

Cálica Marques Ananias

**O PAPEL DA BIBLIOTECA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
EM INFORMAÇÃO NA DISCIPLINA DE PLANEJAMENTO E
DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
(PDTCC): um estudo de caso na Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros**

Marília

2026

Cálica Marques Ananias

**O PAPEL DA BIBLIOTECA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO NA DISCIPLINA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO
DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (PDTCC): um estudo de caso na
Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Linha de pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da Informação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tamara de S. Brandão Guaraldo

Coorientadora: Prof^a. Dr^a Juliana Colussi Ribeiro

Marília

2026

A533p

Ananias, Cálica Marques

O papel da biblioteca no desenvolvimento da competência em informação na disciplina de planejamento e desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (pdtcc) : um estudo de caso na Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros / Cálica Marques Ananias. -- Marília, 2026

111 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Tamara de Souza Brandão Guaraldo

Coorientadora: Juliana Colussi Ribeiro

1. Competência informacional. 2. Bibliotecas escolares. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA¹

Esta dissertação aborda os conceitos de competência e competência em informação, discutindo o papel da biblioteca escolar como espaço de mediação informacional e apoio ao desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso no contexto de uma escola técnica da rede pública estadual. Tais temáticas visam fornecer embasamento teórico para o estabelecimento de políticas de competência em informação em bibliotecas escolares. Ao articular a revisão de literatura, a pesquisa propõe uma análise comparativa entre os referenciais teóricos e a prática vivenciada no espaço da biblioteca.

No que se refere ao impacto social desta pesquisa, serão apresentados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que se relacionam com a temática investigada. Nesse sentido, destaca-se o ODS 4 – Educação de Qualidade, que enfatiza a promoção do aprendizado ao longo da vida, com vistas à garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Nesse contexto, a competência em informação configura-se como elemento fundamental, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à localização, avaliação e uso crítico da informação, favorecendo o desenvolvimento pessoal, profissional e o exercício pleno da cidadania.

A pesquisa também se relaciona com a meta de ampliar o acesso à educação técnica e profissional, contribuindo para o aumento do número de jovens e adultos com competências necessárias ao emprego, ao trabalho decente e ao empreendedorismo. Ao promover o desenvolvimento da competência em informação entre estudantes, a investigação favorece a construção de autonomia intelectual e apoia processos de inserção no mundo do trabalho.

Diante disso, esta pesquisa busca compreender de que forma a biblioteca escolar contribui para o desenvolvimento da competência em informação no contexto da disciplina de Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (PDTCC).

A competência em informação também apresenta caráter emancipador e cidadão, uma vez que contribui para o desenvolvimento de habilidades voltadas ao

¹ Elaborado conforme exigência da Portaria Unesp nº 117/2022 e a Instrução AT/PROPG nº 02/2022.

pensamento crítico, à participação social, à valorização dos direitos humanos e à promoção de uma cultura de paz.

Em articulação com esses aspectos, destaca-se a relação com o ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes, que pressupõe a construção de sociedades pacíficas, justas e inclusivas, bem como o fortalecimento de instituições responsáveis, éticas e comprometidas com o acesso à informação. A competência em informação, nesse contexto, constitui-se como elemento essencial para o exercício da cidadania e para a consolidação de práticas sociais mais transparentes e participativas.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH ²

This dissertation addresses the concepts of competence and information literacy, discussing the role of the school library as a space for informational mediation and support for the development of final course projects within the context of a public state technical school. These themes aim to provide a theoretical foundation for the establishment of information literacy policies in school libraries. By articulating the literature review, the study proposes a comparative analysis between theoretical frameworks and the practices experienced within the library environment.

Regarding the social impact of this research, the Sustainable Development Goals (SDGs) related to the investigated theme will be presented. In this regard, SDG 4 – Quality Education – is highlighted, as it emphasizes the promotion of lifelong learning, aiming to ensure inclusive, equitable, and quality education. In this context, information literacy emerges as a fundamental element, as it contributes to the development of skills related to locating, evaluating, and critically using information, thus fostering personal and professional development, as well as the full exercise of citizenship.

The study is also aligned with the goal of expanding access to technical and vocational education, contributing to an increase in the number of young people and adults equipped with the skills necessary for employment, decent work, and entrepreneurship. By promoting the development of information literacy among students, this research supports the construction of intellectual autonomy and facilitates processes of entry into the labor market.

In light of this, the present study seeks to understand how the school library contributes to the development of information literacy within the context of the subject Planning and Development of the Final Course Project (PDTCC).

Information literacy also holds an emancipatory and civic dimension, as it contributes to the development of skills related to critical thinking, social participation, the promotion of human rights, and the fostering of a culture of peace.

In connection with these aspects, SDG 16 – Peace, Justice and Strong Institutions – is also highlighted, as it advocates for the development of peaceful, just, and inclusive societies, as well as the strengthening of accountable, ethical institutions

² Prepared in accordance with the requirements of Unesp Ordinance No. 117/2022 and AT/PROPG Instruction No. 02/2022.

committed to ensuring access to information. In this context, information literacy constitutes an essential element for the exercise of citizenship and for the consolidation of more transparent and participatory social practices.

Cálica Marques Ananias

**O PAPEL DA BIBLIOTECA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO NA DISCIPLINA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO
DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (PDTCC): um estudo de caso na**
Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Área de Concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Data da defesa: 22/04/2026

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Tamara de S. Brandão Guaraldo (Orientadora)
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Prof^a. Dr^a Juliana Colussi Ribeiro (Coorientadora)
Universidad Rey Juan Carlos - Depto Comunicação Audiovisual e Publicidade

Prof^a. Dr^a. Marcia Cristina de Carvalho Pazin Vitoriano (Membro Titular Interno)
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Prof^a. Dr^a. Helen de Castro Silva Casarin (Membro suplente Interno) UNESP –
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Prof^a. Dr^a. Glória Maria Lourenço Bastos (Membro Titular Externo)
Universidade aberta – UAB Departamento de Educação e Ensino a Distância

Prof^a. Dr^a. Sueli Bortolin (Membro suplente externo)
Universidade Estadual de Londrina - PPGCI/UEL

À minha mãe

*Enquanto eu escrevia páginas, você enfrentava turnos.
Enquanto eu estudava, você dava seus plantões com dedicação e carinho por sua
profissão.*

Cada linha deste trabalho carrega um pouco do seu esforço.

Cada conquista minha tem a marca da sua renúncia.

Se hoje eu chego até aqui, é porque você nunca deixou que eu desistisse

Esta dissertação não é apenas minha.

Ela é sua também.

Com todo meu amor e eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à minha orientadora, Tamara, pela paciência, carinho e por toda dedicação ao ensino. À Profª Juliana, pela coorientação e confiança no trabalho.

Aníbal, Renata, Caroline, Carla, Eduardo, Emanuelle, Maria, Ana, Bernardo e Luna, que me sustentaram, deram apoio e amor incondicional.

Tainara, por sempre me apoiar, confiar e torcer por mim.

Larissa, Adilson, Paulo e Lígia: saibam que se não fossem vocês eu não estaria nesse momento escrevendo esses agradecimentos.

Claudinha e Marry, obrigada por confiar em mim mesmo quando eu não acreditava.

Amanda Gomes, saiba que sem o seu suporte e profissionalismo essa caminhada seria mais difícil.

Aos meus colegas de caminhada: Marcela, Vanessa e Carol vocês foram o suporte e apoio durante esse tempo.

Aos meus colegas e alunos da Etec Dep. Paulo Ornellas C. de Barros.

E ao corpo docente do PPGCI e grupo de estudo ICIO, que foram essenciais na minha formação.

“A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

A presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes não tem garantido, por si só, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à busca, avaliação e uso crítico da informação, evidenciando desafios no contexto da pesquisa escolar. Nesse cenário, investiga-se analisar como a biblioteca escolar pode contribuir para o desenvolvimento da competência em informação no ensino técnico, considerando seu uso especialmente durante a disciplina de Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (PDTCC), em uma Escola Técnica Estadual do interior paulista. Como objetivo, buscou-se analisar a contribuição da biblioteca escolar nesse processo, considerando sua atuação como espaço de mediação informacional e apoio à produção acadêmica. Buscou-se ainda caracterizar a biblioteca escolar quanto à sua estrutura, organização e serviços; examinar os documentos institucionais, a fim de identificar a presença da competência em informação no currículo; analisar as formas de uso da biblioteca pelos estudantes; e investigar os Trabalhos de Conclusão de Curso, identificando evidências de práticas informacionais relacionadas ao uso da informação. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, fundamentada em um estudo de caso. Como procedimentos de coleta e análise, utilizaram-se a análise documental do Plano de Curso e do Plano Plurianual de Gestão, a observação estruturada da biblioteca escolar e a análise de oito Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados no ano de 2025. A triangulação desses dados possibilitou uma compreensão mais ampla e articulada do fenômeno investigado, ao relacionar documentos institucionais, práticas observadas no espaço da biblioteca e evidências presentes na produção discente. Como referencial analítico, utilizou-se o modelo Big6, que orienta as etapas de busca, uso e avaliação da informação. Os resultados evidenciam que a biblioteca desempenha papel relevante no apoio aos estudantes, especialmente por meio de ações de orientação à pesquisa, normalização e mediação no acesso às fontes de informação. Verificou-se que os estudantes conseguem mobilizar fontes especializadas para fundamentar seus trabalhos, indicando domínio inicial da dimensão técnica da competência em informação. Contudo, foram identificadas fragilidades relacionadas à explicitação das estratégias de busca, à correspondência entre citações e referências, bem como à síntese e avaliação crítica das informações, com predominância de estruturas descritivas e pouca articulação teórica. Observou-se, ainda, que o desenvolvimento dessas habilidades ocorre de forma fragmentada ao longo do curso, sem progressão curricular sistematizada. Conclui-se que a biblioteca escolar constitui um espaço estratégico para o desenvolvimento da competência em informação, embora sua atuação se concentre na etapa final do processo formativo. Destaca-se a necessidade de maior integração entre biblioteca, currículo e práticas pedagógicas, de modo a promover o desenvolvimento contínuo de habilidades investigativas e de uso crítico da informação ao longo de toda a trajetória escolar.

Palavras-chave: competência em informação, ensino técnico, biblioteca escolar, pesquisa acadêmica, Big6.

ABSTRACT

The increasing presence of digital technologies in students' daily lives has not, in itself, ensured the development of skills related to searching, evaluating, and critically using information, thus highlighting challenges in the context of school-based research. Within this framework, this study investigates the role of the school library in the development of information literacy in technical education, focusing on the course Planning and Development of the Final Course Project (PDTCC) in a public technical school located in the state of São Paulo, Brazil. The study aimed to analyze the contribution of the school library to this process, considering its role as a space for information mediation and support for academic production. Additionally, it sought to characterize the school library in terms of its structure, organization, and services; examine institutional documents in order to identify the presence of information literacy within the curriculum; analyze students' patterns of library use; and investigate final course projects, identifying evidence of information practices related to information use. The methodological approach was qualitative, with an exploratory-descriptive design, based on a case study. Data collection and analysis procedures included documentary analysis of the Course Plan and the Multi-Year Management Plan, structured observation of the school library, and analysis of eight final course projects completed in 2025. The triangulation of these data sources enabled a broader and more articulated understanding of the investigated phenomenon, by relating institutional documents, observed practices within the library environment, and evidence found in students' academic work. The Big6 model was adopted as the analytical framework, guiding the stages of information seeking, use, and evaluation. The results indicate that the school library plays a significant role in supporting students, particularly through research guidance, standardization of academic work, and mediation in access to information sources. Students demonstrated the ability to use specialized sources to support their work, suggesting an initial mastery of the technical dimension of information literacy. However, weaknesses were identified regarding the explicit description of search strategies, the correspondence between in-text citations and reference lists, as well as the synthesis and critical evaluation of information, with a predominance of descriptive structures and limited theoretical articulation. It was also observed that the development of these skills occurs in a fragmented manner throughout the course, without a systematic curricular progression. It is concluded that the school library constitutes a strategic space for the development of information literacy, although its role remains concentrated in the final stage of the educational process. There is a clear need to strengthen the integration between the library, the curriculum, and pedagogical practices, in order to promote the continuous development of investigative skills and the critical use of information throughout the students' educational trajectory.

Keywords: information literacy; technical education; school library; academic research; Big6.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação de dados da pesquisa	65
Figura 2 – Nuvem de palavras	71
Figura 3 – Biblioteca da Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Funções da Competência em informação	39
Quadro 2 – Etapas do Big6 e habilidades cognitivas exigidas	44
Quadro 3 – Relação entre as etapas do Big6 e as dimensões da competência em informação.....	48
Quadro 4 – Principais políticas públicas relacionadas à biblioteca escolar e à leitura no Brasil	54
Quadro 5 – Sistematização das etapas do encadeamento de evidências	66
Quadro 6 – Matriz de análise de dados.....	68
Quadro 7 – Temas e fontes dos trabalhos	80
Quadro 8 – Critérios de organização da informação	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECIN	Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACRL	Association of College and Research Libraries
ALA	American Library Association
AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAUL	Council of Australian University Librarians
CI	Ciência da informação
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
ColInfo	Competência em informação
CPS	Centro Paula Souza
Etec	Escola Técnica
Fatec	Faculdade de Tecnologia
GAPMIL	Global Alliance for Partnerships in Media and Information Literacy
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
ISP	Information Search Process
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMT	Organização Mundial do Trabalho
PC	Plano de Curso
PDTCC	Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura

PPG	Planejamento Plurianual de Gestão
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
RIC-CPS	Repositório Institucional do Conhecimento do Centro Paula Souza
SCONUL	Society of University Libraries
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 COMPETÊNCIA.....	22
2.1 Competência no ensino	26
2.2 Competência na Psicologia	28
2.3 Competência em informação.....	29
2.3.1 Percurso histórico.....	30
2.3.2 A competência em informação no Brasil	34
2.3.3 Evolução de conceitos.....	36
2.4 The Big6	43
3 BIBLIOTECA ESCOLAR	50
3.1 O lugar da biblioteca na escola	50
3.2 A biblioteca escolar entre o discurso legal e a prática pedagógica	53
3.3 O papel educativo da biblioteca escolar e o desenvolvimento de competências	55
3.4 Competência em informação no âmbito da biblioteca escolar	57
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
4.1 Abordagem e tipo de pesquisa	58
4.2 Universo da pesquisa	59
4.3 Técnicas de coleta de dados.....	60
4.3.1 Análise documental	63
4.3.2 Observação direta	63
4.4 Técnicas de análise de dados	64
5 RESULTADOS.....	68
5.1 Documentos oficiais do Centro Paula Souza, da ETEC e disciplina	69
5.2 Biblioteca como espaço de formação pedagógica	73
5.3 Análise crítica dos trabalhos de conclusão de curso	78
5.3.1 Estratégias de pesquisa e informação e localização da informação	80
5.3.2 Uso, síntese e avaliação da informação.....	82

5.3.2.1 Uso ético da informação	83
5.3.2.2 Síntese e avaliação da informação	85
5.3.3 Análise conjunta	85
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
 REFERÊNCIAS.....	91
 APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA	100
APÊNDICE B – FICHA TÉCNICA DE ANÁLISE DOS TCC’S	102
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	103
 ANEXO A – O TCC NO PLANO DE CURSO (TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA) .	106
ANEXO B – PLANO DA DISCIPLINA DE TCC (TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA)	108

1 INTRODUÇÃO

Os processos de digitalização têm se consolidado como elementos estruturantes das formas contemporâneas de interação, pensamento, aprendizagem e construção da identidade. Para além da facilitação de tarefas cotidianas, as tecnologias digitais, os algoritmos e as inteligências artificiais influenciam tomadas de decisão, moldam comportamentos e redefinem as dinâmicas de sociabilidade, impactando diretamente a forma como o conhecimento é produzido, acessado e utilizado.

No Brasil, estima-se a existência de um smartphone por habitante e, quando considerados outros dispositivos móveis, como tablets e notebooks, esse número chega a aproximadamente 2,4 dispositivos por pessoa (Fundação Getúlio Vargas, 2025).

Conhecidos como Geração Z (nascidos a partir de 1995), esses indivíduos estão conectados continuamente, podendo não estabelecer distinções claras entre o mundo virtual e o real. Entre suas principais características, destacam-se a facilidade no uso de novas tecnologias e a capacidade de realizar múltiplas tarefas simultaneamente. A literatura aponta que essa geração pode apresentar desafios relacionados à ausência de pensamento crítico, à baixa capacidade de concentração, ao comportamento imediatista e às mudanças frequentes de opinião, além da dificuldade em verificar a veracidade das informações (Marques, 2017).

Observa-se que, embora estejam expostos a uma grande quantidade de informações, no contexto escolar esses estudantes apresentam dificuldades ao lidar com pesquisas mais elaboradas, como as de natureza científica, bem como com pesquisas escolares básicas. Isso se relaciona à dificuldade em se aprofundar nas leituras, ao desenvolvimento limitado do pensamento crítico e a fragilidades na escrita e na retenção de informações (Marques, 2017).

Os desafios presentes na sociedade digital são complexos, uma vez que o avanço tecnológico não garante, por si só, igualdade de oportunidades. A exclusão digital, segundo Castells (2002), reflete e amplia as desigualdades sociais, pois o acesso à informação tornou-se um fator decisivo para a participação econômica e cidadã. No entanto, o simples uso de dispositivos e da internet não assegura uma

inclusão efetiva, já que grande parte da população permanece à margem dos processos de construção do conhecimento.

A informação, conforme Lévy (1999), só adquire sentido quando é interpretada e transformada em conhecimento em um contexto de inteligência coletiva. Nessa perspectiva, Dudziak (2010) destaca que a competência em informação constitui um elemento fundamental para o uso ético, crítico e responsável da informação, configurando-se como condição necessária para o desenvolvimento da cidadania. Assim, a inclusão digital, quando desvinculada do desenvolvimento da competência em informação, tende a produzir indivíduos conectados, porém desinformados.

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Estado de São Paulo, composta por 228 Escolas Técnicas (Etecs) e 77 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), totalizando aproximadamente 316 mil alunos matriculados. Desses, cerca de 226 mil são estudantes do Ensino Técnico Integrado, do ensino médio e da especialização técnica (Centro Paula Souza, 2025).

Nos cursos de Ensino Técnico Integrado e nas especializações técnicas, os alunos têm como requisito parcial para a conclusão o desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso, no âmbito da disciplina de Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.

Diante dessa exigência formativa, a biblioteca escolar assume papel estratégico no processo educativo, ao se constituir como espaço de aprendizagem, mediação informacional e desenvolvimento de competências essenciais à formação dos estudantes. De acordo com as diretrizes da *International Federation of Library Associations and Institutions* e *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (IFLA/UNESCO) a biblioteca escolar deve promover o acesso equitativo à informação, apoiar o currículo e contribuir para a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de aprender ao longo da vida (IFLA, 2015).

No contexto contemporâneo, marcado pela intensa presença de tecnologias digitais, esse papel é ampliado, exigindo da biblioteca uma atuação mais dinâmica, voltada não apenas à disponibilização de recursos informacionais, mas também à mediação do uso crítico, ético e significativo da informação. Dessa forma, a biblioteca escolar passa a atuar diretamente no desenvolvimento da competência em informação, integrando-se às práticas pedagógicas e contribuindo para a qualificação das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos estudantes.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a biblioteca escolar pode contribuir para o desenvolvimento da competência em informação no ensino técnico, considerando seu uso especialmente durante a disciplina de Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (PDTCC). São, ainda, objetivos específicos desta pesquisa:

- a) analisar e caracterizar a biblioteca escolar investigada quanto à sua organização, infraestrutura, histórico e formas de funcionamento, considerando seu potencial educativo;
- b) examinar os documentos institucionais da Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros que se relacionam com a pesquisa desenvolvida pelos discentes ao longo do curso, a fim de identificar a presença explícita e implícita dos princípios relacionados à competência em informação;
- c) analisar as formas de uso da biblioteca escolar pelos estudantes do último ano, identificando práticas informacionais a partir de dados de frequência, uso do espaço, tipos de materiais consultados e empréstimos;
- d) analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos no âmbito da disciplina PDTCC, buscando evidências de práticas informacionais relacionadas ao uso da biblioteca escolar.

A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, fundamentada em um estudo de caso. Como procedimentos de coleta e análise, utilizaram-se a análise documental do Plano de Curso e do Plano Plurianual de Gestão, a observação estruturada da biblioteca escolar e a análise de oito Trabalhos de Conclusão de Curso elaborados no ano de 2025. A triangulação desses dados possibilitou uma compreensão mais ampla e articulada do fenômeno investigado, ao relacionar documentos institucionais, práticas observadas no espaço da biblioteca e evidências presentes na produção discente. Como referencial analítico, utilizou-se o modelo Big6, que orienta as etapas de busca, uso e avaliação da informação.

A dissertação está estruturada em seis seções. A primeira, Introdução, apresenta o tema, a contextualização do problema, os objetivos e a justificativa da pesquisa. O referencial teórico é desenvolvido na segunda seção, na qual se aborda

o conceito de competência em diferentes perspectivas, com ênfase na competência em informação, seu percurso histórico, sua consolidação no Brasil e o modelo Big6.

A temática da biblioteca escolar no contexto educacional é discutida na terceira seção, que explora sua relação com o discurso legal e a prática pedagógica, bem como sua contribuição para o desenvolvimento da competência em informação.

Os procedimentos metodológicos são apresentados na quarta seção, contemplando a abordagem e o tipo de pesquisa, o universo investigado, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise adotados.

Na quinta seção, são expostos e analisados os resultados, considerando os documentos institucionais, a biblioteca como espaço de formação e os Trabalhos de Conclusão de Curso, com foco nas práticas informacionais dos estudantes.

