

APRENDER A APRENDER: A AUTO PERCEPÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

LEARNING HOW TO LEARN: SELF-PERCEPTION IN THE AUTONOMOUS LEARNING PROCESS

Emanuele Eralda Pimentel Santos
Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Tocantins
emanuele@uft.edu.br

Mary Lucia Gomes Silveira de Senna
Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo
marysenna@ifto.edu.br

Rosa Maria Machado de Sena
Doutora em Ciências pelo Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares
rosa.sena@ifto.edu.br

Resumo: O objetivo principal deste estudo é identificar a autopercepção de uma turma de estudantes no tocante à temática do *aprender a aprender*. A turma, escolhida para esta pesquisa, encontra-se matriculada no 3º ano do Curso Técnico de Eventos Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - *Campus Palmas*. A princípio, ao trabalhar-se com projetos, intenta-se a junção da prática e teoria, por meio da identificação de um problema, que motivará a busca por soluções, tendo por base a realidade em que estão inseridas. Assim, após uma palestra expositiva e dialogada, as participantes foram convidadas a refletirem tanto sobre a aprendizagem de elaboração de projetos quanto sobre autonomia. Em seguida, foi solicitado o fornecimento de informações acerca de seus pontos de vista, por meio de um questionário estruturado, de acordo com determinados princípios de aprendizagem. Este estudo configura-se em uma pesquisa de abordagem quantitativa, que por sua vez utilizou como instrumentos para coleta de dados a pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, periódicos científicos indexados e a aplicação de questionário. Como resultado, aponta-se que as participantes, em sua maioria, sentem-se responsáveis pelos próprios processos de aprendizagem, exercitando a autocrítica e autoavaliação. Por outro lado, dentre os 17 (dezesete) participantes, 4 (quatro) esboçaram a inevitabilidade de serem constantemente orientadas pelos professores, o que comprova certa dependência e a necessidade gradual de estímulos para que a aprendizagem atinja um nível de autonomia satisfatório.

Palavras-chave: Autonomia. Aprendizagem. Formação integral.

Abstract: *The main objective of this study is to identify the self-perception of a group of students in relation to the thematic one of learning to learn. The group, that was chosen for this research, was registered in the 3rd year of the Events Technical Course Integrated to Secondary Education, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Tocantins - Campus Palmas. At first, when working with projects, intends the junction between practical and theory, through the identification of a problem, which will motivate the search for solutions, based on the reality in which they are inserted. Thus, after an expository and dialogued lecture, the participants were invited to reflect both on learning how to design projects and on autonomy. After that, has been requested the supply of information about their points of view, through a structured questionnaire, in accordance with determined learning principles. This study is configured in the research of quantitative approach, that in turn is used as instruments for collection of data the bibliographical research, based on books, indexed scientific journals and the application of a questionnaire. As a result, it is pointed out that the participants, in its majority, feel responsible for their own processes of learning, exercising self-criticism and self-assessment. On the other hand, among the 17 (seventeen) participants, 4 (four) outlined the inevitability of being constantly guided by teachers, which proves a certain dependence and the gradual necessity of stimulus so that the learning reaches a satisfactory level of autonomy.*

Keywords: *Autonomy. Learning. Integral training.*

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea passa por modificações constantes. Sob a ótica de uma visão retrospectiva, observam-se mudanças de paradigmas relativos à Educação no Brasil, demarcadas principalmente pelo avanço do ensino tradicional. Este ensino é centrado na pessoa do professor como o detentor do conhecimento, enquanto ao aluno cabe a tarefa de receber a instrução. Até se chegar ao início do século XX, com o advento da Escola Nova, da Escola Crítica e outras (MARTINS, 2001) o principal avanço, em relação à educação, consiste no entendimento de que o mesmo ser que educa é também educado pelo aprendiz, que recebe a instrução e, ao mesmo tempo, a repassa; tal como proposto por Freire (1996, p. 12), “Não há docência sem discência”, princípio fundamental para a educação.

Isso é constatado em Borges (2017) quando analisa a educação, a escola e a humanização baseados em Marx, Engels e Lucács que por sua vez ressaltam o papel social e principal da educação, o qual consiste na humanização do homem e no seu desenvolvimento – como ser único e como espécie. Toda e qualquer relação decorrente desse processo resulta numa formação em que todos sejam educadores e educandos ao mesmo tempo, numa simbiose. Dessa forma, um não exclui o outro; pelo contrário, são complementares.