A sexta seção reúne as considerações finais, sintetizando os principais achados e apresentando as conclusões da investigação. Complementam o trabalho as Referências, os Apêndices e os Anexos, que reúnem os materiais utilizados ao longo da pesquisa.

2 COMPETÊNCIA

A sociedade tem sido marcada pela centralidade das competências como critérios de reconhecimento e avaliação dos sujeitos. Contudo, persiste a indagação: em essência, o que significa ser competente?

O Dicionário Michaelis define competência como a aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto acerca do qual é versado (Michaelis, 2025).

Etimologicamente, a palavra competência tem origem no latim *competentia*, que, traduzido, significa “proporção” ou “justa relação”. O termo surge, pela primeira vez, em francês, no século XV, com o sentido de legitimidade e autoridade, no contexto das instituições, para a solução de problemas. Seu significado foi ampliado no século XVIII, passando a assumir um caráter individual, designando a capacidade associada ao saber e à experiência (Dias, 2010).

O debate sobre competências teve início em 1973, quando McClelland publicou o artigo *Testing for Competence Rather than Intelligence*, o que impulsionou discussões entre administradores e psicólogos nos Estados Unidos. Para McClelland (apud Fleury, 2001, p. 184), a competência é “uma característica subjacente a uma pessoa que é causalmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação”, diferenciando-a de aptidão, habilidade e conhecimento.

O termo “competências” passa a ocupar o lugar de expressões como “saberes”, “habilidades” e “capacidades”. Em outros campos, especialmente no mundo do trabalho, surge também em substituição à noção de “qualificação”. Enquanto o uso dos termos anteriores fragmenta os elementos da formação do sujeito, o conceito de competência integra esses elementos, articulando prática, conhecimento e atitudes em um mesmo espectro (Vitorino; Piantola, 2020).

Na década de 1980, a discussão sobre competência passa a ser compreendida para além das técnicas de trabalho e das qualificações formais. A partir da segunda metade dessa década, observa-se a ampliação da autonomia dos trabalhadores, com maior delegação de responsabilidades e participação nas decisões e nos resultados alcançados. Nesse contexto, a competência passa a se vincular mais à ação do sujeito do que ao cargo ocupado nas organizações.

Na década de 1990, a competência consolida-se no campo da gestão de pessoas, refletindo transformações mais amplas nas relações de trabalho,

especialmente na transição do modelo industrial tradicional para um modelo mais flexível, dinâmico e centrado no protagonismo do trabalhador. Assim, deixa de ser compreendida apenas como qualificação técnica e passa a assumir o caráter de mobilização integrada de saberes, habilidades e atitudes em contextos complexos (Zarifian, 2003), configurando-se como um novo paradigma no mundo do trabalho.

O “saber fazer bem”, conforme definido por Rios (2004), envolve o domínio de conteúdos relacionados ao papel desempenhado pelo sujeito na sociedade, bem como o domínio de técnicas necessárias às atividades profissionais. A competência reside no “bem fazer”, isto é, na capacidade de mobilizar um conjunto de saberes adequados a determinado contexto histórico e social.

No campo da Administração, o termo competência está associado à ideia de qualificação e formação profissional, sendo amplamente desenvolvido na área de recursos humanos (Vitorino; Piantola, 2020).

A competência profissional não deve ser reduzida apenas ao domínio de saberes e habilidades, pois requer também sensibilidade, responsabilidade e compromisso social. Nesse sentido, Vitorino e Piantola (2020) destacam quatro dimensões constitutivas da competência profissional:

- a) dimensão técnica: constitui o cerne da competência e refere-se ao domínio de conteúdos, comportamentos e atitudes no contexto organizacional. Entretanto, quando assumida de forma isolada, pode adquirir caráter tecnicista, dificultando a consideração das demais dimensões e limitando a reflexão sobre os impactos do processo produtivo;
- b) dimensão estética: relaciona-se à criatividade e à percepção da realidade, atribuindo significado ao fazer profissional. Permite que a prática técnica seja orientada por uma visão mais ampla, que considere, por exemplo, as necessidades e o bem-estar dos sujeitos envolvidos;
- c) dimensão ética: orienta as ações profissionais a partir de princípios que visam ao bem coletivo, evitando decisões arbitrárias. Como exemplo, pode-se citar a manipulação de dados de pesquisa com o objetivo de influenciar resultados, prática que contraria os princípios éticos;
- d) dimensão política: refere-se à participação ativa na sociedade, à construção coletiva e ao exercício da cidadania, valorizando a consciência crítica e a atuação responsável dos sujeitos.

Portanto, um profissional competente deve dominar conteúdos e métodos (dimensão técnica), agir com sensibilidade e criatividade (dimensão estética), guiar-se por princípios de justiça e solidariedade (dimensão ética) e assumir compromisso social e político (dimensão política).

Somadas, essas dimensões rompem com a visão reducionista de competência como mera “qualificação técnica” e a transformam em uma prática integral, crítica e transformadora. Tal compreensão dialoga com Zarifian (2003), que defende que a competência deve ser entendida também a partir da capacidade de articular e aplicar saberes de modo significativo na vida do sujeito, tornando esse processo dinâmico.

A competência é frequentemente definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes e, nesse sentido, Fleury e Fleury (2001, p. 185) observam que os melhores desempenhos tendem a ser associados à inteligência e à personalidade das pessoas, razão pela qual a noção de competência surge no contexto do trabalho, ancorada nos modelos do taylorismo-fordismo e nas exigências estabelecidas por esses regimes, uma vez que se baseia nos saberes necessários para o desempenho de funções específicas.

Embora amplamente difundida, essa concepção revela-se limitada. Conforme observa Miranda (2004), tal entendimento privilegia a execução de tarefas, sem considerar, de forma efetiva, aquilo que o indivíduo entrega à organização. Nesse sentido, o autor propõe a superação de uma visão reducionista e instrumental, defendendo que a competência deve ser compreendida como a correlação entre a contribuição concreta do trabalhador e seu desenvolvimento pessoal.

Para Zarifian (2003), a competência pressupõe a mobilização de dois tipos de recursos internos: pessoais e coletivos. Os recursos pessoais referem-se aos conhecimentos, habilidades, experiências e atitudes do sujeito, construídos ao longo da vida. Já os recursos coletivos dizem respeito ao conjunto de ferramentas, informações e à colaboração existente no ambiente organizacional. Assim, a noção de competência amplia-se, deixando de ser apenas “saber fazer” para envolver a mobilização de recursos, assumindo caráter social e organizacional, baseado na iniciativa, autonomia e responsabilidade.

Uma pessoa se torna competente em determinada área quando compreende o que deve ser feito, como fazê-lo e se encontra motivada a agir; entretanto, essa competência só se confirma quando seu comportamento é observado em um contexto concreto.

Le Boterf (2003) amplia essa compreensão ao afirmar que ser competente não significa apenas possuir conhecimentos, habilidades ou atitudes isoladamente, mas saber mobilizá-los de maneira pertinente em situações reais e complexas. A competência, nesse sentido, é uma construção situada, que envolve julgamento, decisão e responsabilidade diante de situações imprevisíveis. Para o autor, ninguém é competente por si só, mas sempre em relação a algo e a uma determinada situação.

Nessa mesma perspectiva, Fleury e Fleury (2001) definem competência como a capacidade de agir de forma responsável e reconhecida em determinado contexto profissional, mobilizando recursos internos (conhecimentos, habilidades e atitudes) e externos (redes de apoio, tecnologias e normas). Os autores destacam ainda que a competência é inseparável da responsabilidade e do reconhecimento social, envolvendo não apenas o desempenho eficaz, mas também o sentido atribuído à ação pela coletividade.

Como exemplo, uma pessoa que estuda receitas e técnicas culinárias por meio de livros e vídeos pode demonstrar amplo conhecimento sobre gastronomia. No entanto, somente será considerada competente como cozinheira quando for capaz de preparar efetivamente um prato, lidando com os ingredientes, o tempo de preparo e os imprevistos da prática. A competência, portanto, não se comprova apenas pelo saber, mas pela mobilização prática e contextualizada desse saber.

Nas últimas décadas, as relações de trabalho passaram por profundas transformações, influenciadas por fatores sociais, educacionais e culturais. Nesse contexto, observa-se o surgimento de critérios de competências, categorias de saberes e conceitos específicos que deram origem a diversas terminologias associadas às competências, como *performance*, *know-how* e qualificação, entre outras definições relacionadas aos saberes (Marinho-Araujo; Rabelo, 2015).

Assim, a competência passa a ser compreendida como elemento mediador entre a construção do conhecimento e sua aplicação nas ações cotidianas, exigindo que o indivíduo seja capaz de identificar, mobilizar e gerenciar conhecimentos de forma significativa (Marinho-Araujo; Rabelo, 2015). Essa ampliação do conceito permite compreender a competência não apenas como atributo individual, mas como elemento central nos processos educativos, especialmente no desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Essa compreensão ampliada da competência, que envolve a mobilização integrada de saberes, habilidades e atitudes em contextos concretos, ganha especial

relevância quando transposta para o campo educacional. Isso porque a educação passa a assumir papel central no desenvolvimento dessas competências, não apenas como preparação para o mundo do trabalho, mas como processo formativo voltado à constituição integral do sujeito.

2.1 COMPETÊNCIA NO ENSINO

As transformações no ensino surgiram a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, com a ampliação do trabalho nas indústrias. Com isso, houve a necessidade de certificar o trabalhador segundo o seu ofício, desde que comprovadas sua maestria e seu domínio do papel desempenhado na indústria, mesmo sem educação formal (Vossio Brígido, 2001).

A Organização Mundial do Trabalho (OMT), junto ao Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional (CINTERFOR), desenvolveu, em 1975, o Projeto 128, que consistia em estabelecer metodologias voltadas à avaliação e à certificação das qualificações obtidas pelos trabalhadores, seja por meio de programas formais de formação, da vivência prática no trabalho ou da integração de ambas as vias formativas. Esse projeto já delineava uma concepção inicial de competência, entendida como a capacidade efetiva de alcançar determinado resultado dentro de um contexto específico. Diferentemente da qualificação, vinculada diretamente a funções ou cargos específicos no ambiente laboral, a competência era concebida de forma mais ampla, com foco no indivíduo e em sua potencialidade de atuar em diferentes funções ou posições profissionais (Vossio Brígido, 2001).

A partir de então, foram realizadas diversas contribuições no campo do ensino e do currículo. Entre esses esforços, destaca-se uma conferência realizada em Woods Hole, Massachusetts, financiada pela Força Aérea dos Estados Unidos em parceria com a *Rand Corporation*. O evento tinha como objetivo aprimorar a educação científica, e foi nesse contexto que ganharam destaque as teorias de Jean Piaget e B. F. Skinner, fundamentais para as discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Dessas discussões resultou um documento de relevância histórica, intitulado *O processo da educação*, fundamental para as reformas curriculares e para o pensamento educacional contemporâneo (Vossio Brígido, 2001).

A aprendizagem por domínio (Taxonomia de Bloom), publicada em 1968 por Benjamin Samuel Bloom, demonstrou que, desde que atendidos os pré-requisitos e

oferecido tempo adequado, todos os estudantes podem atingir um bom nível de domínio sobre determinado conteúdo. Essa concepção resultou no surgimento do modelo de ensino baseado em competências, sustentado por princípios como a individualização da aprendizagem, a clareza de metas, o *feedback* preciso e a corresponsabilidade do aluno no processo formativo (Vossio Brígido, 2001).

Por outro lado, Perrenoud (1999, p. 4) define a competência como:

[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Segundo Perrenoud (1999), a competência mobiliza conhecimentos e constrói hipóteses para a aplicação desses conhecimentos. Essa concepção é aprofundada posteriormente pelo próprio autor, quando a competência passa a significar a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15), observada a partir de quatro aspectos:

- a) ela mobiliza, integra e orchestra saberes, *savoir-faire* ou atitudes;
- b) tal mobilização só é pertinente na situação singular, mesmo que seja possível tratá-la por analogia com outras já vivenciadas;
- c) o exercício da competência envolve operações mentais complexas, que permitem determinar e realizar, de modo mais ou menos eficaz, uma ação adaptada à situação;
- d) a competência profissional constrói-se tanto na formação quanto na prática cotidiana, no enfrentamento de situações de trabalho diversas.

A educação trabalha com dois conceitos de desenvolvimento de competências: as individuais e as coletivas. Wittorski (1998 *apud* Marinho-Araujo; Rabelo, 2015) propõe essa distinção, de forma que a competência individual é construída e mobilizada pelo sujeito e depende de um contexto, sendo ele responsável por aplicar os conhecimentos necessários à ação; já as competências coletivas advêm da ação coletiva, da interação interpessoal e da existência de um objetivo comum.

Adicionalmente, Marinho-Araujo e Rabelo (2015) apontam que as competências, no contexto educacional, não se destinam apenas a servir ao mundo

do trabalho, mas envolvem também o desenvolvimento humano e a mediação de subjetividades.

É importante destacar que o conhecimento tácito e o explícito não devem ser confundidos com competência, já que esta não constitui mera implementação racional desses conhecimentos; ao contrário, mobiliza o uso do conhecimento com discernimento, em tempo real, em favor de uma ação eficaz (Perrenoud, 1999).

No relatório da Unesco sobre a Educação para o Século XXI, organizado por Delors (1998), destaca-se o segundo pilar, Aprender a Fazer, que enfatiza o desenvolvimento de competências voltadas à capacidade de enfrentar diferentes situações e de atuar de forma colaborativa. Esse princípio propõe que a educação prepare o indivíduo não apenas para o domínio técnico de tarefas, mas também para o trabalho em equipe e para a adaptação a contextos em constante transformação.

Ao considerar que o desenvolvimento de competências envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também processos de aprendizagem, adaptação e mobilização de recursos em situações diversas, torna-se necessário aprofundar essa discussão a partir das contribuições da Psicologia, área que investiga os mecanismos cognitivos, sociais e emocionais envolvidos nesse processo.

2.2 COMPETÊNCIA NA PSICOLOGIA

Ao propor essas inteligências, o autor leva em consideração não apenas fatores biológicos, genéticos e neurobiológicos, mas também a influência do meio em seu desenvolvimento (Gardner, 1994).

Nessa perspectiva, a competência passa a ser compreendida como algo que se constrói nas relações sociais, e não como uma característica pronta do indivíduo. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece por meio da interação com outras pessoas, da linguagem e do uso de ferramentas culturais (Vygotsky, 2007). Dentro dessa visão, a competência pode ser entendida como um processo que depende do ambiente e do convívio social.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa o espaço entre o que a pessoa consegue fazer sozinha e aquilo que pode aprender com o apoio de alguém mais experiente. Isso mostra que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, na medida em que depende da mediação e do estímulo externo. Nessa perspectiva, a

competência não deve ser reduzida a um conjunto de habilidades técnicas, mas envolve também aspectos emocionais, sociais e culturais. Desenvolver competências significa apropriar-se ativamente de conhecimentos que fazem parte da cultura e da história da sociedade. Dessa forma, a teoria de Vygotsky amplia o entendimento de competência e destaca o papel do outro, do contexto e da cultura no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano (Oliveira; Rego, 2003).

A partir dessas contribuições, compreende-se que a competência não é um atributo estático, mas um processo dinâmico, construído na interação entre o sujeito, o conhecimento e o contexto social. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante quando se considera o papel da informação na sociedade contemporânea, o que conduz à discussão sobre a competência em informação como desdobramento dessas transformações.

2.3 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

O termo *information literacy* surgiu nos Estados Unidos e, inicialmente, estava relacionado ao domínio do uso de equipamentos eletrônicos. Com o avanço das tecnologias, porém, seu sentido foi ampliado. Em 1974, Paul Zurkowski recomendou, em um relatório, que o governo americano garantisse que a população começasse a desenvolver competência em informação, de forma a utilizá-la para melhorar seu desempenho laboral. No Brasil, *information literacy* também foi traduzido como alfabetização informacional ou letramento informacional (Campello, 2003).

A consolidação do conceito não ocorreu de forma linear. Ao longo das décadas, a competência em informação passou de um enfoque predominantemente técnico para uma compreensão mais ampla, vinculada à aprendizagem, à cidadania e ao uso crítico da informação. Esse percurso histórico ajuda a compreender não apenas a evolução do termo, mas também os sentidos que ele adquire no contexto educacional e social contemporâneo.

Para compreender a consolidação desse conceito e seus diferentes significados ao longo do tempo, é necessário retomar seu percurso histórico, observando as mudanças de enfoque que marcaram sua evolução.

2.3.1 Percurso histórico

Em 1974, a expressão *information literacy* foi cunhada por Paul Zurkowski, em um relatório intitulado *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Nesse documento, o autor realizou um levantamento de produtos e serviços promovidos por instituições privadas e de suas relações com as bibliotecas, além de recomendar esforços para o desenvolvimento da *information literacy* (Dudziak, 2003).

A competência em informação nasce em uma era em que as tecnologias da informação começavam a se desenvolver e seu mercado e consumo passavam a se expandir, de forma que a indústria necessitava de pessoas competentes em informação, capazes de consumir os produtos desenvolvidos por essa nova indústria (Belluzzo, 2020).

Zurkowski sugeriu que esses serviços deveriam ser utilizados para a resolução de problemas e em situações de trabalho, por meio do aprendizado de técnicas e habilidades de uso das ferramentas de acesso à informação (Zurkowski, 1974 *apud* Vitorino; Piantola, 2020, p. 59).

Após esse relatório, em 1976, o conceito de *information literacy* foi ampliado, passando a incluir a localização e o uso da informação com a finalidade de resolver problemas e subsidiar a tomada de decisão (Vitorino; Piantola, 2020).

Nesse mesmo ano, Hamelink e Owens previram que a competência em informação também poderia assumir um contexto de cidadania, ao incluir valores ligados à “informação para cidadania” (Vitorino; Piantola, 2020; Dudziak, 2003).

O contexto técnico da competência em informação voltou a ser relatado na literatura, uma vez que, na década de 1970, a competência começou a ser substituída pela noção de qualificação, entendida como capacitação em informação, isto é, o domínio de técnicas e habilidades de uso das ferramentas informacionais na modelagem de soluções para problemas, constituindo um dos requisitos da competência (Dudziak, 2003, p. 24).

A partir da década de 1970, a informação tornou-se um recurso essencial para toda a sociedade. O volume informacional cresceu vertiginosamente e, com ele, a preocupação com o acesso e a organização dessas informações, ocasionando mudanças nos sistemas de informação e uma mudança de paradigma no desempenho do profissional bibliotecário (Vitorino; Piantola, 2020; Dudziak, 2003; Belluzzo, 2020).

A expansão do conhecimento, em 1985, fez com que o termo “competência em informação” se ampliasse, passando a integrar habilidades, conhecimentos e atitudes; esse movimento foi impulsionado pela diretora da Biblioteca da Universidade do Colorado, Patricia S. Breivik (Belluzzo, 2020).

A publicação *Information Skills for an Information Society: A Review of Research*, por Carol Kuhlthau, em 1987, consolidou e ampliou o termo no campo da educação e da biblioteca escolar. A autora propôs o Processo de Busca da Informação (*Information Search Process – ISP*), destacando que a busca por informações envolve tanto aspectos emocionais quanto cognitivos e que a biblioteca escolar desempenha papel fundamental como mediadora nesse processo de aprendizagem (Belluzzo, 2020).

Também em 1987, Kuhlthau apresentou, em sua monografia *Information Skills for an Information Society: A Review of Research*, fundamentos da educação voltada para a competência em informação, estabelecendo princípios que passariam a orientar pesquisas e práticas na área (Vitorino; Piantola, 2020).

Ao lançar o relatório *Report of the Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, a American Library Association (ALA), em 1989, redefiniu o papel das bibliotecas no contexto da competência em informação, uma vez que esses espaços passaram a ser entendidos como ambientes formativos e não apenas como repositórios de conhecimento. Com esse documento, a ALA propôs a transição de um modelo de acesso à informação para um modelo de uso consciente e crítico, colocando a competência em informação na agenda educacional e política (Belluzzo, 2020).

A década de 1990 foi marcada pela consolidação da competência em informação como campo teórico e prático, resultante da aproximação entre as áreas da Educação e da Biblioteconomia. Esse período caracteriza-se também pela ampliação do conceito de alfabetização, impulsionada pelo reconhecimento, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1990 como o *International Literacy Year* (Behrens, 1992 *apud* Belluzzo, 2020). Essa iniciativa desencadeou ações voltadas à redução do analfabetismo, estimulando programas educacionais direcionados não apenas à leitura e à escrita, mas também à formação de sujeitos capazes de buscar, compreender, avaliar e utilizar informações de modo crítico e responsável.

A competência em informação passa, então, a ser compreendida como uma competência essencial para a sociedade e a integrar os objetivos educacionais de

professores e bibliotecários. Hatschbach (2002 *apud* Belluzzo, 2020) destaca que a década de 1990 foi marcada pela busca de ações cooperativas e educadoras entre esses profissionais, tendo como propósito comum o desenvolvimento de aprendizes autônomos e conscientes do papel da informação em seus processos de aprendizagem. Nesse cenário, a biblioteca escolar passa a ser um espaço de mediação e conhecimento, integrado ao currículo e às práticas pedagógicas (Belluzzo, 2020).

Nesse mesmo período, a competência em informação passou a apresentar diferentes concepções teóricas, revelando bases epistemológicas e metodológicas distintas, entre as quais se destacam a comportamentalista e a construtivista. A primeira a compreende como um conjunto de habilidades observáveis e mensuráveis, centradas na eficiência da busca informacional. Já autores como Kuhlthau destacam que a busca de informação constitui um processo de construção de significado, no qual o sujeito mobiliza conhecimentos prévios, emoções e interações sociais para resolver problemas (Belluzzo, 2020).