Com o mesmo grau de relevância, aponta-se para o vínculo entre trabalho e educação, pois, de acordo com Charlot, “Não há espécie humana sem o trabalho, não há ser humano sem educação” (CHARLOT, 2014, p. 22). Ambos se constituem em uma relação dialética, antropológica e sócio-histórica. Nesse percurso, a educação assim como o trabalho, ambos intrínsecos ao ser humano, possuem papel fundamental, tendo em vista que por meio deles e das relações sociais envolvidas nesse processo o homem se educa e é humanizado.

Por conseguinte, a educação envolve a ação de *aprender*, o que torna viável afirmar que esse ato é ontológico ao ser humano. De forma evidenciada, Charlot expõe que “nascer é estar submetido à obrigação de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 59), tornando possível inferir que o homem, enquanto construto social, não nasce homem: ele precisa e deve aprender a sê-lo.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas que defendem o *aprender a aprender* têm como foco o ser aprendente. Além disso, elas apontam para uma vertente de ensino emancipatório do indivíduo, primordial para o desenvolvimento de autorresponsabilidade. Essas propostas são defendidas por Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* e, também, são a base da teoria

central desta análise, em consonância com a temática norteadora da Educação Profissional e Tecnológica: a formação humana integral.

Com base no exposto, este artigo busca identificar as percepções de alunas inscritas no 3º ano do Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Tocantins – *Campus Palmas*. Pretende-se interligar as respostas obtidas, por meio de questionário, aos princípios de aprendizagem verificados na pesquisa bibliográfica, baseada em autores que abordam as teorias da aprendizagem, tais como: Moreira (2011), Freire (1996) e Ausubel (2000). São igualmente tratados os conceitos relativos à formação humana, de acordo com Saviani (1989), Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Ramos (2010). Após as etapas teórica e de coleta de dados, atividade central deste relato de experiência, os resultados são analisados quantitativamente e discutidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O ato de aprender configura-se em fator primordial para todos os indivíduos. Cada um possui capacidade para tal, de acordo com cada contexto e processos cognitivos específicos. Ao mesmo tempo, vale ressaltar, com base em Moreira (2011), que a predominância do discurso pedagógico decorrente do *aprender a aprender*, cujo ensino está centrado no aluno, é proposto por teóricos da corrente humanista. Para Freire (1996), o ser humano se constitui no tema central da educação, assim, o exercício da aprendizagem autônoma torna-se ainda mais evidente, de modo a requerer do ser aprendente predisposição e maior envolvimento.

Caminhar na direção de uma formação humana integral significa ir de encontro à total dependência do professor como o único responsável pelo ensino. Significa, sobretudo, a interiorização dos conteúdos relacionando-os com a prática da realidade vivida, não apenas com a memorização desses. A teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (2000), é um exemplo desta prática ao pressupor:

(1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado 'lógico') e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material (AUSUBEL, 2000, p. 17)

Assim como Moreira (2011), Ausubel (2000) enfatiza, prioritariamente, os aspectos cognitivos da aprendizagem. Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, amplia a questão ao conceber o ser humano por inteiro, em uma formação humana integral. Essa proposta, também remete ao conceito de politecnia “ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1060). O mesmo conceito é defendido por diversos educadores, em especial

por Saviani (1989, p. 17), quando afirma que a politecnicidade “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

Trata-se, portanto, de uma proposta que vai ao encontro da ideia de superação da contradição, evidenciada na sociedade capitalista em termos de aprendizagem. Significa *aprender a aprender* os fundamentos das técnicas, de forma não fragmentada, com a possibilidade de superação da dicotomia vista entre o manual e o intelectual, nos quais o indivíduo, consciente do domínio de todo processo envolvido, compreenda e exerça suas atividades aprendidas.

Saviani (1989) explica que a politecnicidade é alcançada quando o aluno aprende, assimila e articula os conhecimentos científicos ao funcionamento na sua realidade, contextualizando as teorias estudadas e aplicando-as na prática produtiva. Dessa forma, o estudante passa a ver sentido na teoria e na prática. Por vezes, a politecnicidade pode sobrepor-se à interdisciplinaridade, sendo mal interpretada. Nesse caso, apesar de haver a percepção de aprendizagem, “as diferentes perspectivas continuam fragmentadas” (*Ibidem*, p. 20). No entanto, em contextos excepcionais, admite-se a junção de diversas disciplinas, nas quais cada professor possa dar sua contribuição em determinada atividade.

Com base na atual conjuntura, na qual aprender significa memorizar conceitos, em um exemplo claro de fragmentação do saber, cabe a reflexão: como pensar em uma possibilidade de ensino que leve o aluno a aprender de forma significativa, autônoma, contextualizada e politécnica? Uma resposta a esta questão é apontada por Moura, Lima Filho e Silva (2015) no tocante às dificuldades e aos embates que denotam a história da educação brasileira. Os autores defendem a persistência por processos formativos emancipatórios, dentre os quais se evidencia a formação humana integrada e integral. Esta última se refere à politécnica, que envolve diversos contextos; dentre eles, a escola.

A educação integrada respalda-se na articulação da formação geral e da educação profissional. Especialmente no Brasil, consiste, segundo Ramos (2010, p. 43), “na defesa por um projeto de ensino médio que integra trabalho, ciência e cultura, na perspectiva de uma formação unitária, politécnica e *omnilateral*”. Logo, torna-se incabível pensar em educação integrada para uma formação integral, sem considerar o ser humano e, conseqüentemente, as formas de ensino que defendem a centralidade no aluno.

A proposta acima se refere à capacidade do aluno em ser proativo, no sentido de receber autonomia para exercer com responsabilidade a construção do seu processo formativo escolar, tal como é apontado no documento que regulamenta o sistema educacional do Brasil, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Seu Art. 3º dispõe de doze princípios, dentre os quais se destaca o inciso II: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996). Portanto, torna-se imprescindível considerar a centralidade na pessoa humana no contexto da aprendizagem.

3 DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

O curso Técnico de Eventos do Instituto Federal do Tocantins - *Campus* Palmas é ofertado na modalidade integrada; e articula disciplinas do ensino médio às profissionalizantes da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, dispostas em sua matriz curricular. Especificamente, no terceiro período, é ofertada a disciplina *Elaboração de Projetos em Eventos*, cujo objetivo é a construção de um documento formal propondo a execução de um evento no *Campus*. O projeto é apresentado em banca composta por professores de cursos distintos e, após aprovação, deve ser posto em prática.

A turma escolhida para a realização da pesquisa possui dezessete estudantes. É formada exclusivamente por mulheres, com idades entre dezesseis e dezessete anos. A curiosidade das estudantes, característica desta faixa etária, revela a importância do estímulo à reflexão sobre o mundo que as cercam, o que pode ser possível por meio da construção e da execução de projetos. A professora da disciplina exerce o papel de orientadora/facilitadora e, neste ambiente, é fundamental que as alunas se sintam motivadas e responsáveis pela execução das tarefas. Junto a essa turma, a pesquisadora desenvolveu uma atividade extracurricular em forma de palestra, com duração de 2h, sobre as temáticas: elaboração de projetos e autoaprendizagem. Ao final da abordagem foi aplicado um questionário estruturado, composto por dez questões concernentes à autonomia e à autopercepção sobre suas formas de aprender.

A proposta de trabalho por meio de projetos é desenvolvida com o objetivo de proporcionar ao aluno a oportunidade de entender, na prática, o sentido de aprender. Assim como reforçado por Martins (2001, p. 21), consiste em “adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, mudar comportamentos, descobrir o sentido das coisas e dos fatos”. A identificação do problema, a escolha do tema, a metodologia e o desenvolvimento de toda a programação e planejamento

prévios são realizados pelas estudantes. Dessa forma, eles atuam como protagonistas de seus percursos formativos, com a possibilidade de aplicar conceitos aprendidos teoricamente.

4 ANÁLISES E RESULTADOS

Ao serem questionadas sobre o fato de conseguirem interligar a vivência/experiência diária com os assuntos abordados na palestra, doze (71%) das dezessete participantes selecionaram *Sim*. Três (18%) responderam *Parcialmente* e duas (11%) escolheram *Não* como resposta. A partir desses resultados, é possível inferir que parte significativa da turma apreendeu o conteúdo ministrado, relacionando-o ao cotidiano. Por outro lado, duas alunas, apesar do andamento da disciplina e do projeto para a elaboração do evento, não conseguiram interligar o conteúdo à sua vivência prática.