A construção do referencial teórico e metodológico da competência em informação, ao longo dos anos de 1990, levou ao desenvolvimento de programas em várias organizações, expandindo o alcance e a relevância de sua aplicação. Nessa mesma década, a publicação do livro *Information Power* contribuiu para colocar o bibliotecário no centro do desenvolvimento da competência em informação e para favorecer a assimilação do conceito (Belluzzo, 2020; Campello, 2003).

Na segunda metade da década de 1990, a ALA/ACRL criou o *Institute for Information Literacy*, cuja função era treinar bibliotecários e fornecer suporte aos programas educacionais voltados para a competência em informação no ensino superior (Dudziak, 2003). Em sua tese, Christine Bruce analisa a competência em informação como um fenômeno subjetivo e contextual, experimentado por indivíduos que interagem e vivenciam o universo informacional, usando a informação de forma competente (Belluzzo, 2023). A partir de seus trabalhos, observa-se mudança significativa na compreensão da competência em informação, ao considerar que as pessoas aprendem por meio de estruturas e circunstâncias que variam conforme suas necessidades, contextos e situações, manifestando a competência em informação nas formas pelas quais interagem e atribuem significado à informação.

No campo institucional, em 1998, a ALA publicou o relatório *A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential*

Committee on Information Literacy: Final Report. Nesse documento, foram atualizadas as recomendações de 1989, com destaque para a priorização do desenvolvimento da competência em informação nas áreas educacionais, o fomento à pesquisa e a busca de colaboração entre os setores público, privado e acadêmico (Santos, 2017).

Também foi publicada uma nova versão do *Information Power*, que trouxe novas diretrizes aos bibliotecários, colocando-os como líderes da implementação de programas de competência em informação nas escolas e em todas as esferas de ensino. O documento reforçou a aplicação prática do desenvolvimento da competência em informação, reunindo-a em três grupos de habilidades: competência para lidar com a informação; informação para aprendizagem independente; e informação para responsabilidade social (Campello, 2003).

A partir dos anos 2000, a competência em informação consolidou-se no campo da Educação e da Ciência da Informação, tendo como marcos principais os documentos *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, que esclareceram padrões e indicadores de competência em informação com o objetivo de nortear o planejamento e a aplicação prática de programas. Foi no início dos anos 2000 que a *Association of College & Research Libraries* (ACRL) definiu a competência em informação como:

[...] um conjunto de habilidades exigido dos indivíduos para reconhecer quando a informação é necessária, mencionando que essas habilidades devem permitir que os indivíduos possam localizar, avaliar e usar efetivamente a informação, constituindo a base para a aprendizagem ao longo da vida (Belluzzo, 2020, p. 2).

Houve ainda ampliação conceitual no documento global *Perspectives on Information Literacy*, no qual a competência em informação passa a incorporar dimensões culturais e contextuais, reconhecendo que o aprendizado informacional é um processo situado e indissociável das práticas sociais e das experiências vividas pelos indivíduos. A Proclamação de Alexandria, em 2005, reafirmou que a Competência em informação é necessária para a inclusão social, o desenvolvimento econômico e o bem-estar, além de destacar a importância de políticas e esforços voltados para a aprendizagem ao longo da vida e para a promoção da cidadania (Belluzzo, 2020).

Essa trajetória demonstra que a competência em informação passou a ser compreendida não apenas como um conjunto de habilidades cognitivas, mas como

uma condição essencial para a aprendizagem contínua, a inclusão social e o exercício da cidadania.

Em 2016, a Unesco publicou relatórios que enfatizavam a interação entre competência midiática e competência em informação, antecipando os problemas que sua ausência poderia causar na sociedade informacional. Para isso, passou a utilizar a expressão “Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)” ou *Media and Information Literacy*, defendendo o alinhamento e a cooperação entre esses campos. A Unesco também desenvolveu esforços para promover seu programa de AMI e criou a *Global Alliance for Partnerships in Media and Information Literacy* (GAPMIL), rede voltada para a articulação dessas áreas (Belluzzo, 2018).

A competência em informação, assim, relaciona-se diretamente aos objetivos da Agenda 2030, especialmente ao ODS 4, voltado à educação de qualidade, ao ODS 10, relativo à redução das desigualdades, e ao ODS 16, referente à promoção de sociedades pacíficas e inclusivas, uma vez que a informação é tratada como um direito humano e a competência em informação é fundamental para o aprendizado ao longo da vida e para a construção de um mundo mais justo e sustentável.

Esse percurso evidencia que a competência em informação se desenvolveu a partir de contextos específicos, sendo reinterpretada conforme as demandas sociais, educacionais e tecnológicas de cada realidade. No caso brasileiro, essa apropriação ocorreu de maneira particular, considerando as especificidades do sistema educacional e informacional do país.

2.3.2 A competência em informação no Brasil

Os estudos iniciais sobre competência em informação na área de Ciência da Informação, no Brasil, tiveram como marco pioneiro o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenado pela pesquisadora Bernadete Campello, em 1998.

É importante ressaltar que o cenário brasileiro não corresponde ao encontrado nos Estados Unidos e na Europa, uma vez que o conceito foi reinterpretado de acordo com a realidade educacional nacional, marcada por dificuldades de acesso e pela ausência de bibliotecas escolares estruturadas.

O grupo de estudos passou, então, a refletir sobre o papel educativo do bibliotecário e da biblioteca escolar no contexto da Competência em informação. Para

isso, amparou-se nas teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky, centradas na aprendizagem ativa, na mediação e na construção do conhecimento. Os participantes do grupo traduziram e adaptaram programas internacionais de competência em informação, entre os quais se destaca o da pesquisadora Carol Kuhlthau, “Como usar a biblioteca na escola” (Rosa, 2025).

Os primeiros estudos foram realizados com as contribuições de Caregnato (2000), Belluzzo (2001), Dudziak (2001), Campello (2002) e Hatschbach (2002), e, desde então, diversos projetos e pesquisas vêm sendo desenvolvidos em torno da temática, transformando-a em objeto de interesse da Ciência da Informação e da Educação (Rosa, 2025).

Caregnato (2000) traduziu o termo como “alfabetização informacional” e propôs a ampliação do conceito de educação de usuários, defendendo que as bibliotecas necessitavam preparar os usuários para desenvolver habilidades informacionais ao interagirem com o ambiente digital (Vitorino; Piantola, 2020).

Duas obras tiveram papel orientador na consolidação da Competência em informação no Brasil: a análise crítica de Dudziak (2010), intitulada “Competência Informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial, e o estado da arte sobre o tema realizado por Belluzzo (2018), publicado pela Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN) em formato de *e-book* sob o título “A Competência em Informação no Brasil: cenários e espectros” (Rosa, 2025).

A “Declaração de Maceió sobre a competência em informação”, o “Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as Populações Vulneráveis e Minorias” e a “Carta de Marília” são documentos resultantes dos primeiros seminários e encontros da área no Brasil. Tais documentos enfatizam o contexto educativo para desenvolvimento, inovação e inclusão no uso da informação, além de terem conferido maior visibilidade ao tema (Belluzzo, 2020; Rosa, 2025).

O termo competência em informação, inclusive, foi consolidado no seminário “Competência em Informação: cenários e tendências”, em 2011, sendo utilizado por melhor representar a compreensão semântica do termo. A tradução de *Information Literacy* para competência em informação foi recomendada pela Unesco por meio das duas edições de *Overview of Information Literacy Resources Worldwide* (2013, 2014), ao passo que a Carta de Marília (2014) recomendou a utilização da sigla ColInfo, para

indicar competência em informação e diferenciá-la da sigla CI, utilizada para Ciência da Informação (Belluzzo, 2020; Rosa, 2025).

A consolidação da competência em informação no Brasil não apenas ampliou sua visibilidade como campo de estudo, mas também contribuiu para o aprofundamento de suas bases conceituais. Nesse sentido, torna-se necessário examinar como o conceito foi sendo redefinido ao longo do tempo, incorporando novas dimensões e significados.

2.3.3 Evolução de conceitos

Ao refletir sobre o uso da informação no desenvolvimento de competências, torna-se necessário compreender o que se entende por informação nesse contexto.

Para este estudo, adota-se o conceito de informação apresentado por Le Coadic (1996, p. 5), que a define como “um conhecimento inscrito (gravado) sob a forma escrita (impressa ou numérica), oral ou audiovisual.

A informação comporta um elemento de sentido. É um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal: impresso, sinal elétrico, onda sonora etc. Essa inscrição é feita graças a um sistema de signos (a linguagem), signo este que é um elemento da linguagem que associa um significante a um significado: signo alfabético, palavra, sinal de pontuação.

Essa informação adquire significado e contexto, produzindo sentido para o sujeito e favorecendo sua apropriação. Em outras palavras, a informação atinge seu objetivo ao transformar-se em conhecimento (Le Coadic, 1996).

A fronteira entre informação e conhecimento é sutil. Cada indivíduo é único, organiza e recupera a informação de modo próprio, e nenhuma informação é neutra, pois todas são afetadas por seu contexto, seja político, social ou cultural.

Nessa direção, Vitorino e Piantola (2020, p. 80) refletem sobre a necessidade de:

[...] formar sujeitos que saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte a um processo inteligente de decisão; sujeitos que conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear, de forma efetiva e eficaz, fontes potenciais de informação; sujeitos que avaliem a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos.

Pode-se concluir, portanto, que as pessoas possuem necessidades informacionais distintas, de acordo com suas vivências. A mesma informação pode assumir sentidos diversos para cada sujeito, e ela só se transforma em conhecimento quando encontra significado na experiência pessoal de quem a recebe.

Atualmente, a informação pode ser compreendida como direito humano e também como bem intangível, uma vez que se insere em todas as dinâmicas da sociedade. Por isso, torna-se igualmente um elemento de disputa e de vantagem nas relações sociais (Belluzzo, 2020).

Zurkowski, em 1974, definiu a competência em informação em termos técnicos. Já a ALA ampliou essa compreensão ao considerar competente em informação o indivíduo que reconhece o valor da informação, identifica suas necessidades informacionais e ajusta sua busca a elas no contexto da explosão informacional que começava a se configurar (Zurkowski, 1974 apud Belluzzo, 2020).

Em 1989, a ALA evidenciou que, para ser competente em informação, o indivíduo deve:

[...] ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois, sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela (ALA, 1989, p. 1 apud Dudziak, 2010, p. 7).

Esse conceito estava, à época, alinhado ao momento histórico vivido no início da sociedade da informação. Em 2008, porém, ele foi ampliado para abranger o contexto social da competência em informação, enfatizando a aprendizagem ao longo da vida e o engajamento cívico em comunidades inseridas em um mundo de rápidas mudanças tecnológicas (Belluzzo, 2020).

Com o passar do tempo, a competência em informação deixou de se relacionar apenas a habilidades técnicas e à biblioteca, passando a abranger a compreensão e a avaliação de informações ligadas à pesquisa, com vistas à relevância, à eficiência e à eficácia, de modo a desenvolver o pensamento crítico e criativo dos indivíduos (Belluzzo, 2020).

Dudziak (2003, p. 29) define a competência em informação como:

[...] um processo de aprendizado contínuo que envolve informação, conhecimento e inteligência. É transdisciplinar, incorporando um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e valores pessoais e sociais; permeia qualquer fenômeno de criação, resolução de problemas e/ou tomada de decisões.

Para Belluzzo (2001 *apud* Belluzzo; Santos; Almeida Junior, 2014), a competência em informação constitui um processo de compreensão da informação em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração de conhecimento novo e à sua aplicabilidade legal e ética no cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida.

Não se pode ignorar a complexidade da competência em informação, uma vez que ela atua como potencializadora da aprendizagem. Constitui base para a pesquisa autônoma, o pensamento crítico e a aprendizagem ao longo da vida (Belluzzo, 2020).

Belluzzo (2020) organiza a competência em informação em três esferas de ação:

- a) competência em informação para cidadania: exercício consciente da participação social e política; a informação como direito humano básico e universal;
- b) competência em informação para crescimento econômico: uso da informação para empreender, propor soluções criativas e buscar respostas inovadoras para problemas;
- c) competência em informação para empregabilidade: desenvolvimento de habilidades voltadas ao mundo do trabalho e à adaptação a novos contextos profissionais.

Atualmente, a memorização de informações torna-se menos importante do que a habilidade de encontrá-las, filtrá-las e utilizá-las de forma a transformá-las em novos conhecimentos (Belluzzo, 2023).

A competência em informação não se limita à aquisição de habilidades técnicas ou práticas. Sua essência reside na combinação entre ação informada e reflexão crítica, o que permite uma interação efetiva e ética com a realidade. Essa abordagem reflete a complexidade do mundo contemporâneo, em que a competência exige tanto a capacidade de agir quanto o discernimento para compreender e responder às demandas sociais de forma responsável e contextualizada. Tal perspectiva amplia o

significado da competência em informação, conectando-a diretamente às transformações sociais e à busca por relevância no uso do conhecimento (Belluzzo, 2020).

No contexto das tecnologias contemporâneas, a competência em informação, conforme IFLA/Unesco (2005 apud Vitorino, 2007, p. 59), está no cerne da aprendizagem ao longo da vida, capacitando as pessoas, em todos os caminhos da vida, a buscar, avaliar, usar e criar informação de forma efetiva para atingir metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais, além de constituir direito humano básico em um mundo digital e promover a inclusão social em todas as nações.

Belluzzo, Santos e Almeida Junior (2014) afirmam que a competência em informação é constituída por duas dimensões inter-relacionadas: a primeira concentra-se no domínio de conhecimentos e habilidades diversificados, que viabilizam intervenções práticas na realidade; a segunda focaliza a análise crítica do impacto dessas ações, aliada a um comprometimento com as demandas concretas que emergem e moldam o contexto social contemporâneo. Isso sugere que o domínio técnico, por si só, não é suficiente para enfrentar os desafios atuais. É necessário equilibrar a capacidade de ação prática com uma análise consciente e comprometida com as necessidades sociais emergentes.

O desenvolvimento da competência em informação pode ser compreendido por meio de funções como formação, treinamento, instrução, orientação, ensino e aprendizagem. Belluzzo, Santos e Almeida Junior (2014) diferenciam essas funções, conforme se apresenta no Quadro 1:

Quadro 1 – Funções da Competência em informação

Função	Características
Formação	Aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes e habilidades, de acordo com o tipo de usuário de biblioteca (docente, discente, pesquisador etc.) previamente definido
Treinamento	Ações e/ ou estratégias para desenvolver determinadas habilidades do usuário por desconhecer situações específicas de uso da biblioteca e de seus recursos informacionais, envolvendo o conjunto de meios necessários para tal
Instrução	Descrição rigorosa de procedimentos acompanhada de pormenores, para o usuário manejar eficientemente os recursos informacionais

Orientação	Ação de esclarecer o usuário sobre a organização da biblioteca, “layout” e serviços oferecidos. Tem um sentido mais abrangente do que a instrução
Ensino	Processo formal e intencional voltado para o usuário cujo objetivo é propiciar condições para seu desempenho efetivo no uso da biblioteca e dos recursos informacionais
Aprendizagem	Aquisição de novo comportamento e / ou modificação de atitude do usuário frente ao uso da biblioteca e dos recursos informacionais, mediante a assimilação do que foi ensinado por meio de orientação ou instrução

Fonte: Belluzzo, Santos e Almeida Junior (2014, p. 64)

Além dessas funções, Belluzzo (2007) identifica pilares que sustentam a competência em informação:

- a) aprendizado ativo: compreendido como o indivíduo ser o protagonista do seu aprendizado, através das metodologias ativas. O contato com o conhecimento, muitas vezes, é por meio de atividades práticas e onde sua autonomia é desenvolvida
- b) aprendizado independente: o indivíduo assume a responsabilidade por seu processo de aprendizado, de forma e busca incentivar a busca por autonomia e aprendizado contínuo fora dos ambientes formais;
- c) pensamento independente: a independência na busca do conhecimento é uma habilidade extremamente necessária, já que permite que o indivíduo questione, solucione e forme suas próprias conclusões;
- d) pensamento crítico: saber avaliar criticamente a informação, questionar a origem, função, relevância e veracidade da informação;
- e) aprender a aprender: saber reconhecer sua necessidade informacional e o desenvolvimento de estratégias de aprendizado, processando, organizando e aplicando novos conhecimentos ao longo da vida;
- f) aprendizado ao longo da vida: capacidade de aplicar e atualizar o conhecimento ao longo da vida, já que o mundo está em constante mudança.

A competência em informação visa, portanto, formar sujeitos capazes de determinar a natureza e a extensão de sua necessidade informacional, conhecer o universo da informação, identificar e manusear fontes de forma efetiva e eficaz, além

de avaliar a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica e ética, incorporando as informações selecionadas ao seu sistema de valores e conhecimentos (Belluzzo, 2020).

Dudziak (2001) e Belluzzo (2007) convergem na ideia de que a competência em informação não consiste apenas no domínio de ferramentas e estratégias de busca, mas no desenvolvimento formativo dos indivíduos.

Ao propor a aprendizagem ao longo da vida, a competência em informação não promove um *status*, mas uma prática contínua de construção e reconstrução do saber. Seu caráter é essencialmente formativo, pois não há certificação definitiva para quem se torna competente em informação; ao contrário, o processo se perpetua à medida que o sujeito amplia suas experiências informacionais e ressignifica seus aprendizados (Costa; Zattar, 2018).

A competência em informação busca formar indivíduos capazes de determinar a origem e a extensão de suas necessidades informacionais. São sujeitos que compreendem o universo da informação, identificam e utilizam fontes de forma eficaz e ética, avaliam criticamente a informação e a incorporam aos seus próprios sistemas de valores e conhecimentos. Para além do domínio técnico, esses sujeitos tornam-se conscientes das implicações éticas, políticas, sociais e econômicas do uso da informação, elaborando intervenções responsáveis e aprendendo de modo independente ao longo da vida. Isso reforça que ser competente em informação é, em essência, ser capaz de continuar aprendendo em um mundo em constante mutação (Dudziak, 2001 apud Belluzzo, 2020).

A partir das ideias de Belluzzo (2007) e Dudziak (2001), pode-se propor que a competência em informação funciona como um ecossistema de competências interligadas (cognitivas, metacognitivas, sociais e éticas) que se retroalimentam. Por exemplo:

- o aprendizado ativo favorece o pensamento crítico;
- o pensamento independente sustenta o aprendizado ao longo da vida;
- a consciência ética garante a responsabilidade informacional na sociedade digital.

Esses saberes e atitudes se materializam nas diferentes dimensões da competência em informação:

- técnica: domínio de habilidades e conhecimentos específicos que permitem ao indivíduo localizar, avaliar e utilizar adequadamente a informação de que necessita;
- estética: sensibilidade e capacidade de percepção desenvolvidas nas interações humanas, na relação com o ambiente e na forma como se lida com a informação;
- ética: conduta responsável diante da informação, pautada em valores morais e no compromisso com o bem coletivo;
- política: participação ativa dos sujeitos em processos decisórios e ações voltadas ao interesse público e à vida em sociedade (Belluzzo, 2020).

As dimensões técnica, estética, ética e política atuam, assim, como ambientes dentro desse ecossistema, cada uma representando uma forma específica de interação com a informação e com o mundo.

Ao focar no indivíduo e em sua necessidade de informação, e não apenas no processo, entende-se que, ao final do percurso, os sujeitos constroem um novo conhecimento, notadamente informacional, introduzindo o viés cognitivista no processo da competência em informação (Rosa, 2025).

A busca de informação é dinâmica, e as necessidades informacionais dos indivíduos podem surgir e desaparecer rapidamente. Ao compreender essa mutabilidade, torna-se necessário repensar a mediação e o ensino da competência em informação, de modo que essas práticas desenvolvam capacidade de adaptação, autonomia e pensamento crítico, para que o sujeito saiba lidar com as mudanças informacionais que caracterizam o mundo contemporâneo.

A competência em informação ultrapassa o domínio técnico e cognitivo, abrangendo dimensões que envolvem comportamento, autonomia e responsabilidade social. Ao longo de suas diferentes revisões (1998, 2004, 2012, 2016 *apud* Vitorino; Piantola, 2020), a ALA destacou que a competência em informação deve ser compreendida como prática ativa de aprendizagem e participação social, essencial à vida acadêmica, profissional e cidadã.

O indivíduo competente em informação consegue acessar a informação de forma eficiente e eficaz, avaliá-la e aplicá-la em seu contexto, utilizando-a com criatividade. Isso envolve tanto a dimensão técnica do saber onde e como buscar

quanto a dimensão crítica, pela qual o sujeito seleciona e aplica a informação em determinado contexto (Vitorino; Piantola, 2020).

A competência em informação também se manifesta na busca pela autonomia dos indivíduos, já que é considerado competente em informação aquele que consegue buscar a informação de acordo com seus interesses, utilizá-la em diferentes formas de expressão e ampliar continuamente sua busca por informação e geração de conhecimento (Vitorino; Piantola, 2020).

Além disso, o indivíduo competente em informação atua em sua comunidade, pois reconhece que a informação é essencial para uma sociedade democrática. Por isso, faz uso ético da informação e das tecnologias a ela relacionadas e participa efetivamente de grupos que produzem e compartilham informação (Vitorino; Piantola, 2020).

No cenário atual, a Unesco passa a tratar a competência em informação como direito humano universal, na medida em que os indivíduos necessitam compreender questões éticas e legais relacionadas à informação, incluindo privacidade, proteção de dados, liberdade de informação, acesso aberto, dados abertos e propriedade intelectual (Belluzzo, 2023).

Diante dessa ampliação conceitual, em que a competência em informação ultrapassa o domínio técnico e passa a incorporar dimensões cognitivas, sociais e éticas, torna-se necessário compreender como esses princípios podem ser operacionalizados no contexto educacional. Nesse sentido, diferentes modelos e referenciais foram desenvolvidos com o objetivo de sistematizar o ensino e a aplicação da competência em informação, oferecendo diretrizes para a formação de sujeitos autônomos e críticos no uso da informação, como é o caso do Big6, que organiza o processo de busca, seleção e uso da informação em etapas estruturadas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas ao longo da atividade de pesquisa.

2.4 THE BIG6

Ao longo do processo de consolidação da competência em informação, diferentes modelos e referenciais foram desenvolvidos com o objetivo de orientar a implementação de programas educativos voltados ao desenvolvimento de competências informacionais. Esses modelos procuram sistematizar quais

habilidades devem ser desenvolvidas e de que forma podem ser incorporadas aos processos de ensino e aprendizagem. Entre os referenciais mais difundidos destacam-se o modelo britânico e irlandês da *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL), o *Information Search Process* (ISP) de Carol Kuhlthau, o modelo relacional de Christine Bruce, as normas da *Association of College and Research Libraries* (ACRL), as diretrizes do *Council of Australian University Librarians* (CAUL) e os padrões australianos e neozelandeses de competência em informação (Marzal; Saurina, 2015).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela utilização do modelo Big6, uma vez que seu foco recai sobre os processos de busca, seleção, uso e avaliação da informação, aspectos diretamente relacionados ao objeto deste estudo. Além disso, trata-se de um modelo amplamente aplicado em contextos educacionais e bibliotecas escolares, favorecendo a análise de práticas informacionais desenvolvidas por estudantes em atividades de pesquisa.

O Big6 foi desenvolvido por Mike Eisenberg e Bob Berkowitz no final da década de 1980, nos Estados Unidos, como um modelo de resolução de problemas informacionais voltado ao ambiente educacional (Eisenberg; Berkowitz, 1990). Seu propósito consiste em fornecer aos estudantes uma estrutura sistemática para lidar com necessidades de informação, permitindo que aprendam a pesquisar, selecionar, interpretar e utilizar informações de maneira organizada e crítica.

Segundo Eisenberg e Berkowitz (1990), o modelo foi concebido a partir da compreensão de que a pesquisa escolar não deve ser entendida apenas como uma atividade de coleta de dados, mas como um processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a informação constitui um recurso para a resolução de problemas e para a aprendizagem significativa, exigindo do estudante capacidades que ultrapassem a simples localização de conteúdos.

O modelo está estruturado em seis etapas, conforme descritas no Quadro 2:

Quadro 2 – Etapas do Big6 e habilidades cognitivas exigidas

Etapa do Big6		Habilidades Cognitivas Exigidas
1	Definição da Tarefa	Reconhecimento da necessidade informacional; delimitação do problema; formulação de perguntas norteadoras.
2	Estratégias de Busca	Mapeamento de fontes de informação potenciais; avaliação comparativa de mídias; planejamento de critérios de busca.

3	Localização e Acesso	Navegação em catálogos e indexadores; uso de operadores booleanos; recuperação de documentos físicos e digitais.
4	Uso da Informação	Leitura crítica e seletiva; extração de conceitos essenciais; distinção entre fato, opinião e viés científico; fichamento.
5	Síntese	Amalgamação de dados de múltiplas fontes; estruturação lógica do argumento; respeito às normas de autoria e uso ético (citações).
6	Avaliação	Metacognição; exame crítico do produto final; julgamento da eficiência do processo investigativo adotado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Eisenberg e Berkowitz (1990, 1998) e Belluzzo (2018).

Embora o Big6 seja frequentemente apresentado como um modelo de pesquisa, sua relevância ultrapassa a organização de atividades investigativas. Desde sua criação, o modelo tem sido amplamente utilizado em contextos educacionais como uma estrutura para o desenvolvimento da competência em informação, permitindo que estudantes aprendam a identificar necessidades informacionais, selecionar fontes adequadas, utilizar informações de forma crítica e avaliar os resultados obtidos ao longo do processo investigativo (Eisenberg; Berkowitz, 1990).

Entre os diversos modelos desenvolvidos para o ensino da competência em informação, o Big6 destaca-se pela ampla difusão em diferentes contextos educacionais e pela possibilidade de aplicação em distintos níveis de ensino. Em revisão comparativa dos seis modelos mais utilizados internacionalmente para o ensino da competência em informação, Odede (2020) identificou o Big6 como um dos referenciais mais consolidados na literatura da área, ressaltando sua capacidade de integrar habilidades informacionais, tecnológicas e de resolução de problemas em um único processo estruturado. O autor observa que o modelo pode ser aplicado em diferentes disciplinas e contextos educativos, favorecendo sua incorporação ao currículo escolar e às práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem baseada em investigação.

Essa característica aproxima o Big6 das concepções contemporâneas de competência em informação. O relatório da *American Library Association* (1989) estabelece que indivíduos competentes em informação são capazes de reconhecer quando necessitam de informação e possuem habilidades para localizá-la, avaliá-la e

utilizá-la de forma efetiva. Observa-se que essas capacidades encontram correspondência direta nas etapas propostas por Eisenberg e Berkowitz (1990), evidenciando que o modelo pode ser compreendido como uma forma de operacionalização da competência em informação em ambientes educacionais.

Nessa perspectiva, o Big6 transforma princípios conceituais da competência em informação em ações observáveis e passíveis de acompanhamento pedagógico. Diferentemente de modelos exclusivamente teóricos, apresenta um caráter operacional que auxilia professores e bibliotecários na mediação dos processos de aprendizagem, tornando explícitas as habilidades informacionais necessárias para a realização de atividades de pesquisa e produção do conhecimento.

Ao discutir a aplicação do modelo em contextos escolares, Terra e Sá (2013) observam que o Big6 tem sido frequentemente adotado como uma metodologia comum de pesquisa em instituições de ensino, favorecendo a uniformização de critérios e procedimentos investigativos. Segundo as autoras, sua utilização contribui para que os estudantes se familiarizem progressivamente com o rigor metodológico necessário à busca, seleção, tratamento e uso da informação, fortalecendo o desenvolvimento gradual da competência em informação.

A relevância do Big6 também está relacionada à sua articulação com os processos de aprendizagem. Segundo Eisenberg, Murray e Bartow (2016), o modelo oferece uma perspectiva informacional para a resolução de problemas, fundamentando-se na compreensão de que dados e informações são continuamente transformados em conhecimento por meio da ação do sujeito. Sob essa ótica, a aprendizagem ocorre quando a informação é apropriada, interpretada e integrada aos conhecimentos prévios do indivíduo, produzindo novos significados. Essa concepção aproxima-se das perspectivas construtivistas discutidas anteriormente neste trabalho, especialmente da compreensão de que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito durante sua interação com a informação e com o contexto social.

Outro aspecto amplamente destacado na literatura refere-se ao potencial metacognitivo do modelo. Eisenberg (2003) destaca que o Big6 incorpora momentos de avaliação e reflexão sobre o processo de resolução de problemas informacionais, permitindo que os estudantes analisem as estratégias utilizadas e os resultados obtidos. Tais características aproximam o modelo das abordagens metacognitivas, uma vez que favorecem a tomada de consciência sobre os próprios processos de aprendizagem.

Ao registrar estratégias, decisões, dificuldades e resultados, os estudantes tornam-se mais conscientes de suas formas de aprender e de resolver problemas informacionais. Tal característica aproxima-se da compreensão de Gasque (2012), para quem a competência em informação envolve não apenas o domínio de técnicas de busca e uso da informação, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre os próprios processos de aprendizagem.

Essa dimensão reflexiva é reforçada pela própria estrutura do modelo. Embora frequentemente representado por etapas sequenciais, o Big6 não constitui um processo rígido e linear. Eisenberg e Berkowitz (1990) destacam que as pessoas apresentam diferentes estilos de aprendizagem e de resolução de problemas, razão pela qual o Big6 não pressupõe uma sequência rígida e linear de execução das etapas. Segundo os autores, os indivíduos podem avançar, retornar ou revisitar fases anteriores do processo sempre que necessário, realizando movimentos de retroalimentação (looping) que favorecem a adequação contínua das estratégias de busca, uso e avaliação da informação. Essa flexibilidade contribui para que o modelo possa ser aplicado em diferentes contextos educacionais e níveis de ensino, favorecendo sua utilização como instrumento de desenvolvimento da competência em informação.

No âmbito da biblioteca escolar, o Big6 assume papel particularmente relevante por favorecer a integração entre competência em informação, currículo e tecnologias educacionais. Eisenberg, Johnson e Berkowitz (2010) defendem que habilidades informacionais e tecnológicas não devem ser ensinadas de forma isolada, mas incorporadas aos conteúdos curriculares por meio de projetos e atividades contextualizadas. Segundo os autores, o Big6 oferece uma estrutura capaz de articular conteúdos escolares, uso de tecnologias, pesquisa e resolução de problemas, fortalecendo práticas colaborativas entre professores, bibliotecários e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

Tal compreensão converge com as contribuições de Campello (2009), ao atribuir à biblioteca escolar uma função educativa voltada à formação de estudantes autônomos, críticos e capazes de aprender ao longo da vida. Nesse sentido, o Big6 fornece um referencial metodológico que possibilita à biblioteca escolar atuar não apenas como espaço de acesso à informação, mas como ambiente de mediação da aprendizagem e de desenvolvimento da competência em informação.

A eficácia do modelo também tem sido demonstrada em estudos empíricos. Pesquisa realizada por Baji *et al.* (2018), envolvendo estudantes do ensino fundamental, evidenciou que a integração do Big6 ao currículo contribuiu significativamente para o aprimoramento das habilidades informacionais e para uma compreensão mais aprofundada do processo de pesquisa. Os resultados indicaram ainda atitudes mais positivas dos estudantes em relação à biblioteca escolar e ao papel do bibliotecário no processo educativo, reforçando a importância das práticas colaborativas entre professores e profissionais da informação no desenvolvimento da competência em informação.

Apesar de suas contribuições, o modelo não está isento de críticas. Odede (2020) observa que algumas limitações decorrem da dificuldade de aplicação em situações nas quais as necessidades informacionais ainda não estão claramente definidas. O autor também destaca que a formulação original do modelo dedica menor atenção às dimensões éticas e colaborativas do processo informacional, além dos desafios impostos pela sobrecarga informacional característica dos ambientes digitais contemporâneos. Entretanto, tais limitações não comprometem sua relevância como referencial pedagógico, mas indicam a necessidade de sua aplicação articulada a abordagens que contemplem reflexão crítica, colaboração e uso ético da informação.

A relação entre as etapas do Big6 e as dimensões da competência em informação propostas por Vitorino e Piantola (2020) permite compreender como o modelo operacionaliza diferentes competências necessárias ao uso crítico e reflexivo da informação. Embora as dimensões se manifestem de forma integrada ao longo de todo o processo investigativo, é possível identificar predominâncias em cada etapa, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Relação entre as etapas do Big6 e as dimensões da competência em informação

Etapas do Big6	Dimensão técnica	Dimensão estética	Dimensão ética	Dimensão política
Definição de tarefas	Identificação da necessidade informacional e delimitação do problema	Formulação criativa de questões de pesquisa	Responsabilidade na definição do objeto investigado	Escolha de temas socialmente relevantes
Estratégias de pesquisa	Seleção de fontes e	Planejamento de percursos investigativos	Escolha criteriosa de fontes confiáveis	Consideração da pluralidade de perspectivas

e informação	recursos adequados			
Localização e acesso	Aplicação de estratégias de busca e recuperação da informação	Flexibilidade na exploração de diferentes recursos informacionais	Respeito aos meios legítimos de acesso à informação	Ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento
Uso da informação	Leitura, interpretação e seleção de conteúdos relevantes	Construção de significados a partir das informações recuperadas	Respeito à autoria e uso responsável da informação	Apropriação crítica da informação para compreensão da realidade
Síntese	Organização e apresentação das informações	Produção autoral e elaboração de novos conhecimentos	Representação fiel das ideias dos autores consultados	Comunicação de conhecimentos socialmente relevantes
Avaliação	Verificação da qualidade do processo e dos resultados	Reflexão sobre a aprendizagem realizada	Análise crítica das fontes e do uso da informação	Avaliação das implicações sociais do conhecimento produzido

Fonte: Elaborado pela autora com base em Eisenberg e Berkowitz (1990) e Vitorino e Piantola (2020).

A partir da sistematização apresentada no quadro supra, evidencia-se que o Big6 ultrapassa uma perspectiva exclusivamente procedimental de pesquisa. Embora a dimensão técnica esteja presente em todas as etapas do modelo, observa-se a mobilização simultânea das dimensões estética, ética e política da competência em informação. Tal articulação demonstra que o desenvolvimento da competência em informação envolve a aquisição de habilidades relacionadas à busca e recuperação da informação, bem como a capacidade de interpretar criticamente conteúdos, produzir conhecimento de forma responsável e compreender os impactos sociais decorrentes do uso da informação. Nessa perspectiva, o Big6 configura-se como um modelo capaz de operacionalizar diferentes dimensões da competência em informação em contextos educacionais, especialmente no âmbito da biblioteca escolar.

Algumas adaptações posteriores procuraram ampliar o escopo do modelo. Entre elas destaca-se o Super 8, que incorpora etapas relacionadas à comunicação e à avaliação pelos pares, aproximando-se das competências infocomunicacionais discutidas por Souza (2022). Essa ampliação reconhece que os sujeitos

contemporâneos não apenas consomem informação, mas também produzem, compartilham e avaliam conteúdos em diferentes ambientes informacionais. Contudo, para os objetivos desta pesquisa, optou-se pela utilização do Big6 em sua formulação original, em razão de sua ampla consolidação na literatura e de sua aderência às etapas observáveis nos processos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes durante a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

3 BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca escolar constitui um espaço estratégico no ambiente educacional, cuja relevância ultrapassa a função tradicional de organização e disponibilização de acervos. Inserida em um contexto marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas, sua atuação demanda articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e mediação da informação. Nesse sentido, este capítulo propõe uma análise da biblioteca escolar a partir de três perspectivas complementares: 1) discute-se o lugar que a biblioteca ocupa no cotidiano das instituições de ensino; 2) examina-se a relação entre o discurso legal e sua efetivação na prática pedagógica, com ênfase no desenvolvimento de competências; e 3) aprofunda-se o papel educativo da biblioteca escolar como espaço formativo e de promoção de competências essenciais à aprendizagem ao longo da vida.

3.1 O LUGAR DA BIBLIOTECA NA ESCOLA

Ao refletir sobre a biblioteca escolar na realidade da educação brasileira, emerge o questionamento acerca de seu lugar nas instituições de ensino. Estudos indicam que pais, professores e gestores tendem a reconhecer a biblioteca escolar como um espaço relevante para o apoio didático e para a formação dos estudantes, atribuindo-lhe valor simbólico e pedagógico (Pereira, 2016; Pescador; Giacomazzo, 2020).

Entretanto, esse reconhecimento nem sempre se traduz em uso sistemático e integrado às práticas pedagógicas, sendo comum a subutilização do espaço ou sua restrição a serviços básicos de empréstimo. Do ponto de vista dos estudantes,

especialmente adolescentes, a biblioteca escolar é frequentemente percebida como pouco atrativa, o que contribui para o deslocamento de suas práticas informacionais para ambientes digitais, em um contexto marcado pela ampla conectividade e pelo predomínio das telas em seus hábitos cotidianos (Ass Junior; Miranda, 2020; Brasil, 2025).

Diante desse cenário, pode-se afirmar que, se a biblioteca escolar mantiver o mesmo formato e a mesma função de décadas passadas, seu destino tende a ser o esquecimento ou, em situações menos desfavoráveis, a redução a um mero espaço de armazenamento de livros didáticos. Lanzi, Vidotti e Ferneda (2013, p. 27-28) denunciam que:

As bibliotecas escolares, quando existem, constituem-se, em geral, em verdadeiros “depósitos de livros”, um mero enfeite da escola, pois encontram-se submetidas a um sistema de ensino no qual as fontes de informação, na maioria das vezes, são exclusivamente o professor e o livro didático, o que dificulta e suprime o aprendizado criativo, crítico e consciente, dentro e fora do espaço escolar.

Independentemente de ser denominada biblioteca escolar, sala de leitura ou centro de recursos, torna-se necessário ressignificar esse espaço, deslocando o foco do acervo em si para as práticas pedagógicas, culturais e formativas que nele ocorrem.

Nessa perspectiva, a *International Federation of Library Associations And Institutions* (IFLA, 2015) define a biblioteca escolar como um espaço de aprendizagem físico e digital que contribui para o desenvolvimento educacional, informacional, social e cultural dos estudantes, promovendo a leitura, a pesquisa, a criatividade e o pensamento crítico no percurso do aluno da informação ao conhecimento. A efetividade desse espaço está associada a três elementos fundamentais: a presença de um bibliotecário escolar qualificado, com formação em biblioteconomia escolar e em educação; a disponibilização de uma coleção diversificada e de alta qualidade, em diferentes formatos, alinhada ao currículo escolar; e a existência de uma política institucional clara, sustentada por um plano contínuo de desenvolvimento.

Em consonância com essa compreensão, Tannure *et al.* (2023) destacam que a biblioteca escolar constitui um espaço físico de aprendizagem voltado à leitura, à pesquisa, à criatividade, à convivência e ao acesso à cultura no ambiente escolar. Trata-se de um espaço que favorece a socialização de experiências e a troca de

conhecimentos, contribuindo para a formação de estudantes críticos, reflexivos e autônomos. Entre suas principais funções estão o apoio aos objetivos educacionais e pedagógicos da escola, o incentivo ao gosto pela leitura, a participação nos processos de ensino-aprendizagem, o estímulo ao uso de diferentes fontes e recursos de informação, a promoção de atividades pedagógicas, culturais e de lazer, a criação de espaços *maker* e a interação contínua com a comunidade escolar.

Sob uma perspectiva histórica, Neves (2011) aponta que, ao longo da trajetória da educação escolar ocidental, a preocupação com a inserção sistemática da biblioteca no processo pedagógico não ocupou posição central, sendo sua organização e manutenção frequentemente negligenciadas. No entanto, no contexto contemporâneo, a presença da biblioteca escolar consolidou-se como uma realidade em âmbito internacional, e os benefícios de seus recursos e serviços para a educação são amplamente reconhecidos, sobretudo no que se refere à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política e cultural em que estão inseridos e de participar ativamente de sua transformação.

Em termos legais, o Ministério da Educação definiu a biblioteca escolar como “[...] equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo [...]”. (Brasil, 2024a, p. 1). Nessa concepção, a biblioteca escolar deve atuar na disponibilização e na democratização do acesso à informação, ao conhecimento e às novas tecnologias, contemplando seus diferentes suportes. Além disso, cabe a esse espaço promover o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes que assegurem os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, com especial atenção à leitura e à escrita. A biblioteca escolar também se configura como um espaço de recursos educativos, indissociável do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que se apresenta como um ambiente de estudo, convivência e lazer, destinado a atender às necessidades e aos anseios da comunidade escolar (Brasil, 2024).

A IFLA/Unesco (2025) ressalta o papel inclusivo e democrático das bibliotecas escolares, as quais devem assegurar o acesso equitativo aos espaços de aprendizagem, aos recursos informacionais e a oportunidades educacionais diversificadas, independentemente de idade, raça, gênero, religião, orientação ou identidade sexual, deficiência, nacionalidade, língua ou condição socioeconômica e cultural. Para os usuários que, por qualquer motivo, não possam utilizar os serviços e

materiais convencionais, devem ser disponibilizados recursos e serviços específicos, de modo a garantir a plena inclusão.

Dessa forma, observa-se que o lugar da biblioteca escolar permanece relevante no contexto educacional, embora ainda demande investimentos, políticas institucionais consistentes e estratégias de divulgação mais eficazes. Tais ações são essenciais para que a biblioteca seja reconhecida não apenas como um espaço de guarda de materiais, mas como um ambiente vivo, dinâmico e integrado aos movimentos da educação e da sociedade contemporânea.

3.2 A BIBLIOTECA ESCOLAR ENTRE O DISCURSO LEGAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A biblioteca escolar tem passado por uma significativa evolução conceitual ao longo do tempo. Embora persista a visão de um espaço restrito, silencioso, repleto de livros pouco utilizados ou até mesmo um local de punição, essa percepção cria uma imagem distorcida sobre o seu papel (Contextos [...], 2015). Contudo, essa representação já não corresponde às demandas educacionais contemporâneas. Nas últimas décadas, especialmente a partir do avanço das políticas públicas educacionais, a biblioteca escolar vem sendo progressivamente reconhecida como um espaço pedagógico estratégico, essencial à formação integral dos estudantes.

A promulgação da Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024, representa um marco nesse processo ao reconhecer a biblioteca escolar como um equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo (Brasil, 2024a).

Nesse sentido, ao ser compreendida como equipamento cultural, a biblioteca escolar passa a ocupar uma posição estratégica no cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento da competência em informação, entendida como a capacidade de localizar, avaliar, usar e produzir informações de forma crítica e ética. Tal perspectiva aproxima-se do entendimento de que aprender a aprender constitui um dos pilares da educação contemporânea, especialmente em contextos marcados pela abundância informacional e pelo uso intensivo de tecnologias digitais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao reconhecer a importância do desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, à pesquisa, à análise crítica de informações e à produção de conhecimentos em todas as etapas da educação básica. Conforme destaca Campello (2024), embora a BNCC

não utilize explicitamente o termo competência em informação, seus pressupostos dialogam diretamente com esse conceito, ao valorizar práticas pedagógicas que envolvem investigação, resolução de problemas, uso ético da informação e protagonismo discente.