A facilitação da aprendizagem requer autorresponsabilidade por parte do aprendente, ou seja, esse processo é propício quando o aluno participa responsabilmente de toda ação, o que envolve interesse e predisposição para aprender. Nesse sentido, observa-se que doze (70%) das dezessete alunas caracterizam como *Alto* o grau de interesse delas para aprender novos assuntos, resultado condizente com atitudes características da juventude, geralmente predisposta a conhecer o novo. Três (18%) e duas (12%) estudantes optaram pelos graus *Médio* e *Baixo*, respectivamente.

O exercício da autonomia envolve engajamento e autorresponsabilidade, pois o aluno precisará desenvolver tarefas sem a total dependência do professor. Ao serem questionadas sobre como se sentem diante do exercício de atividades autônomas, dez estudantes (58%) responderam desenvolver *Na maioria* das vezes com tranquilidade; quatro estudantes (24%) responderam *Sempre* e três estudantes (18%) demonstraram total dependência do professor. Ficou evidente, por meio desta questão, a necessidade gradual de trabalhar-se o desenvolvimento do fazer autônomo por meio da educação, levando em consideração que ela é o cerne da formação humana, tal como descrito por Gadotti (2003, p. 115) “A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência”. Logo, por meio dela é possível intervir na realidade do aluno.

Indagadas sobre em qual/quais atividade/s as alunas exercem autonomia, sete (41%) sinalizaram a *Realização de seminários em grupo*. Cinco (30%) responderam a opção *Outra*, que corresponde à participação em *peças teatrais* e *apresentação do projeto à banca*. Três (17%) escolheram *Pesquisa escolar* e duas (12%) optaram pela resposta *Representantes de turmas*. Com base nessas respostas pode-se inferir que as alunas compreendem o que significa ‘autonomia estudantil’ na medida em que indicam as ações que exerceram protagonismo durante o percurso formativo escolar, como

por exemplo, por meio das atividades citadas e da participação na disciplina: Elaboração de Projeto em Eventos. Ressalta-se que esta disciplina inclui, em seus propósitos, estimular a autonomia dos alunos.

Embora, almeja-se na educação integral o domínio dos fundamentos, equivalente ao aprender por meio da apreensão e contextualização, nove (53%) entre as dezessete respondentes consideram que aprender um novo assunto significa memorizar e reproduzir por meio da repetição, o que vai de encontro ao que é proposto pela formação integral; seguido de cinco (30%) e três (17%) que, por sua vez, indicam relacionar o assunto com algo anteriormente conhecido e quando o assunto faz sentido, respectivamente. As últimas opções de escolha podem ser compreendidas como alternativas similares, apenas, com formas de expressões diferentes. Cabe observar que apenas memorizar e reproduzir conteúdos coloca os aprendizes, segundo Berbel (2011), em um lugar de estagnação; ou seja, a memorização por si só não pode ser considerada aprendizagem significativa.

Assim, ao serem questionadas sobre o fato de conseguirem descobrir seus próprios recursos de aprendizagem, doze alunas (70%) avaliam que *Às vezes* descobrem recursos peculiares de aprendizagem, o que sobremaneira contribui para o desenvolvimento dos seus percursos formativos; e cinco alunas (30%) responderam afirmativamente. O que chama atenção nesse caso, é que não houve respostas negativas, ou seja, a totalidade da turma respondeu positivamente, mesmo com oscilação peculiar da resposta condizente à expressão *'Às vezes'*.

Quanto à compreensão do sentimento de autorresponsabilidade, ressalta-se que ao serem questionadas sobre se sentem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, quatorze (82%) responderam *Sim*; seguidas de três (18%) que optaram por *Às vezes*. Chama atenção para o fato de ausência de respostas negativas, de modo que é possível inferir que as participantes, de algum modo, se autopercebem responsáveis no percurso escolar.

Ao propor que “Ensinar exige disponibilidade para diálogo” (FREIRE, 1996, p. 50), o autor aponta a *Autenticidade* como pressuposto facilitador da aprendizagem e, com base nessa premissa, as alunas foram indagadas sobre a percepção que tinham quanto a se sentirem seguras para dialogarem com os professores sempre que necessário. A maioria, dez (59%) das dezessete alunas, respondeu *Sim*; seguidas de seis (35%) que responderam *Às vezes* e uma (6%) que não se sente segura. Para maior entendimento desta negação, seria necessário maior aprofundamento; no entanto, foge do escopo dessa proposta, cuja tendência aponta para um maior exercício do diálogo.