Nesse contexto, a biblioteca escolar assume papel fundamental como espaço mediador entre o currículo, os estudantes e as múltiplas fontes de informação. A consolidação desse papel, entretanto, não depende apenas do reconhecimento discursivo de sua importância, mas da efetiva implementação das políticas públicas que asseguram sua existência, funcionamento e integração ao projeto pedagógico da escola. O Quadro 4 apresenta as principais legislações brasileiras que buscam estimular a leitura e fortalecer a biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento de competências.

Quadro 4 – Principais políticas públicas relacionadas à biblioteca escolar e à leitura no Brasil

Política pública / documento	Descrição / objetivos principais	Contribuições ao desenvolvimento de competências
Lei nº 12.244/2010: Institui as bibliotecas escolares	Estabelece a obrigatoriedade de implementação e manutenção de bibliotecas escolares em todas as esferas da educação.	Fundamenta a presença física da biblioteca escolar no sistema de ensino, criando ambiente que possibilita o acesso sistemático à informação e atividades de leitura, pesquisa e aprendizado.
Lei nº 13.005/2014: Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)	Define metas nacionais para educação, que inclui a ampliação de recursos pedagógicos, dentre eles espaços de leitura e apoio informacional.	Justifica investimentos em espaços como a biblioteca para promoção do aprendizado consistente, leitura e produção de conhecimento.
Lei nº 13.696/2018: Política nacional de Leitura e escrita	Política integrada que busca esforços para o fortalecimento da leitura e da escrita, em diferentes contextos educacionais e sociais.	Apoia competência em leitura crítica, avaliação de fontes e o uso ético da informação ao vincular as atividades da biblioteca escolar com a formação do estudante.
Decreto nº 12.166/2024: Regulamenta a Política Nacional	Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), estabelecendo diretrizes	Fortalece o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica, à escrita, ao acesso e ao uso ético da

de Leitura e Escrita	para a elaboração e implementação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), por meio da articulação entre os Ministérios da Educação e da Cultura, com foco na promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas.	informação, ao incentivar práticas leitoras, ampliar o acesso às bibliotecas e promover ambientes favoráveis à produção de conhecimento e à formação de sujeitos críticos e autônomos.
Lei nº 14.837/2024: altera a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares	Reconhece a biblioteca escolar como equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo.	Expressa legalmente a função pedagógica da biblioteca escolar, especialmente no fomento de habilidades e atitudes relacionadas à informação, leitura e escrita.

Fonte: Brasil (2010; 2014; 2018; 2024a; 2024b)

Reconhece-se que o Poder Público vem consolidando a biblioteca escolar como um espaço no desenvolvimento de competências, ainda que não tenha explicitamente o termo competência em informação. A maior parte do texto das legislações dá ênfase aos termos “leitura”, “escrita”, “acesso à informação”, “pesquisa e formação integral dos estudantes”, que também são elementos para o desenvolvimento da competência em informação.

3.3 O PAPEL EDUCATIVO DA BIBLIOTECA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A implementação das políticas educacionais mais recentes atribui à biblioteca escolar um caráter pedagógico e formativo essencial ao processo educativo, o que a consolida não apenas como um espaço físico ou um repositório de acervos, mas como um ambiente de mediação do desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes ao longo da vida. Nessa perspectiva, a biblioteca escolar assume um papel estratégico na formação integral dos estudantes, articulando informação, cultura e aprendizagem.

Apesar disso, a biblioteca escolar ainda é frequentemente percebida como um campo secundário de atuação profissional, sob o argumento de que as atividades relacionadas à organização do acervo seriam simples ou meramente técnicas. No entanto, o principal desafio desse espaço não reside na complexidade dos processos técnicos, mas na capacidade de compreender e dialogar com o público atendido. O bibliotecário escolar que atua como mediador da informação e do processo educacional precisa conhecer profundamente os contextos, as necessidades e as práticas culturais e informacionais da comunidade escolar. Quando essa dimensão educativa não é assumida, a atuação tende a se restringir ao cumprimento de normas e manuais, reduzindo a biblioteca a um espaço de controle do acervo e esvaziando seu potencial pedagógico (Milanesi, 2013).

Ao problematizar essa visão restrita, Milanesi (2013) destaca que a biblioteca só cumpre plenamente sua função social e educativa quando se orienta pelas pessoas e pelos usos da informação, e não exclusivamente pelos acervos e regulamentos. Essa compreensão dialoga diretamente com Campello (2024), que também enfatiza a centralidade do público na gestão da biblioteca escolar. Para a autora, o equilíbrio entre a dimensão do lazer (entendida como acolhimento, socialização e fruição cultural) e a dimensão educativa (relacionada à mediação, às normas e à formação informacional) só é possível a partir do conhecimento das características, demandas e práticas informacionais dos usuários.

Essa perspectiva é fundamental para compreender o papel da biblioteca escolar no desenvolvimento de competências. Nesse sentido, o Manifesto IFLA/Unesco (2025) reafirma que a biblioteca escolar tem como um de seus objetivos centrais ensinar os estudantes a utilizar e a produzir informação e conhecimento de forma ética e responsável, promovendo múltiplas competências e literacias necessárias à participação ativa na sociedade contemporânea. Assim, a biblioteca escolar configura-se como um espaço privilegiado para a promoção da leitura, o desenvolvimento de competências de pesquisa, da competência em informação, da literacia midiática, das competências digitais e de outras competências diretamente relacionadas ao currículo escolar. Ao integrar essas dimensões, a biblioteca contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de analisar, selecionar, avaliar e produzir informações em diferentes contextos e suportes, acompanhando as transformações tecnológicas e sociais do mundo atual (IFLA/Unesco, 2025).

Entretanto, para que esse potencial se concretize, é necessário superar entraves históricos relacionados à fragmentação entre os campos da Biblioteconomia e da Educação. Macedo (2005) aponta que o desconhecimento mútuo entre bibliotecários e professores, apesar de ambos exercerem funções educativas, compromete a utilização pedagógica da biblioteca e limita sua efetividade como espaço de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Em consonância com essa análise, Castro Filho (2011) defende que o bibliotecário deve ser compreendido como parte integrante do processo educacional, atuando de forma colaborativa com os docentes no planejamento e na execução de atividades pedagógicas. Essa atuação conjunta favorece o envolvimento dos estudantes, amplia a compreensão dos conteúdos trabalhados e potencializa a apropriação crítica da informação.

Dessa forma, o diálogo contínuo entre biblioteca e escola mostra-se essencial para consolidar a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, mediação da informação e desenvolvimento de competências, especialmente a competência em informação, a leitura crítica, a pesquisa e o uso ético da informação.

3.4 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO ÂMBITO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Ao considerar a biblioteca escolar como espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência em informação, destaca-se a atuação pedagógica do bibliotecário na mobilização do espaço físico e dos recursos materiais e humanos disponíveis. Tal atuação não ocorre de forma isolada, mas em articulação com a equipe docente, visando à integração das habilidades informacionais às práticas pedagógicas e aos objetivos educacionais da escola.

Essa proposta dialoga com o que defende Campello (2024, p. 19):

Primeiro, que o ensino de habilidades informacionais não pode se dar de maneira isolada, apenas na biblioteca. Precisa ser um trabalho conjunto do professor com o bibliotecário; tem que estar integrado ao trabalho do professor. Por exemplo, não adianta o bibliotecário querer ensinar o uso da Wikipedia como uma fonte de informação, se isso não está integrado a uma disciplina, a um trabalho do professor. Isoladamente, o bibliotecário não pode fazer muita coisa.

As habilidades e competências em informação constituem elementos centrais para a aprendizagem ao longo da vida e não se desenvolvem de forma espontânea.

Sua construção requer ações educativas intencionais, sistemáticas e contínuas, conforme defendem estudos do campo da Ciência da Informação e do Letramento Informacional (Dudziak, 2003; Gasque, 2012; Campello, 2024). Nessa perspectiva, torna-se fundamental analisar os espaços institucionais responsáveis por mediar o acesso, o uso e a apropriação crítica da informação, destacando-se a biblioteca escolar como instância formativa que, por meio da atuação do bibliotecário, colabora com os educadores na integração das práticas informacionais ao currículo e às atividades pedagógicas.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao compreender que a biblioteca escolar é fundamental no processo educativo e, enquanto espaço pedagógico e cultural, contribui para o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes relacionadas à Competência em Informação, favorece a formação de estudantes capazes de buscar, avaliar, utilizar e comunicar a informação de forma crítica, ética e autônoma, em consonância com as demandas da aprendizagem ao longo da vida.

Assim, o estudo propõe investigar como a biblioteca da Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros exerce seu papel educativo no desenvolvimento da competência em informação no contexto da disciplina de Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (PDTCC).

4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Para atingir os objetivos determinados para este estudo, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo, uma vez que esse tipo de pesquisa tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2008). A pesquisa descritiva também

[...] constata e avalia essas relações à medida que essas variáveis se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas condições que já existem. Na pesquisa descritiva não há manipulação a priori das variáveis. É feita a constatação de sua manifestação *a posteriori* (Köche, 2011, p. 124).

Essa pesquisa também foi considerada exploratória, pois buscou identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, caracterizando-se como um tipo de investigação que aprofunda o conhecimento da realidade ao explicar as razões que fundamentam tais ocorrências (Gil, 2008).

Quando utilizados de forma combinada, os estudos exploratório-descritivos possibilitam uma compreensão mais ampla e detalhada de um determinado fenômeno. As descrições, nesse tipo de abordagem, podem assumir caráter quantitativo ou qualitativo, sendo complementadas por observação sistemática, o que permite o acúmulo de informações relevantes. Geralmente, esse tipo de estudo é empregado em estudos de caso (Marconi; Lakatos, 2021).

Em sua dimensão aplicada, a presente pesquisa adotou o método de estudo de caso, por se tratar de uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 34).

De acordo com Yin (2001, p. 19), o estudo de caso constitui-se como estratégia de pesquisa quando se formulam questões do tipo “como” e “por que”, especialmente em situações nas quais o pesquisador detém pouco controle sobre os eventos e o foco da investigação recai sobre fenômenos contemporâneos situados em contextos reais.

Assim, o estudo de caso permitiu a análise de dinâmicas relacionadas à Competência em informação, considerando as particularidades dos indivíduos e das condições institucionais em que o fenômeno se desenvolve (Yin, 2001; Gil, 2019).

4.2 UNIVERSO DA PESQUISA

O Centro Paula Souza (CPS) é referência em educação tecnológica no estado de São Paulo e institui, em seu regimento comum, que todo discente concluinte do Ensino Técnico e do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio deve desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso. A autarquia oferece, em suas unidades, 111 cursos técnicos, 75 cursos de Ensino Médio integrado ao Técnico e 30 especializações técnicas (Centro Paula Souza, 2025).

Localizada na Rua Prof. Edson José Puga, 100, na cidade de Garça, a Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros é uma unidade agrícola do CPS, que tem como característica permitir que alunos que não dispõem de transporte diário possam

residir nos dormitórios da unidade escolar. A unidade possui 68 anos de fundação e integra o Centro Paula Souza desde 1995. Em 2025, contava com cerca de 280 alunos distribuídos nos cursos de:

- Ensino Médio integrado ao Técnico em Agropecuária;
- Ensino Médio com ênfase em Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- Técnico em Cafeicultura;
- Técnico em Gastronomia;
- Técnico em Química.

Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como foco a biblioteca escolar da Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros e seu suporte no contexto da disciplina de PDTCC, ofertada no último ano do Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária, em período integral. Nesse contexto, a biblioteca atua como apoio às práticas de pesquisa desenvolvidas pelos estudantes, sendo que, em 2025, a turma contava com cerca de 35 alunos, com idade entre 16 e 18 anos.

Ressalta-se que o estudo foi conduzido mediante a autorização da direção da unidade escolar (Apêndice A). A atuação da autora como bibliotecária da unidade contribuiu para o acesso aos documentos institucionais, aos registros de uso da biblioteca e ao acompanhamento das práticas informacionais dos estudantes. Entretanto, o estudo não assume caráter interventivo, configurando-se como um estudo de caso de natureza exploratório-descritiva, voltado à análise do papel educativo da biblioteca escolar e das evidências de desenvolvimento da Competência em informação no contexto institucional.

4.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A fundamentação teórica do problema de pesquisa foi elaborada por meio de pesquisa bibliográfica, que possibilitou a compreensão dos conceitos relacionados à biblioteca escolar, à Competência em Informação e ao seu papel educativo no contexto da educação básica.

A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de materiais já produzidos, como livros, artigos científicos e demais publicações acadêmicas (Gil, 2008). Ao

recorrer a fontes secundárias, o pesquisador tem a possibilidade de examinar diferentes abordagens e interpretações sobre o tema investigado, ampliando a compreensão do problema de pesquisa. Esse tipo de técnica favorece a construção de análises mais consistentes e embasadas, contribuindo para o alcance de conclusões fundamentadas (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2021).

Para a realização da revisão de literatura, foram pesquisados os conceitos de “competência em informação”, “competência e habilidades”, “competência e ensino” e “ensino tecnológico” nas seguintes bases de dados: Brapci, *Web of Science* e Portal de Periódicos da Capes, além de consulta a livros da área.

A fim de compreender como se desenvolve a Competência em Informação no ensino tecnológico, o estudo de caso foi conduzido por meio de análise documental e observação estruturada da biblioteca escolar. Além disso, foram examinados os documentos institucionais que orientam a disciplina de Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso e os trabalhos finais elaborados pelos estudantes, buscando identificar evidências de práticas informacionais no contexto investigado.

Desse modo, realizou-se a observação estruturada da biblioteca escolar, com o objetivo de compreender sua organização, funcionamento e as dinâmicas de uso pelos estudantes do último ano. A observação contemplou a descrição do espaço físico, da disposição do acervo, dos serviços ofertados e das rotinas de atendimento, permitindo o levantamento de informações sobre a frequência, o uso do ambiente e os materiais consultados ou emprestados.

Paralelamente, realizou-se a análise documental dos instrumentos institucionais que orientam o processo formativo, incluindo o Projeto Político-Pedagógico e os documentos que regulamentam o Trabalho de Conclusão de Curso. Essa etapa possibilitou identificar as diretrizes previstas para o desenvolvimento da competência em informação e para a produção acadêmica dos estudantes.

Com vistas a complementar e validar as informações obtidas por meio da observação e da análise documental, foram examinados os Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos pelos estudantes, a partir de matriz analítica fundamentada na competência em informação. Essa matriz contemplou critérios relacionados à normalização dos trabalhos (conforme normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT), ao uso e à correção das citações e referências, à presença de trechos sem indicação de autoria, bem como ao tipo, à diversidade e à atualidade das

fontes utilizadas (Apêndice B). A análise desses trabalhos buscou evidências relacionadas às práticas de busca, seleção, uso ético e comunicação da informação.

A articulação entre essas diferentes fontes de dados – observação do espaço, análise documental dos documentos institucionais do Centro Paula Souza e da Etec e produção acadêmica dos estudantes – permite compreender, de forma ampla, o papel educativo da biblioteca escolar e das práticas informacionais desenvolvidas no contexto investigado.

4.3.1 Análise documental

A análise documental, ou pesquisa documental, consiste na coleta de dados em documentos que ainda não receberam tratamento analítico. Seu universo de investigação pode abranger diferentes dimensões, considerando fontes escritas ou não, primárias ou secundárias, bem como documentos contemporâneos ou retrospectivos.

O que diferencia a análise documental da pesquisa bibliográfica são seus objetivos, uma vez que ela possui “um fim em si mesma”, e suas fontes são mais diversificadas, já que o pesquisador não fica restrito à biblioteca (Gil, 2008, p. 88).

As fontes documentais podem incluir arquivos públicos (legislação, documentos oficiais, documentos jurídicos e iconografia), arquivos particulares ou de instituições privadas (cartas, diários, atas, memoriais, ofícios, dentre outros) e fontes estatísticas (IBGE, departamentos municipais, estaduais e federais).

Neste estudo, optou-se pela análise de conteúdo, com base em Bardin (2016). Foram analisados os documentos que orientam a disciplina de PDTCC: o Plano de Curso (PC) institucional do CPS; o Plano de Trabalho Docente (PTD) e o Planejamento Plurianual de Gestão (PPG), que abarca, em seu escopo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade. O objetivo foi verificar a existência de diretrizes institucionais voltadas ao desenvolvimento da competência em informação no âmbito da instituição.

Realizou-se, ainda, a análise qualitativa e quantitativa dos TCCs produzidos pelos estudantes, com o objetivo de identificar evidências relacionadas ao desenvolvimento da competência em informação, considerando aspectos como a formulação do problema de pesquisa, a seleção e o uso de fontes, a organização das referências e a comunicação dos resultados.

4.3.2 Observação direta

A observação direta é empregada quando se busca apreender aspectos específicos da realidade que não podem ser plenamente compreendidos apenas por meio de relatos ou documentos, exigindo do pesquisador uma aproximação sistemática com o objeto de estudo. Trata-se de uma técnica de coleta de dados

baseada no contato direto com o fenômeno investigado, permitindo o registro de comportamentos, interações e dinâmicas em seu contexto natural. Conforme destacam Marconi e Lakatos (2021), a observação pode assumir caráter estruturado ou não estruturado, a depender do grau de planejamento prévio e da existência, ou não, de categorias definidas para o registro das informações.

Ao se optar pela observação, o pesquisador torna-se um investigador social, o que o coloca em contato direto com a realidade. Para que isso ocorra, o observador deve saber o que está procurando e quais aspectos devem ser considerados relevantes.

Nesse sentido, Gil (2008) ressalta que a observação requer planejamento, definição clara de objetivos e delimitação dos aspectos a serem analisados, a fim de evitar registros dispersos ou excessivamente subjetivos. Assim, não se trata de um ato meramente perceptivo, mas de um processo orientado por intencionalidade científica, no qual o observador deve reconhecer possíveis vieses e adotar estratégias que reduzam interferências pessoais na coleta e interpretação dos dados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se a observação estruturada com o propósito de conhecer de maneira sistemática a biblioteca escolar e compreender seu papel no desenvolvimento da competência em informação. A técnica foi orientada por critérios previamente definidos, permitindo o registro organizado de aspectos relacionados à estrutura física, à organização do acervo, aos recursos disponíveis e aos serviços oferecidos à comunidade escolar.

Além da descrição do espaço e de suas dinâmicas de funcionamento, buscou-se levantar dados quantitativos referentes à frequência de usuários, às formas de utilização do ambiente e à circulação de materiais, de modo a articular informações qualitativas e estatísticas. Essa abordagem possibilitou analisar não apenas a existência da biblioteca enquanto espaço físico, mas sua efetiva atuação como ambiente formativo e mediador de práticas informacionais no contexto escolar.

4.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados coletados, adotou-se a triangulação de dados como estratégia de validação da pesquisa qualitativa, permitindo o cruzamento de diferentes fontes de informação e contribuindo para análises mais precisas e consistentes (Maffezzolli; Boehs, 2008).

A triangulação de dados, segundo Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 247), é definida como:

[...] procedimento que combina diferentes métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado.

A Figura 1 apresenta a triangulação dos dados da pesquisa (observação, análise documental e produção discente), visando à construção de uma compreensão ampliada do papel educativo da biblioteca escolar e das práticas informacionais no contexto investigado.

Figura 1 - Triangulação de dados da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora (2026)

A etapa de análise dos dados em um estudo de caso é considerada uma das fases mais desafiadoras desse método de pesquisa, conforme destaca Yin (2001). De acordo com o autor, há duas estratégias amplas que podem orientar esse processo: a primeira consiste na análise guiada por proposições teóricas previamente

estabelecidas; a segunda baseia-se na elaboração de uma descrição detalhada e organizada do caso investigado.

Após a coleta, os dados provenientes da análise documental, da observação estruturada da biblioteca escolar e da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso foram submetidos à triangulação, com o objetivo de verificar convergências, complementaridades e possíveis distanciamentos entre as informações obtidas.

Isso implica a necessidade de indicar, nos relatos de pesquisa, as circunstâncias em que os dados foram coletados, bem como a forma como ocorreram a coleta e a análise, incluindo a justificativa das técnicas utilizadas, de modo a garantir que o leitor possa acompanhar, de forma transparente, o percurso metodológico da pesquisa (Brunning; Godri; Takahashi, 2018)

A organização dos procedimentos metodológicos buscou assegurar o encadeamento claro de evidências (Quadro 5), como proposto por Yin (2001), de modo a explicitar o percurso da pesquisa desde a coleta até a análise dos dados. Nesse sentido, as fontes: observação, análise documental e produção discente foram articuladas de forma a permitir a rastreabilidade das informações e a coerência entre os dados obtidos e as interpretações realizadas.

Quadro 5 – Sistematização das etapas do encadeamento de evidências

Etapas de pesquisa	Fonte de dados	Procedimentos de coleta	Procedimentos de análise	Objetivo
Observação	Biblioteca	Observação <i>in loco</i> , registros	Análise descritiva	Compreender a organização e uso do espaço
Análise documental	Documentos institucionais	levantamento e seleção de documentos	Análise de conteúdo	Identificar diretrizes e orientações
Análise da Produção discente	Trabalhos de conclusão de curso	Coleta dos trabalhos produzidos	Análise com base na matriz	Verificar evidências de desenvolvimento da competência

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A organização dos procedimentos metodológicos permitiu a validação dos resultados obtidos. Inserida no estudo de caso, a pesquisa concentrou-se na biblioteca escolar enquanto espaço formativo, buscando mapear suas características,

formas de funcionamento, serviços oferecidos e práticas informacionais desenvolvidas nesse ambiente. A partir dessa análise, foi possível compreender de que modo a biblioteca contribui para o desenvolvimento da competência em informação dos estudantes.

A escolha dos métodos adotados foi decisiva para a consolidação dos resultados, assegurando que os dados analisados refletissem a realidade investigada e possibilitassem a construção de uma contribuição relevante para o contexto educacional estudado.

Para Davidson (2005), a análise na triangulação consiste na combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados, na qual a análise dessas informações é realizada de forma integrada, e não a partir de dados isolados. Desse modo, o que une a análise dos documentos aqui apresentados é a busca de evidências no desenvolvimento da competência em informação e de como a biblioteca escolar contribui para essa competência, especialmente no ensino tecnológico, durante a disciplina de PDTCC.

5 RESULTADOS

A partir dos procedimentos metodológicos definidos, procedeu-se à coleta e análise dos dados obtidos. Inicialmente, foram analisados os documentos institucionais do Centro Paula Souza e da Etec que regem a disciplina de PDTCC, incluindo o Plano de Curso (Anexo A) e o Plano Plurianual de Gestão (PPG). Por se tratar de um documento amplo, optou-se por delimitar a análise às seções do Projeto Político-Pedagógico, Indicadores e Projetos.

Em seguida, apresentam-se os resultados da observação e da coleta de dados na biblioteca, contemplando sua estrutura física, a organização do acervo, os serviços oferecidos e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, apresenta-se a análise dos TCCs, com considerações gerais acerca de como as três fontes contribuem para o desenvolvimento da competência em informação no âmbito da biblioteca escolar, especialmente no apoio à disciplina de PDTCC.

O Quadro 6 apresenta a matriz de análise de dados.

Quadro 6 – Matriz de análise de dados

FONTE DE DADOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
Documentos institucionais (Plano de Curso e PPG)	Concepção de pesquisa	• Presença da pesquisa como prática formativa • Orientação metodológica
	Atuação da biblioteca escolar	• Menção à Biblioteca • Papel pedagógico atribuído
	Competência em informação	• Presença de habilidades informacionais, (busca, avaliação e uso da informação) em projetos, pesquisas e atividades desenvolvidas.
	Ética informacional	• Menções ao uso ético de informações, normas e autorias
	Articulação com o currículo	• Integração entre pesquisa, disciplina, biblioteca e práticas pedagógicas

Observação da biblioteca	Atuação da biblioteca escolar	Serviços oferecidos, participação em atividades pedagógicas
	Competência em informação	Ações de orientação, oficinas e mediação da informação
	Articulação com o currículo	Integração com a disciplina de PDTCC
TCCs dos estudantes	Estratégias de busca	Diversidades de fontes: construção e argumentação
	Organização da informação	Estrutura do referencial teórico: articulação entre autores
	Síntese e avaliação	Construção da argumentação
	Ética informacional	Citações, referências e normas da ABNT

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A matriz de análise foi o instrumento norteador para a interpretação dos dados, e possibilitou a identificação e organização dos elementos relacionados à competência em informação nas diferentes fontes investigadas. Com base nela, procedeu-se à análise dos documentos institucionais, da observação da biblioteca escolar e dos trabalhos de conclusão de curso, cujos resultados foram posteriormente triangulados, visando uma compreensão mais abrangente do papel da biblioteca escolar no apoio à disciplina de Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (PDTCC).

5.1 DOCUMENTOS OFICIAIS DO CENTRO PAULA SOUZA, DA ETEC E DISCIPLINA

O PPG é um documento onde a unidade estabelece as diretrizes pedagógicas e formativas que nortearão o trabalho pelos próximos cinco anos, e ele também fornece subsídio para a orientação das práticas docentes e dos projetos educacionais.

Esta análise tem como objetivo identificar de forma implícita e explícita, a presença de diretrizes relacionadas com o desenvolvimento da competência em informação.

Buscou-se, ao analisar os documentos, identificar como a biblioteca escolar e a competência em informação aparecem no planejamento da instituição. Para que isso ocorra, foram examinados os objetivos, as metas que a unidade propõe e os projetos desenvolvidos pela equipe pedagógica, observando menções quanto a formação para pesquisa, o uso de fontes informacionais e o papel da biblioteca no desenvolvimento intelectual dos estudantes.

As categorias de análise adotadas neste estudo foram previamente definidas na matriz apresentada no Quadro 6, com base no referencial teórico da competência em informação. Tais categorias são retomadas e operacionalizadas a partir da análise dos documentos institucionais, considerando os seguintes aspectos:

- a) concepção de pesquisa;
- b) atuação da biblioteca escolar;
- c) competência em informação;
- d) ética informacional;
- e) articulação com o currículo.

Quantitativamente, o termo “pesquisa” conta com 47 ocorrências no documento, o termo “competências” tem 48 ocorrências, mas estas contam como o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho, competências técnicas dos cursos oferecidos. O termo “informação” aparece 3 vezes durante o documento, e apenas na apresentação da biblioteca em uma das sessões do PPG e nenhuma vez no PC da disciplina. O termo “TCC” ou “Trabalho de Conclusão de Curso” contam juntos com 13 ocorrências. A Figura 2 apresenta uma nuvem de palavras dos termos.

Figura 2 – Nuvem de palavras



Fonte: elaborado pela autora no *site* Venngage (2026)

Pode-se perceber, a partir da análise documental, a presença de práticas e termos relacionados ao tratamento da informação, como identificação de fontes, análise de dados e seleção e organização da informação. Observam-se, ainda, elementos vinculados à pesquisa, como suas tipologias, a elaboração de instrumentos e a análise de resultados. Esses aspectos indicam uma aproximação com o que se compreende como competência em informação; contudo, ela não é nomeada nem sistematizada nos documentos institucionais, apresentando-se diluída em uma abordagem predominantemente técnico-metodológica.

No que diz respeito à concepção de pesquisa, observa-se que esta é mencionada principalmente no contexto do desenvolvimento de projetos e da elaboração do TCC. A ênfase recai sobre a aplicação prática do conhecimento, a resolução de problemas técnicos e a elaboração de relatórios, evidenciando uma perspectiva voltada à formação técnica. A pesquisa não é explicitada como um processo formativo contínuo ao longo do curso. Não foram identificadas diretrizes que detalhem metodologias investigativas, estratégias de busca informacional ou etapas do processo de construção do conhecimento, o que indica que a pesquisa tende a aparecer como produto ou exigência curricular.

Durante a análise, constatou-se que a biblioteca é apresentada predominantemente como apoio administrativo, vinculada à infraestrutura, e não como agente pedagógico no desenvolvimento de pesquisas e competências correlatas. Essa posição a distancia do conceito de biblioteca escolar defendido por organismos internacionais. Embora a instituição disponha de uma biblioteca estruturada e atuante, sua presença não se encontra formalmente institucionalizada nos documentos

analisados. Não há definição clara de atribuições educacionais vinculadas à biblioteca, nem previsão de participação sistemática nas práticas formativas, o que sugere que sua atuação ocorre mais por demanda ou iniciativa pontual do que por uma diretriz pedagógica consolidada.

No que se refere à ética informacional, identificam-se menções pontuais relacionadas ao uso de normas técnicas, à autoria e à responsabilidade na produção de trabalhos acadêmicos, especialmente no contexto do TCC. Tais elementos indicam uma preocupação com aspectos normativos e formais da produção acadêmica, alinhados às exigências institucionais do Centro Paula Souza. Entretanto, essas referências concentram-se no cumprimento de normas, não contemplando de forma mais ampla discussões sobre o uso ético da informação, como o reconhecimento crítico das fontes, a integridade acadêmica ou a formação de uma postura ética diante da informação. Assim, a ética informacional aparece de forma restrita e operacional, não se configurando como dimensão formativa estruturada no currículo.

Quanto à presença das dimensões da competência em informação, verificam-se referências ao uso de normas técnicas, à interpretação de legislação e à análise de dados, especialmente no Plano de Curso. Isso indica que o uso da informação está implícito nas atividades formativas. Contudo, não há explicitação das etapas que envolvem a identificação de necessidades informacionais, a definição de estratégias de busca, a avaliação crítica das fontes ou a organização e síntese da informação. As habilidades informacionais aparecem de forma implícita e diluída entre as competências técnicas, sem que sejam sistematizadas como objetivos pedagógicos específicos, o que indica que a competência em informação não se apresenta como dimensão transversal claramente institucionalizada.

Ao analisar a articulação entre formação investigativa e prática curricular, observa-se que o currículo contempla projetos interdisciplinares e o desenvolvimento do TCC, o que indica potencial para integração entre teoria e prática. Contudo, não se identificam estratégias claramente delineadas que garantam o desenvolvimento das competências investigativas ao longo dos módulos formativos. Essa formação parece concentrar-se no momento da elaboração do trabalho final, sem evidências de planejamento estruturado ao longo da formação acadêmica.

Por se tratar de uma escola de formação técnica, o ensino está voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho; portanto, o PPG e o Plano de Curso priorizam o desempenho acadêmico e a empregabilidade.

No entanto, a formação para o uso crítico da informação, o aprender a aprender e a aprendizagem ao longo da vida, fundamentos da competência em informação, não aparecem de forma sistematizada nos documentos. Essa lacuna sugere que essa dimensão não está institucionalizada, permanecendo mais como prática pontual do que como política pedagógica.

A pesquisa é valorizada como prática aplicada e como produto acadêmico, mas não como processo formativo contínuo. Isso contribui para compreender por que as ações relacionadas à busca, avaliação e uso da informação tendem a se intensificar apenas na etapa do TCC, conforme observado nos dados empíricos da biblioteca.

5.2 BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A análise mais aprofundada da Biblioteca escolar da Etec Dep. Paulo Ornellas C. de Barros foi através de um roteiro de observação como instrumento norteador (Apêndice C). Esse roteiro permitiu o registro dos principais aspectos relacionados à organização do ambiente, funcionamento, serviços oferecidos, dados estatísticos de uso e forma que a biblioteca é utilizada pelos estudantes, principalmente como apoio à disciplina de planejamento e desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso.

A estrutura física da biblioteca é de 100m² e ela divide o espaço com uma sala *maker*, que conta com 21 notebooks (que podem ser utilizados no ambiente da biblioteca), uma impressora 3D e mesas que podem ser dispostas como o usuário quiser. Já a área específica da biblioteca conta com dois computadores com acesso à internet para pesquisa, um acervo com 3500 exemplares, entre livros técnicos e de literatura. O mobiliário consiste em três mesas de estudo, uma mesa para atendimento, uma arquibancada pequena, 16 estantes de livros, um armário, uma mesa de atendimento e uma TV de 55 polegadas.

Figura 3 – Biblioteca da Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2026)

A biblioteca conta com um bibliotecário desde 2010, sendo que a atual está na unidade desde 2013. Não há outros funcionários ou estagiários, de modo que todo o processamento técnico, os projetos de incentivo à leitura e o apoio pedagógico são realizados por essa profissional. O atendimento ocorre nos três períodos, considerando que a unidade oferece cursos noturnos. Em 2025, a biblioteca atendeu uma comunidade composta por aproximadamente 280 alunos e 50 professores.

Os serviços oferecidos pela biblioteca incluem consulta local ao acervo, empréstimo domiciliar, renovação e reserva de materiais, além da disponibilização de computadores para pesquisa. A biblioteca também participa de projetos interdisciplinares e de oficinas em sala de aula, geralmente voltadas à promoção da leitura e da pesquisa, além de colaborar com eventos realizados pela unidade escolar. No que se refere à mediação da informação e à orientação dos estudantes, destacam-se a orientação para busca e seleção de fontes, o auxílio na normalização de trabalhos acadêmicos e a mediação de leitura.

A participação em projetos e oficinas em sala de aula depende da solicitação do professor em seu PTD, não ocorrendo, portanto, de forma sistemática, mas conforme demandas específicas identificadas pelos docentes.

Em 2025, durante o desenvolvimento da disciplina de PDTCC, foram realizadas pela bibliotecária quatro oficinas fundamentadas nos passos do modelo Big6, contemplando todos os estudantes da turma. As atividades tiveram como finalidade

fortalecer competências relacionadas à busca, seleção e organização da informação, essenciais ao desenvolvimento do trabalho científico.

Na biblioteca, os estudantes são incentivados a buscar apoio no que se refere à pesquisa e ao desenvolvimento de trabalhos acadêmicos. Nos primeiros anos, os professores são orientados, em reuniões de planejamento, quanto à importância de solicitar trabalhos em conformidade com as normas da ABNT e de estimular o uso de fontes confiáveis de informação.

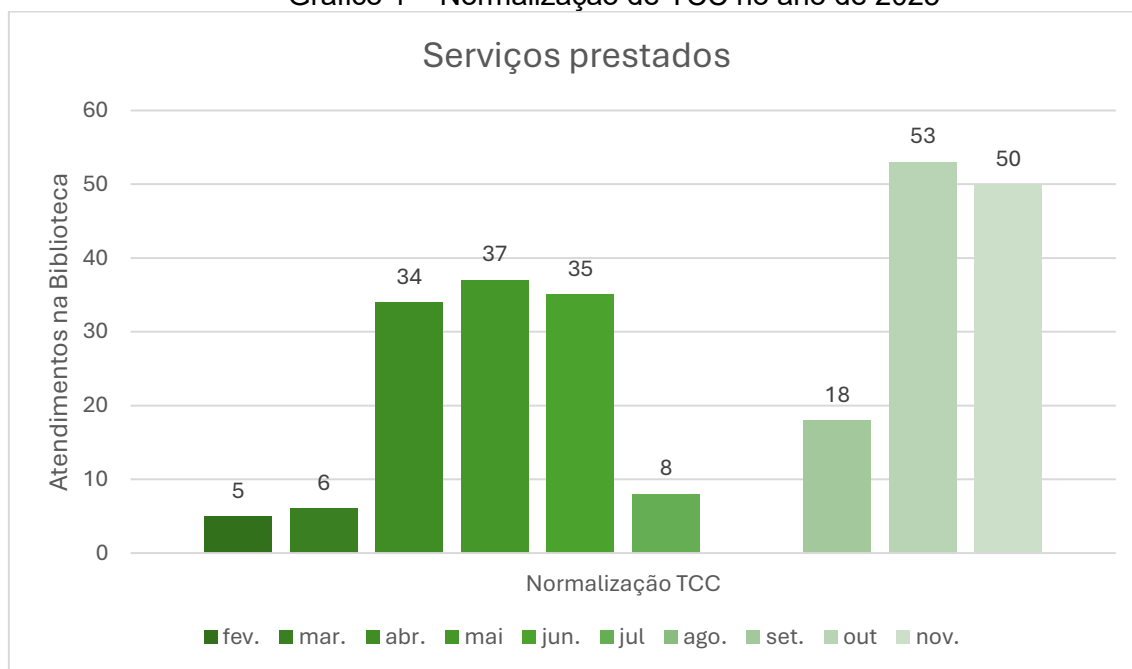
O agendamento dos serviços relacionados à normalização e à orientação de pesquisa pode ser realizado via WhatsApp (contato da bibliotecária) ou presencialmente. Em 2025, foram registrados 66 agendamentos.

Os serviços administrativos incluem a organização e catalogação do acervo, o controle da circulação de materiais e o cadastramento dos TCCs no Repositório Institucional do Conhecimento do Centro Paula Souza (RIC-CPS).

Os dados estatísticos de uso da biblioteca são enviados mensalmente ao Centro Paula Souza por meio de um portal institucional, no qual são inseridas informações referentes aos serviços prestados pela biblioteca.

O Gráfico 1 apresenta os dados mensais relacionados ao serviço *Normalização do TCC*, referentes ao ano de 2025.

Gráfico 1 – Normalização de TCC no ano de 2025

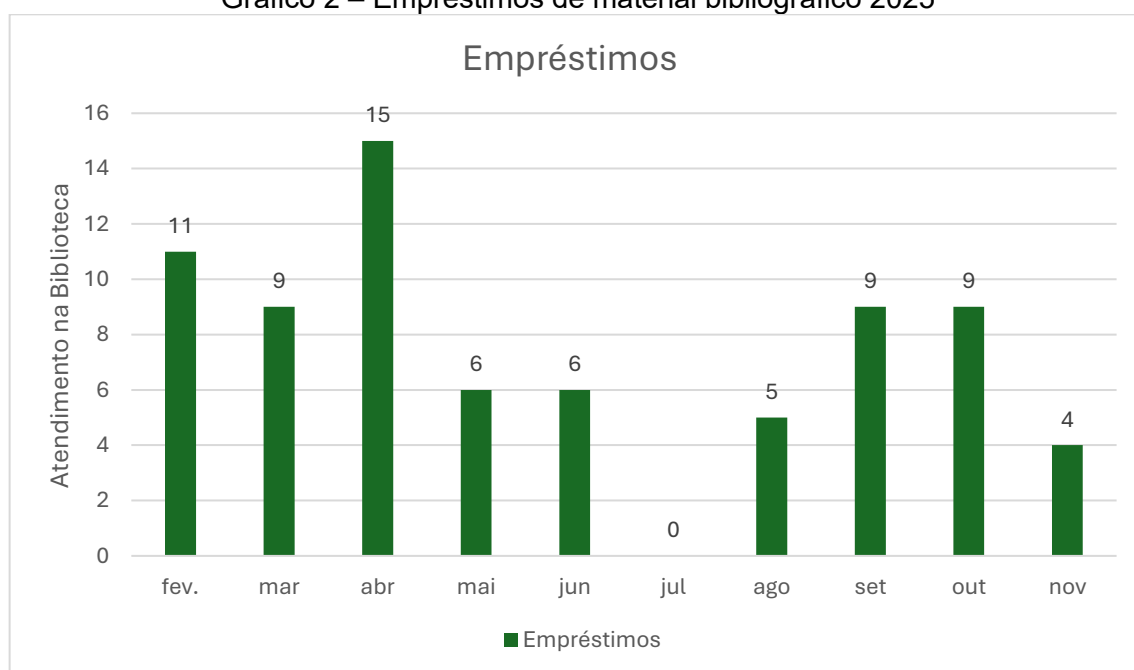


Fonte: elaborado pela autora (2026)

Os Trabalhos de Conclusão de Curso são realizados, em sua maioria, em grupos de até cinco integrantes. As orientações oferecidas na biblioteca vão além da adequação às normas da ABNT, abrangendo revisão textual, orientação para busca de fontes confiáveis, adequação temática e discussões sobre a relevância do trabalho produzido. Tais ações evidenciam o esforço da biblioteca em assumir uma função formativa, alinhada ao manifesto da IFLA/Unesco, que atribui à biblioteca escolar o papel de promover o uso e a produção da informação de maneira ética e responsável. Essa perspectiva reforça a compreensão da biblioteca como espaço educativo, comprometido com a formação crítica dos estudantes no uso da informação.

Observa-se que os serviços de normalização aumentaram nos meses de abril a junho, o que pode significar que a disciplina entrou na fase de planejamento e execução dos trabalhos, e os alunos já escolheram as equipes e os temas. Durante este momento, eles procuram a biblioteca, para viabilizar e discutir suas ideias de trabalho. Entretanto, os registros de empréstimo (Gráfico 2) revelam predominância de obras literárias, com baixa incidência de livros técnicos e didáticos. Essa discrepância indica que o movimento de busca por orientação não se traduz, necessariamente, em ampliação do uso de fontes acadêmicas especializadas.

Gráfico 2 – Empréstimos de material bibliográfico 2025



Fonte: elaborado pela autora (2026)

Tal cenário sugere que a competência em informação não está sendo desenvolvida de forma contínua ao longo da formação dos estudantes. Embora a

leitura literária contribua para a ampliação do repertório cultural e formativo, observa-se menor incidência no uso de fontes técnicas e científicas, especialmente no que se refere às práticas de pesquisa, o que pode impactar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à busca, avaliação e uso da informação em contextos acadêmicos.

Nos dois anos que antecedem a disciplina de PDTCC, não se verifica incentivo sistemático ao uso de livros técnicos e materiais acadêmicos nas práticas pedagógicas. A ausência dessa cultura de pesquisa contribui para que o contato com fontes especializadas ocorra de maneira tardia, concentrando-se no momento de elaboração do trabalho final.

Ao ser compreendida como um conjunto de habilidades que envolvem a identificação de necessidades informacionais, a localização, a avaliação e o uso da informação de forma ética e crítica, a competência em informação demanda ações formativas contínuas ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes. Embora a biblioteca desempenhe papel relevante na orientação e normalização dos Trabalhos de Conclusão de Curso, sua atuação tende a assumir caráter corretivo, e não preventivo ou formativo ao longo do percurso escolar, concentrando-se em momentos pontuais, sobretudo nas etapas iniciais da pesquisa, relacionadas à dimensão técnica da competência em informação, o que limita a consolidação de uma cultura investigativa consistente.

Maputere, Paula e Alves (2023), relatam que os bibliotecários têm adotado diversas estratégias para implementar e promover ações voltadas à competência em informação. Em razão de sua experiência profissional, esses profissionais encontram-se em posição privilegiada para justificar não apenas a necessidade de apoiar os estudantes no desenvolvimento de competências informacionais, como também para redefinir suas práticas, especialmente no que se refere à integração da profissão a funções mais ativas e participativas, alinhadas aos objetivos da competência em informação. Nesse sentido, torna-se imprescindível o trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores, a fim de que as práticas educativas sejam eficazes, significativas e integradas.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de maior articulação entre docentes e biblioteca, de modo que o desenvolvimento da competência em informação não se restrinja ao momento do TCC, mas se constitua como prática integrada ao processo formativo desde os primeiros anos do curso.

O fato de a participação da biblioteca depender da iniciativa docente demonstra que sua atuação não está plenamente institucionalizada no currículo, permanecendo condicionada a demandas pontuais, o que dificulta a consolidação de uma política sistemática de desenvolvimento da competência em informação.