Ao serem questionadas sobre o exercício da autocrítica e da autoavaliação, a maior parte, ou seja, onze alunas (65%) responderam praticá-lo *às vezes*; seguido de seis (35%) nas quais afirmaram positivamente. Em estudo realizado por Freitas e Boechat (2018), relacionado à docência, é evidenciada a capacidade do sujeito de ser autônomo e autêntico, entretanto, cabe ao educador no exercício de sua prática docente o dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua autonomia, conforme visto amplamente em Freire (1996).

Assim, com relação à temática *Encorajamento para criatividade e autonomia*, têm-se os seguintes resultados: dez alunas (59%) responderam que, *Às vezes*, sentem-se encorajadas a serem criativas e autônomas pelos professores, ao passo que quatro (23%) responderam *Não* e três (18%) *Sim*, ou seja, a minoria. Nesta turma, especificamente, com base nessas respostas, pode-se deduzir a predominância do ensino tradicional – centrado na pessoa do professor.

De todo modo, há evidências que compactuam com o que é proposto na aprendizagem significativa e na liberdade para aprender em pleno exercício de autonomia do aluno, a título de exemplo, a experiência desenvolvida no Instituto Federal do Paraná - *Campus Jacarezinho*, em nível de Educação Profissional e Técnica de nível médio, modalidade presencial. Vê-se no Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica, e nos demais cursos desenvolvidos no referido instituto, uma proposta de ressignificação do ensino médio desde 2014, cuja organização curricular leva em conta o estudante, seus anseios, condições, limitações e desejos. Esse projeto busca por um aprendizado significativo, pautado no contexto/realidade. Logo, o aluno, ao atribuir sentido, escolhe a unidade curricular por assunto e, sobretudo, considera as propostas de trabalho na qual podem abarcar diversas estratégias de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com respaldo no exposto ao longo do texto e nos percentuais apresentados é imprescindível permitir ao aluno aprender, no sentido de facilitar a apreensão dos conceitos com base nos contextos, bem como no sentido de dar-lhe liberdade para que desenvolva tarefas com autonomia. Assim, os resultados decorrentes dessa confiança depositada são positivos, principalmente quando os alunos desenvolvem a autorresponsabilidade e autocrítica no percurso de construção do seu processo formativo escolar.

Cabe ressaltar que ao se pensar em formas de facilitar a aprendizagem não se deve tomar por base um único modelo, pois não há receita pronta para isso. Embora ainda hoje haja predominância dos

métodos tradicionais, centrados na figura do professor, como o detentor do saber, e por muitas vezes, ao se aplicar a via contrária, o próprio aluno se coloca na condição de inflexível. É importante que se dê abertura às possibilidades existentes, ou seja, é necessário buscar alternativas com maiores chances de caminhar-se em direção ao ensino integral e integrado.

Contudo o que não se deve permitir é a regressão para métodos que menosprezem a capacidade do ser humano, no caso o aluno/estudante, sujeito capaz de atuar em seu percurso formativo com autonomia. Fato é que a relação professor e aluno continuará sendo imprescindível, porém cada um deve assumir o seu papel e sua devida importância nele. De modo que cumpre reiterar o compromisso com uma educação emancipadora, com base unitária e politécnica, por mais complexo que seja, principalmente ao se levar em consideração a realidade de ensino no Brasil, predominantemente excludente e dualístico. Insistir e persistir na concepção de formação humana integral continua a ser a alternativa mais viável.

6 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo editora, 2000.

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: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 45, p. 101-126, 13 set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747/8779>. Acesso em: 06 mai. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 09 jun. 2019.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

FREITAS, Patrícia Rios de; BOECHAT, Ieda Tinoco. A psicologia de Carl Rogers e a Pedagogia de Paulo Freire: reflexões sobre docência. **Interdisciplinary Scientific Journal** v.5, n.5, p. 270, Dec, 2018. Disponível em:

<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/625/351>.
Acesso em: 26 jun. 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Do Curso Técnico Em Eletromecânica**. Disponível em: <http://jacarezinho.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-T%C3%A9cnico-em-Eletromec%C3%A2nica.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS. **Matriz curricular do Curso Técnico em Eventos IFTO Câmpus Palmas**. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/palmas/campus-palmas/cursos/tecnicos/integrado-regular/tecnico-em-eventos/grade-curricular/grade-curricular-ti-eventos.pdf/view>. Acesso em: 16 jun. 2019.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2011.