A predominância de empréstimos de literatura pode indicar que a biblioteca é percebida prioritariamente como espaço de leitura recreativa, e não como ambiente estratégico para fundamentação teórica dos trabalhos acadêmicos.

A biblioteca escolar possui infraestrutura e ações compatíveis com uma atuação formativa, porém sua inserção no processo pedagógico ainda ocorre de forma fragmentada e concentrada na etapa final do curso. Para que o desenvolvimento da competência em informação se consolide como prática institucional, faz-se necessária a integração sistemática entre biblioteca, docentes e planejamento curricular.

5.3 ANÁLISE CRÍTICA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

A análise dos trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos alunos deu-se com o objetivo de compreender como a competência em informação é materializada na produção acadêmica dos estudantes. Os trabalhos são realizados em grupos, geralmente compostos por três estudantes, embora essa definição fique a critério do docente responsável pela disciplina.

A análise desses trabalhos mostra-se pertinente por constituir o produto de um processo formativo que pressupõe o desenvolvimento de competências relacionadas à pesquisa, à busca, avaliação e uso da informação, permitindo identificar indícios das habilidades investigativas e informacionais construídas ao longo da trajetória escolar dos estudantes.

A análise foi conduzida tendo como referência as dimensões que constituem a competência em informação presentes no modelo Big6. São elas:

- a) definição de tarefas (definir o problema, necessidade de informação);
- b) estratégias de busca de informação (pensar nos recursos disponíveis);
- c) localização e acesso (estratégias de busca e localização de fontes de pesquisa);
- d) uso da informação (extrair a informação pertinente);
- e) síntese (apresentação da informação);

f) avaliação (avaliar o processo e o produto).

Para isso, os conceitos teóricos foram operacionalizados em critérios observáveis nos textos produzidos pelos estudantes, de modo a permitir a identificação de indícios concretos relacionados à formulação do problema de pesquisa, às estratégias de busca, à seleção e avaliação das fontes, ao uso e à integração da informação e ao respeito à ética informacional.

A proposta dessa etapa foi examinar os trabalhos como evidências formativas, buscando identificar e compreender em que medida eles revelam a apropriação ou a fragilidade das habilidades investigativas. Assim, a análise assume caráter qualitativo, com o apoio de indicadores que possibilitam identificar padrões recorrentes no processo de formação.

O TCC constitui uma etapa institucionalizada no PPG e no PC, articulada ao desenvolvimento da disciplina e a projetos voltados a essa atividade. Nesse sentido, esta análise permite verificar se a competência em informação se configura como uma prática transversal, ainda que não formalmente institucionalizada, ou se permanece concentrada apenas no final do curso. Os resultados a seguir dialogam com os achados da análise documental e da observação da biblioteca, compondo a triangulação que sustenta este trabalho.

A definição de tarefas é a primeira etapa do processo de pesquisa e, nesse contexto, refere-se à capacidade do estudante de delimitar um problema de pesquisa, formular objetivos e justificar a relevância do estudo.

Observou-se que os estudantes demonstram capacidade para localizar e selecionar materiais para o desenvolvimento de seus trabalhos ao longo da formação. No entanto, evidenciam dificuldades na compreensão de aspectos estruturantes da pesquisa científica, como a definição do problema de pesquisa, a elaboração da justificativa e a compreensão dos procedimentos metodológicos.

Isso pode estar relacionado à ausência de práticas sistemáticas de pesquisa ao longo do percurso formativo, o que faz com que o contato com a investigação científica ocorra de maneira mais concentrada no momento da elaboração do trabalho de conclusão de curso. Nesse contexto, os estudantes tendem a desenvolver habilidades mais operacionais, como a busca de informações, sem que haja, necessariamente, o aprofundamento em dimensões mais complexas da competência

em informação, como a análise crítica, a problematização e a construção de um percurso metodológico consistente.

5.3.1 Estratégias de pesquisa e informação e localização da informação

Após compreender a necessidade de informação, torna-se necessário planejar a estratégia de busca, bem como a seleção e a avaliação das fontes de pesquisa. Essa etapa foi analisada conjuntamente no contexto do desenvolvimento do trabalho científico. Os critérios considerados nos trabalhos foram:

- a) diversidade de fontes de pesquisa (livros técnicos, artigos científicos, normas, legislação), considerando-se pelo menos três tipos diferentes;
- b) atualidade das fontes (últimos 10 anos);
- c) presença de citações sem referências correspondentes.

Também foram analisados aspectos como o total de referências dos trabalhos e, dentre essas, quantas são provenientes de fontes técnicas e científicas e quantas são oriundas de sites informais.

Os temas de TCC trabalhos pelos alunos são exemplificados no Quadro 7 a seguir, com o objetivo de buscar compreender as características das fontes de informação pesquisadas, elas foram classificadas em fontes formais de pesquisa (Foram consideradas fontes formais os livros, artigos científicos, teses, dissertações, documentos técnicos e legislações. Como fontes informais, classificaram-se websites, blogs, notícias e conteúdos digitais sem processo formal de validação científica) e a atualização destas fontes.

Quadro 7 – Temas e fontes dos trabalhos

TEMA DO TCC	FONTES FORMAIS DE PESQUISA	FONTES INFORMAIS DE PESQUISA	FONTES COM MAIS DE 10 ANOS
Medicina veterinária alternativa	9	17	Referências fora do padrão.
Inseminação artificial	16	9	2
Bioplástico	17	0	5

Ovinocultura	29	0	12
Silvicultura	36	0	18
Biopolímero	21	3	15
Avicultura	28	0	9
Forrageiras	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Seis dos oito trabalhos analisados (75%) apresentaram, no mínimo, três diferentes tipos de fontes de pesquisa, sendo que alguns demonstraram diversidade ainda maior. Contudo, verificou-se que 66,7% das fontes utilizadas possuem mais de dez anos de publicação, o que aponta fragilidades no processo de busca, seleção e avaliação da informação.

Esse resultado sugere que, embora os estudantes mobilizem diferentes tipos de fontes, nem sempre são considerados critérios fundamentais de seleção, como a atualidade e a relevância da informação, aspectos essenciais para o desenvolvimento da competência em informação.

Tal resultado pode evidenciar a insuficiência de práticas sistemáticas de pesquisa ao longo do curso, de modo que a ausência de estímulos contínuos para a busca, seleção e avaliação de fontes impacta diretamente a qualidade dos materiais utilizados pelos estudantes.

À luz da competência em informação, esses achados demonstram que os estudantes mobilizam parcialmente as habilidades relacionadas à localização de fontes, porém ainda apresentam limitações quanto à avaliação crítica da qualidade e da atualidade da informação utilizada, dimensões consideradas essenciais no processo de formação investigativa.

Embora não seja possível afirmar que os estudantes tenham desenvolvido estratégias sistemáticas de busca e seleção, observa-se um dado relevante: 75% (n=6) dos trabalhos analisados apresentaram a maioria, ou mesmo a totalidade, de suas referências provenientes de fontes especializadas e científicas. Esse resultado indica que, ainda que de forma não sistematizada, os estudantes conseguem localizar materiais considerados adequados para a elaboração de seus trabalhos.

O percurso das estratégias de busca foi analisado por meio da observação textual, com o objetivo de identificar indicadores relacionados ao processo de levantamento das informações.

Nenhum dos trabalhos evidenciou explicitamente as estratégias de busca utilizadas em sua elaboração, limitando-se à apresentação das referências ao final do trabalho. A ausência de explicitação dessa etapa do processo de busca pode indicar que ela não é compreendida pelos estudantes como parte integrante da investigação científica. Por essa razão, não houve, em nenhum dos trabalhos analisados, o detalhamento dos procedimentos de busca e seleção das fontes.

5.3.2 Uso, síntese e avaliação da informação

No que se refere à organização da informação na revisão de literatura, os critérios de avaliação estão apresentados no Quadro 8:

Quadro 8 – Critérios de organização da informação

NÍVEL	CRITÉRIO
Adequado	Apresenta diálogo entre os autores e articulação de ideias e ligação entre os parágrafos.
Parcial	Há apresentação dos autores, mas de forma descritiva com pouca articulação entre eles.
Frágil	Predominância de citações isoladas ou ausência de discussão teórica.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A maior parte dos trabalhos apresentou uma estrutura frágil em seu referencial teórico (62,5%; n=5), caracterizada pela utilização de citações isoladas, sem estabelecimento de relações entre os autores ou construção de uma discussão que sustentasse teoricamente os temas trabalhados. Nesses casos, observou-se que as informações foram apresentadas de forma fragmentada, limitando-se, muitas vezes, à reprodução de conceitos e definições retirados das fontes consultadas. Em três trabalhos (37,5%), verificou-se uma tentativa de apresentar e relacionar os autores utilizados, embora a discussão permanecesse predominantemente descritiva, com reduzido aprofundamento analítico e pouca articulação entre os diferentes referenciais empregados.

Esses resultados sugerem que os estudantes conseguem localizar e selecionar fontes consideradas adequadas para a temática investigada, porém ainda encontram

dificuldades em uma etapa mais complexa do processo de pesquisa: a síntese e a interpretação da informação. A construção de um referencial teórico não se restringe à reunião de autores sobre determinado assunto, mas pressupõe a capacidade de comparar ideias, identificar convergências e divergências, estabelecer relações conceituais e produzir uma argumentação coerente que sustente o problema investigado.

Sob a perspectiva da competência em informação, esse resultado evidencia fragilidades especialmente nas dimensões relacionadas à organização, interpretação e comunicação da informação. Conforme apontam Vitorino e Piantola (2020), o sujeito competente em informação não apenas acessa e recupera conteúdos, mas é capaz de compreender, analisar e utilizar criticamente as informações obtidas em diferentes contextos. Assim, embora os estudantes demonstrem avanços nas etapas de localização e seleção das fontes, os dados indicam que ainda há desafios no desenvolvimento de habilidades relacionadas à transformação da informação em conhecimento, aspecto essencial para a produção científica e para a aprendizagem ao longo da vida.

5.3.2.1 Uso ético da informação

Nessa etapa, foram analisados aspectos relacionados ao uso correto das citações das fontes, à correspondência entre as citações apresentadas no corpo do texto e as referências listadas ao final do trabalho, bem como à adequação às normas da ABNT. Esses elementos foram considerados indicadores do uso ético da informação na produção dos trabalhos de conclusão de curso.

Dos oito trabalhos analisados, cinco (62,5%) apresentaram citações que não estavam registradas na lista final de referências. Esse dado pode indicar fragilidades no domínio das normas de referência ou lacunas no processo de revisão final dos trabalhos, sugerindo dificuldades na dimensão ética do uso da informação.

Apesar disso, foram identificadas poucas citações incorretas durante a análise, o que indica que os estudantes possuem conhecimento inicial acerca das normas de citação utilizadas na produção acadêmica. Entretanto, a inconsistência entre as citações presentes no texto e a lista de referências evidencia que esse domínio ainda não se consolida de forma plena.

Esses resultados indicam que, embora os estudantes mobilizem fontes especializadas na elaboração dos trabalhos, ainda se observam fragilidades nas etapas que envolvem a explicitação do processo de busca e o uso ético da informação, dimensões consideradas centrais no desenvolvimento da competência em informação.

O atendimento às normas foi caracterizado como: adequado, parcialmente adequado e inadequado.

A maioria dos trabalhos atendeu, em grande parte, às normas da ABNT (62,5%; n=5), sendo caracterizada como “parcialmente adequada”. Esse critério considerou aspectos como a formatação do texto, a apresentação das citações, a organização das referências e a estrutura geral do trabalho acadêmico, ainda que com falhas pontuais, como inconsistências de espaçamento, tamanho de fonte no resumo ou inadequações em citações e referências.

Esses resultados indicam que os estudantes possuem conhecimento inicial das normas acadêmicas, mas ainda encontram dificuldades na aplicação dessas orientações. Aponta-se a necessidade de acesso e familiarização com essas normas desde os anos iniciais do curso, de modo que, no momento da elaboração do trabalho de conclusão, tais dificuldades sejam minimizadas.

No que diz respeito à competência em informação, o domínio das normas de apresentação e referenciação constitui parte fundamental da comunicação científica e do uso ético da informação, evidenciando a importância de ações formativas voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades no contexto escolar.

5.3.2.2 Síntese e avaliação da informação

A capacidade de sintetizar e avaliar criticamente a informação constitui uma etapa essencial da competência em informação, pois implica transformar dados e conteúdos coletados em conhecimento significativo para a resolução de um problema ou investigação.

No contexto investigado, a competência em informação manifesta-se de maneira parcial e pouco sistematizada, embora não esteja ausente. É necessário considerar o perfil do público analisado (adolescentes em fase de formação), bem como os objetivos institucionais. Ao se levar esses fatores em conta, observam-se avanços, especialmente no que se refere à realização de pesquisas, ao uso de fontes e à produção do TCC.

Os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas ao uso da informação; contudo, persistem lacunas no aprofundamento crítico e na avaliação da confiabilidade das informações. Essa limitação na etapa de síntese e avaliação indica que os esforços concentrados apenas no período em que os estudantes cursam a disciplina não são suficientes, o que conduz à análise do papel do contexto escolar na configuração desses resultados.

5.3.3 Análise conjunta

Como observado nas análises anteriores, tanto o PPG quanto o Plano de Curso têm, em seu cerne, a preparação para o mercado de trabalho. O desenvolvimento de competências técnicas constitui o foco das diretrizes institucionais que orientam o trabalho docente ao longo do curso.

A análise dos documentos institucionais revela que o conceito de competência em informação não é abordado de forma explícita. Verifica-se que o desenvolvimento de habilidades de pesquisa ao longo dos três anos ocorre de maneira fragmentada. Embora a grade curricular contemple, no primeiro ano, disciplinas como Laboratório de Investigação Científica e Laboratório de Mediação e Intervenção Sociocultural, que

introduzem os estudantes à busca e seleção de fontes e às práticas de pesquisa, essas iniciativas não apresentam continuidade ao longo da formação³.

Na prática, não há uma progressão curricular que incentive ou prepare adequadamente o estudante para a realização de uma pesquisa de campo mais rigorosa no ano de conclusão do curso. É justamente nessa lacuna, deixada pelos documentos oficiais e pela organização curricular, que se evidencia a necessidade de suporte externo à sala de aula, especialmente na reta final da formação. Nesse cenário, destaca-se a atuação pedagógica da biblioteca escolar no apoio ao TCC.

Embora não esteja institucionalizada no currículo com atribuições educacionais claramente definidas e dependa, em grande medida, da iniciativa docente, a biblioteca assume um papel central e corretivo durante a disciplina de PDTCC. Os dados empíricos corroboram essa centralidade: no ano de 2025, foram realizadas quatro oficinas estruturadas com base nas etapas do modelo BIG6, envolvendo todos os estudantes da turma.

Além disso, o trabalho de mediação informacional materializou-se em 66 agendamentos de orientação de pesquisa e normalização. Esse dado evidencia que a biblioteca se configura como apoio estratégico no cumprimento das demandas acadêmicas, buscando suprir, de forma intensiva, lacunas acumuladas ao longo dos anos anteriores, de modo a viabilizar a execução do TCC.

Ao se analisar essa dinâmica, marcada pela ausência de previsão documental e pela intervenção tardia da biblioteca, percebe-se que tais fatores impactam diretamente a qualidade do produto final. O suporte oferecido pela biblioteca escolar é evidente, sobretudo considerando que 75% (n=6) dos trabalhos analisados apresentaram a maior parte de suas referências oriundas de fontes especializadas e científicas. Isso indica que a dimensão técnica da competência em informação (saber onde e como buscar) foi efetivamente desenvolvida com o apoio da biblioteca. Os outros 25% têm fontes oriundas em fontes informais de pesquisa, como os websites, blogs, notícias e conteúdos digitais sem processo formal de validação científica

Por outro lado, a ausência de uma cultura investigativa consolidada ao longo do curso repercute na dimensão cognitiva: 62,5% (n=5) dos trabalhos apresentaram

³Ressalva-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nestas disciplinas específicas foram alvo apenas de observação assistemática para fins de contextualização do percurso formativo dos alunos. O seu aprofundamento foge ao escopo destas análises, que se concentram nos documentos institucionais, na atuação da Biblioteca Escolar e nos TCCs.

fragilidades em seus referenciais teóricos, caracterizadas por citações isoladas e ausência de discussões e síntese crítica.

Tal cenário pode estar relacionado ao fato de que as práticas de pesquisa parecem concentrar-se principalmente no momento de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, sem que haja, ao longo da formação, experiências sistemáticas que favoreçam a leitura crítica, a análise de argumentos e a construção gradual do pensamento investigativo. Como consequência, os estudantes tendem a compreender a pesquisa como uma atividade de coleta de informações, e não como um processo de problematização, reflexão e produção de conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a competência em informação, na instituição analisada, não se configura como um processo formativo contínuo e transversal, mas como uma ação concentrada na fase final do curso, assumindo características de um processo de “sobrevivência acadêmica”. A biblioteca escolar garante o acesso e o uso ético das fontes, contudo, ao atuar de forma isolada na disciplina de PDTCC, não consegue suprir integralmente as lacunas relacionadas à avaliação e à síntese da informação, que são habilidades que demandariam desenvolvimento progressivo ao longo de toda a trajetória formativa e que poderiam – ou deveriam – estar previstas nos documentos institucionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar como a biblioteca escolar pode contribuir para o desenvolvimento da competência em informação no ensino tecnológico, no contexto da disciplina de PDTCC.

Buscou-se compreender de que forma a biblioteca é inserida no desenvolvimento dos trabalhos realizados pelos estudantes. Para isso, foram definidos objetivo geral e objetivos específicos, que orientaram a investigação e foram alcançados ao longo do percurso.

A abordagem metodológica assumiu caráter qualitativo, de natureza exploratório-descritiva, fundamentada em um estudo de caso, adequado à compreensão do fenômeno em seu contexto real. Foram utilizados diferentes procedimentos de análise de dados, como a análise documental do Plano de Curso e do PPG, a observação estruturada da biblioteca escolar e a análise de oito TCCs entregues em 2025. Esses procedimentos possibilitaram uma compreensão mais ampla das práticas informacionais presentes no ambiente investigado. A triangulação permitiu descrever os fenômenos observados e interpretá-los à luz do referencial teórico, contemplando a competência em informação e a biblioteca escolar.

Os resultados indicam que a biblioteca desempenha papel relevante no apoio aos estudantes durante o processo de elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, especialmente por meio de ações de orientação à pesquisa, normalização e mediação no acesso às fontes de informação.

Os objetivos específicos também foram atendidos. A análise dos documentos institucionais possibilitou identificar como as práticas de pesquisa estão inseridas no contexto pedagógico, revelando que, embora a produção dos trabalhos de conclusão de curso esteja prevista no currículo, a competência em informação não aparece de forma explícita e sistematizada nas diretrizes institucionais.

No que se refere à biblioteca escolar, sua caracterização permitiu compreender a estrutura, a organização e os serviços oferecidos aos estudantes, evidenciando potencial de apoio ao desenvolvimento dessas competências. Destaca-se, nesse sentido, a possibilidade de ampliação do trabalho colaborativo entre professores e bibliotecário, do uso do espaço da biblioteca como ambiente de aprendizagem e da oferta de oficinas e atividades formativas voltadas à pesquisa.

Ressalta-se que o professor exerce papel fundamental no apoio aos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa ao longo do percurso acadêmico.

A análise dos TCCs permitiu avaliar aspectos relacionados ao uso da informação no desenvolvimento da pesquisa, como a seleção de fontes, a organização do referencial teórico, o uso ético da informação e a capacidade de síntese.

De modo geral, os estudantes demonstram capacidade de utilizar fontes técnicas e científicas para fundamentar seus trabalhos, o que indica acesso a materiais adequados à produção acadêmica, ainda que com baixa presença de livros especializados nas referências.

Entretanto, foram identificadas fragilidades. Raramente os trabalhos apresentaram as estratégias de busca utilizadas para o levantamento das informações, limitando-se à apresentação das referências ao final do texto. Esse dado sugere que o processo de busca informacional nem sempre é compreendido como parte integrante da pesquisa científica.

Quanto ao uso ético da informação, observaram-se inconsistências na correspondência entre as citações no texto e a lista de referências. Embora os trabalhos apresentem referências organizadas, a presença de citações sem a devida referência indica fragilidades no domínio das normas ou no processo de revisão.

No que se refere à síntese e avaliação da informação, parte dos trabalhos apresenta organização predominantemente descritiva, com pouca articulação entre autores e parágrafos, marcada por citações sequenciais e ausência de reflexão. Esse resultado indica que, embora os estudantes consigam localizar e utilizar fontes pertinentes, ainda enfrentam dificuldades na integração e análise dessas informações, etapa fundamental para a construção do conhecimento científico.

Os resultados apontam que o desenvolvimento da competência em informação ocorre de forma parcial, concentrando-se em aspectos relacionados ao acesso e uso de fontes, enquanto dimensões como avaliação crítica, síntese e explicitação do processo de busca ainda apresentam limitações.

Nesse contexto, a biblioteca escolar se configura como espaço estratégico para o fortalecimento dessas competências, especialmente por meio de ações de mediação da informação, orientação à pesquisa e apoio à produção acadêmica.

Contudo, sua atuação ainda se concentra predominantemente na etapa final da elaboração dos trabalhos.

Os resultados evidenciaram a necessidade de fortalecer a integração entre biblioteca, docentes e práticas pedagógicas, com vistas ao desenvolvimento sistemático da competência em informação ao longo de todo o percurso formativo, e não restrito à disciplina de PDTCC.

Embora os resultados obtidos ofereçam subsídios relevantes para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas e informacionais no contexto investigado, é necessário considerar algumas limitações do estudo. Destaca-se o fato de a investigação ter sido conduzida em uma única instituição, o que restringe a possibilidade de generalizações para outros contextos educacionais. Ainda assim, o estudo de caso possibilitou uma análise aprofundada das práticas informacionais presentes no contexto analisado.

Para investigações futuras, sugere-se a realização de estudos comparativos entre bibliotecas escolares de diferentes instituições, com o objetivo de identificar práticas e estratégias voltadas ao desenvolvimento dessas competências. Recomenda-se, ainda, investigar a percepção de professores e estudantes sobre o papel da biblioteca no processo investigativo, bem como analisar possibilidades de incorporação de programas de competência em informação ao currículo escolar.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a biblioteca escolar possui potencial significativo como espaço de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento da competência em informação entre estudantes da educação profissional e tecnológica. Para que esse potencial se concretize de forma mais ampla, torna-se necessário fortalecer sua articulação com o currículo e com as práticas docentes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades investigativas e a construção de uma postura crítica e autônoma diante da informação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential Committee on Information Literacy**: Final Report. Chicago: ALA, 1989. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 14 jun. 2026.

ARAUJO, M. B. S. **Competência em informação nas organizações aprendentes**: um estudo com os docentes do curso de direito da Universidade Estadual da Paraíba. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão, Centro Educacional de Ciências Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ASS JUNIOR, A S. S.; MIRANDA, M. G. S. Vamos conversar sobre a biblioteca escolar do amanhã: o que pensam os estudantes. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1401/1232>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BAJI, F.; BIGDELI, Z.; PARSA, A.; HAEUSLER, C. Developing information literacy skills of the 6th grade students using the Big6 model. **Malaysian Journal of Library & Information Science**, v. 23, n. 1, p. 1–15, 2018. Disponível em: <https://mjlis.um.edu.my/index.php/MJLIS/article/view/11088/7620>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLUZZO, R. C. B. **Construção de Mapas**: desenvolvendo competências em informação e comunicação. Bauru: Cá entre nós, 2007.

BELLUZZO, R. C. B. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na Sociedade da Informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001, Bauru. [Anais...]. Bauru: UNESP, 2001. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/ana8.html>. Acesso em: 29 jan. 2026.

BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação (ColInfo) e midiática: inter-relação com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sob a ótica da educação contemporânea. **Folha de Rostto**, Juazeiro do Norte v. 4, n. 1, p. 15-24, 28 dez. 2018.

BELLUZZO, R. C. B. Competência em Informação, Midiática e Digital: reflexões desde suas origens às principais tendências em espaços econômicos, educacionais e culturais na era digital. **Informatio**, Montevideo, v. 28, n. 2, p. 55-89, dez. 2023. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/info/v28n2/2301-1378-info-28-02-55.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

BELLUZZO, R. C. B. Information literacy: from origins to trends. **Informacao & Sociedade**: Estudos, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-28, out./dez. 2020.

BELLUZZO, R. C. B.; SANTOS, C. A.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. A competência em informação e sua avaliação sob a ótica da mediação da informação: reflexões e aproximações teóricas. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 60–77, 2014. DOI: 10.5433/1981-8920.2014v19n2p60. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19995>. Acesso em: 27 out. 2025.

BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação: cenários e espectros. **Memória e Informação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 29-50, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://labirintodosaber.com.br/wp-content/uploads/2018/11/coinfo-regina-belluzzo-casa-de-rui-barbosa-2017.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. **Crianças, adolescentes e telas**: guia sobre usos de dispositivos digitais. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.166, de 5 de setembro de 2024**: Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992. Brasília, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12166.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**: Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018**: Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024** Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que “dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País”, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Brasília, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14837.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRUNING, C.; GODRI, L.; TAKAHASHI, A. R. W. Triangulação em Estudos de Caso: incidência, apropriações e mal-entendidos em pesquisas da área de Administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 277–307, 2018. DOI:

10.13058/raep.2018.v19n2.889. Disponível em:
<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/889>. Acesso em: 1 abr. 2026.

CAMPELLO, B. A competência informacional na educação para o século XXI. *In*: BIBLIOTECA escolar: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 9-11.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/9nQgbdkq5nXsNBLfv5MBHNm/#>. Acesso em: 02 jun. 2025.

CAMPELLO, B. S. **Competência em informação e currículo escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAREGNATO, S. E. Analfabetismo informacional: o desafio da era digital. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 48-55, maio/ago. 2000.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

CASTRO FILHO, C. M., Biblioteca escolar nos trilhos do século XXI. *In*: CASTRO FILHO, C. M.; ROMÃO, L. M. S. (org.). **Diretrizes sobre biblioteca escolar**: palavras em movimento. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2011. p. 11-26.

CENTRO PAULA SOUZA. **Funções e Competências**. Disponível em:
<https://www.cps.sp.gov.br/institucional/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 27 out. 2025.

CONTEXTOS formativos e operacionais das bibliotecas escolares e públicas brasileiras. Brasília: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/587/3/LIVRO%20BIBLIOTECAS%20ESCOLARES.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2026.

COSTA, E.; ZATTAR, M. Competência em informação na terceira idade: um estudo da prática informacional. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2018. Disponível em:
<https://pbcib.com/index.php/pbcib/article/view/42981>. Acesso em: 27 out. 2025.

DAVIDSON, E. J. **Evaluation methodology basics**. Thousand Oaks: Sage, 2005

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73–78, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format>. Acesso em: 27 out. 2025.

DUDZIAK, E. A. Competência Informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1–22, 2010. DOI: 10.5433/1981-8920.2010v15n2p1. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/7045>. Acesso em: 1 abr. 2026.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/xDBTqDKvmcsvMnmwLWprjmG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2026.

DUDZIAK, E. A. **A "Information Literacy" e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/>. Acesso em: 01 abr. 2026.

EISENBERG, M. B.; BERKOWITZ, R. E. **Information Problem-Solving: The Big Six Skills Approach to Library and Information Skills Instruction**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1990.

EISENBERG, M. B.; BERKOWITZ, R. E. **Information Problem-Solving: The Big Six Skills Approach to Library and Information Skills Instruction**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1990.

EISENBERG, M. B.; BERKOWITZ, R. E. **Teaching Information and Technology Skills: The Big6 in Secondary Schools**. Worthington, OH: Linworth Publishing, 1998.

EISENBERG, M. B. **The Big6 approach to information and technology literacy**. Seattle: The Information School of the University of Washington, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234713449_Information_Problem-Solving_The_Big_Six_Skills_Approach. Acesso em: 16 jun. 2026.

EISENBERG, M. B.; JOHNSON, D.; BERKOWITZ, R. E. Information, Communications, and Technology (ICT) Skills Curriculum Based on the Big6 Skills Approach to Information Problem-Solving. Library Media Connection. **The Big6**, maio./jun 2010, p. 24-27. Disponível em: https://static1.squarespace.com/static/59a303936a49631dd51f9a7d/t/5b92e343b8a045c01cc38a21/1536353091802/LMC_Big6-ICT_Curriculum_LMC_MayJune2010.pdf. Acesso em: 16 jun. 2026.

EISENBERG, M. B.; MURRAY, J.; BARTOW, C. **The Big6 curriculum:** comprehensive information and communication technology (ICT) literacy for all students. Santa Bárbara: Libraries Unlimited, 2016.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. A construção do modelo de competência no contexto brasileiro. *In*: ZARIFIAN, P. (ed.). **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Brasil tem mais dispositivos digitais em uso do que habitantes, revela pesquisa da FGV.** 30 jun. 2025. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-mais-dispositivos-digitais-em-uso-do-que-habitantes-revela-pesquisa-da-fgv>. Acesso em: 01 abr. 2026.

FURTADO, R. L.; ALCARÁ, A.R. Modelos para desenvolvimento e formação da competência em informação. *In*: SIMEÃO, E. L. M.; BELLUZZO, R. C. (coord). **Competência em informação:** teoria e prática. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação, 2015. p. 73-88. Disponível em: <http://hispano-brasileiro.com.br/files/original/5f46937d1b6f381b4633ffa0bf35ef70.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2026.

GARDNER, H. **Estruturas da mente:** a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional:** pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/140/311/1016>. Acesso em: 29 jan. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HATSCHBACH, M. H. L. **Information literacy:** aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) -. IBICT, UFRJ, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

IFLA; UNESCO. **Manifesto da Biblioteca Escolar da IFLA-UNESCO 2025.** [S.l.]: IFLA, 2025. Disponível em: <https://repository.ifla.org/rest/api/core/bitstreams/f4228eaa-48aa-4d95-be1e-467cdc2948f4/content>. Acesso em: 20 jan. 2026.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar.** 2. ed. 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

KÖCHE, J.C. **Fundamentos de metodologia científica**. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2006. Disponível em: http://www.adm.ufrpe.br/sites/ww4.deinfo.ufrpe.br/files/Fundamentos_de_Metodologia_Cienti%CC%81fica.pdf. Acesso em: 04 set.2025.

LANZI, L. A. C.; VIDOTTI, S. A. B. G.; FERNEDA, E. **A biblioteca escolar e a geração nativos digitais**: construindo novas relações. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/366/o/Biblioteca.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003

LE COADIC, Y. F. **A ciência da informação**. 2.ed. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACEDO, N. D. (org). **Biblioteca escolar brasileira em debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Senac, 2005.

MAFFEZZOLLI, E. C. F.; BOEHS, C. G. E. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 95-110, jun. 2008. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/262>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MAPUTERE, M. C. J.; PAULA, C. P. A.; ALVES, A. P. M. O trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores para o desenvolvimento de competência em informação no contexto universitário: uma revisão. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 28, n. 1, p. 1-25, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/1950/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Semestral. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219142181009>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MARQUES, D. L. S. **Competências docentes na relação de ensino-aprendizagem com alunos da geração Z dos cursos de graduação em administração**. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/a74a247d-d86c-495e-9fcb-256d66a503b5>. Acesso em 30 dez. 2023.

MARZAL, M. A.; SAURINA, E. El modelo de competencia en información para el grado: un estudio de caso en la Universitat Politècnica de València. **Información, Cultura y Sociedad**, Buenos Aires, n. 32, p. 55-80, jun. 2015.

MICHAELIS. **Competência** [verbete]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/competencia/>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MILANESI, L. **Biblioteca**. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2013.

MIRANDA, R. C. R. O conceito de competência e a gestão de recursos humanos. *In*: MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar**: novos cenários e novas práticas. Campinas: Alínea, 2004. p. 115-136.

NEVES, I.C. B. **Bibliotecas**: leituras, leitores, bibliotecários: abordagem à teoria da ação comunicacional de Adriano Rodrigues. *In*: CASTRO FILHO, C. M.; ROMÃO, L. M. S. (org.). **Diretrizes sobre biblioteca escolar**: palavras em movimento. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2011. p. 43-62

ODEDE, I. Models for teaching information literacy: a comparative review of the top six models. **Mousaion**, v. 38, n. 2, 2020. Disponível em: <https://unisapressjournals.co.za/index.php/LIS/article/view/7254/4433>. Acesso em: 14 jun. 2026.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Desenvolvimento e aprendizagem: perspectivas da psicologia sócio-histórica. *In*: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003. p. 85–105.

PEREIRA, I. S. A biblioteca sob o olhar da comunidade escolar. **BiblioCanto**, Natal, v. 2, n. 1, p. 35–56, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bibliocanto/article/view/9530/7851>. Acesso em: 29 jan. 2026.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESCADOR, K. S.; GIACOMAZZO, G. F. Biblioteca escolar: percepções dos professores e bibliotecários nas práticas educativas do 4º ano do ensino fundamental. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 4, n. 2, p. 274–294, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/pedag/article/download/6184/5425>. Acesso em: 29 jan. 2026.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, M. R.; CERVANTES, B. M. N. Organização e representação do conhecimento por meio de mapas conceituais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 41, n. 1, p. 154-169, abr. 2014. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1425/1603>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ROSA, V. S. Uma pré-história da competência em informação: a busca pelos indícios dos elementos fundantes de um campo. **Revista Informação na Sociedade Contemporânea**, Natal, v. 9, n. 1, p. 1-27, mar. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/download/38040/20112>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, C. A. **Competência em informação na formação básica dos estudantes da educação profissional e tecnológica**. 2017. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/750e3701-cda8-4911-97b9-77eb3d5f4231/content>. Acesso em: 1 abr. 2026.

SOUZA, V. I. **Escala de Avaliação da Percepção de Competências Infocomunicacionais (APCI): evidências de validade baseadas no conteúdo**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/249769/001150163.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 jun. 2026.

TANNURE, L. A. *et al.* **A biblioteca escolar**. Brasília: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1404/1/A%20Biblioteca%20Escolar.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

TERRA, A. L.; SÁ, S. A credibilidade da informação na web: estudo de práticas informacionais em contexto escolar. In: ENCONTRO IBÉRICO EDICIC, 6., 2013, Lisboa. **Anais [...]** Lisboa: EDICIC, 2013. p. 1480-1493. Disponível em: http://eprints.rclis.org/22710/1/PORTUGAL_A%20credibilidade%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20na%20web.pdf. Acesso em: 14 jun. 2026.

VENNGAGE. **Gerador de nuvem de palavras gratuito**. Disponível em: <https://pt.venngage.com/features/criar-nuvem-de-palavras>. Acesso em: 20 jan. 2026

VITORINO, E. V. Competência informacional do profissional da informação bibliotecário: construção social da realidade. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 12, n. 24, p. 59–71, 2007. DOI: 10.5007/1518-2924.2007v12n24p59. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2007v12n24p59>. Acesso em: 27 set. 2025.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. **Competência em informação**: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação. São Paulo: Editora UNESP, 2020.

VOSSIO BRÍGIDO, R. Certificação e normalização de competências: origens, conceitos e práticas. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 2–15, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/558>. Acesso em: 21 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 241-273, mar./abr. 2015

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo, SP: Senac, 2003.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Sra. Diretora:

Vimos por meio desta solicitar a vossa autorização para a realização da pesquisa intitulada como “COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: enfoque na disciplina de Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (PDTCC)”, desenvolvida no curso de Mestrado em Ciência da Informação na Unesp. O objetivo desta pesquisa é analisar a relação que envolvem os processos que envolvem a Competência em Informação no desenvolvimento do Trabalho Científico como contribuição para a construção do conhecimento dos alunos da Etec Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros. Participar desta pesquisa é uma opção, e ela não está relacionada a avaliação do professor ou escola. Abaixo segue a metodologia que será utilizada:

- a) Serão coletados dados a respeito das atividades e hábitos relacionados aos conteúdos trabalhados;
- b) Serão realizadas entrevistas com o corpo docente e observação participante na Biblioteca;
- c) Serão realizadas oficinas com os professores e alunos;
- d) Os resultados serão divulgados para fins científicos como: dissertação, revistas, congresso etc.
- e) Os resultados irão contribuir para o preparo de profissionais (Bibliotecários e Professores) para auxiliar os alunos na realização de pesquisas, organização e elaboração de serviços.

Esclarecemos que:

A qualquer tempo, a direção da escola poderá pedir informações sobre a pesquisa à pesquisadora e tendo direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos. Esse pedido pode ser feito pessoalmente, ou a partir dos contatos do pesquisador principal e pesquisador responsável que constam no final deste documento.

Os estudantes não serão diretamente inquiridos, e a análise das oficinas realizadas se dará por meio do resultado do material por eles produzidos: textos, artigos, e o trabalho de conclusão de curso.

Os docentes que serão entrevistados não são obrigados(as) a responder às questões do questionário ou da entrevista que lhe serão apresentados, podendo desistir

de participar da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceitado participar ou de já ter feito a entrevista), sem ser prejudicado(a) por isso. Pode também recusar a gravação da entrevista.

A identidade dos participantes não será revelada em momento algum, por nome ou qualquer outra forma. A participação é voluntária, o que significa que não será obrigado(a) ou pago(a), de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa, bem como não terá nenhum tipo de despesas ou danos de qualquer outra ordem.

Garça, 17 de março de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **SONIA MARIA VALSECCHI RIBEIRO DE SOUZA**
Data: 14/04/2025 11:11:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sonia Maria Valsechi Ribeiro de Souza

(Diretora de Etec)

Documento assinado digitalmente
 **CÁLICA MARQUES ANANIAS**
Data: 14/04/2025 11:03:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Cálica Marques Ananias

Pesquisador principal

(Discente – mestranda em Ciência da Informação)

e-mail: calica.marques-ananias@unesp.br

Documento assinado digitalmente
 **TÂMARA DE SOUZA BRANDÃO GUARALDO**
Data: 08/04/2025 15:20:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Tâmara de Souza Brandão Guaraldo

Pesquisador responsável

(Orientadora da pesquisa)

e-mail: tamara.guaraldo@unesp.br

APÊNDICE B – FICHA TÉCNICA DE ANÁLISE DOS TCC'S

Tema do TCC:	
ABNT: ☐ Adequado ☐ Parcialmente adequado ☐ Inadequado	
Total de citações:	Corretas: Incorretas:
Citações no texto sem referência:	
Total de referências:	Corretas: Incorretas:
Número de parágrafos que podem ter indícios de cópias sem citação:	
Tipos de fonte de pesquisa:	Fontes técnicas e científicas:
	Materiais informais:
Diversidade de fontes:	
Número de fontes com mais de 10 (dez) anos:	
Comentários:	

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Identificação da unidade observada

- Nome da instituição:
- Tipo de instituição:
- Localização:
- Data(s) da observação:
- Período(s) observado(s):
- Responsável pela observação:

2. Estrutura física e organização do espaço

- Área total da biblioteca:
- Integração com outros ambientes (ex.: sala maker):
- Descrição dos espaços disponíveis:
 - Área de estudo:
 - Área de atendimento:
 - Espaços coletivos/colaborativos:
- Recursos tecnológicos disponíveis:
 - Computadores com acesso à internet (quantidade)
 - Equipamentos adicionais (ex.: impressora 3D, TV)
- Mobiliário:
 - Mesas de estudo (quantidade)
 - Estantes
 - Outros (arquibancada, armários etc.)
- Condições de organização e acessibilidade do espaço:
- Flexibilidade do ambiente (possibilidade de rearranjo):

3. Acervo

- Quantidade aproximada de exemplares:
- Tipologia do acervo:
 - Livros técnicos
 - Literatura
 - Outros materiais
- Atualização do acervo (percepção geral):
- Organização (classificação, sinalização, facilidade de localização):

4. Recursos humanos e funcionamento

- Existência de bibliotecário:
- Tempo de atuação na unidade:
- Existência de equipe de apoio (auxiliares/estagiários):
- Horários de funcionamento:
- Atendimento nos diferentes períodos (manhã/tarde/noite):
- Público atendido:

- Número aproximado de alunos
- Número aproximado de professores

5. Serviços oferecidos

- Consulta local:
- Empréstimo domiciliar:
- Renovação e reserva:
- Uso de computadores para pesquisa:
- Apoio à normalização de trabalhos acadêmicos:
- Orientação para pesquisa:
- Mediação de leitura:
- Participação em projetos escolares:
- Apoio a eventos institucionais:

6. Atuação pedagógica e integração com o currículo

- Participação da biblioteca em atividades pedagógicas:
- Realização de oficinas e formações:
- Frequência dessas ações (sistemática ou sob demanda):
- Integração com disciplinas (ex.: PDTCC):
- Participação mediante solicitação docente (PTD):
- Orientações aos professores sobre:
 - Uso de fontes confiáveis
 - Aplicação das normas da ABNT

7. Mediação da informação e competência em informação

- Tipos de orientação oferecidos aos estudantes:
 - Busca de informação
 - Seleção de fontes
 - Avaliação da informação
 - Normalização de trabalhos
- Estratégias utilizadas pela biblioteca:
- Evidências de desenvolvimento da competência em informação:
- Ações fundamentadas em modelos teóricos (ex.: Big6):
 - Existência de oficinas estruturadas
 - Etapas contempladas

8. Uso da biblioteca pelos estudantes

- Finalidades de uso observadas:
 - Estudo individual
 - Trabalhos em grupo
 - Pesquisa acadêmica
- Frequência de utilização:
- Autonomia dos estudantes na busca por informação:
- Procura por apoio da bibliotecária:
- Uso da biblioteca como suporte ao TCC:

9. Serviços de orientação e agendamento

- Formas de agendamento:
 - Presencial
 - Aplicativos (ex.: WhatsApp)
- Tipos de atendimento agendado:
- Número de atendimentos (quando disponível):
- Organização desses atendimentos:

10. Processos técnicos e administrativos

- Organização e catalogação do acervo:
- Controle de circulação:
- Registro de dados estatísticos:
- Alimentação de sistemas institucionais (ex.: RIC-CPS):
- Inserção de TCCs em repositório institucional:

11. Dados estatísticos de uso

- Existência de registro sistemático de dados:
- Tipos de indicadores coletados:
 - Empréstimos
 - Atendimentos
 - Normalização de TCC
- Periodicidade de envio de dados:
- Uso desses dados para gestão da biblioteca:

12. Observações gerais do pesquisador

- Pontos fortes identificados:
- Fragilidades:
- Potencialidades de melhoria:

ANEXO A – O TCC NO PLANO DE CURSO (TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA)

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Governo do Estado de São Paulo
Rua dos Andradas, 140 – Santa Inês – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

4.7.5. Fortalecimento das competências relativas à elaboração de projetos e solução de problemas do mundo do trabalho

No Centro Paula Souza, a valorização dos aspectos culturais no currículo é manifestada na Educação por Projetos, nos trabalhos de conclusão de curso obrigatórios, no aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores e na própria educação por competências profissionais, cuja ênfase é a atuação profissional para a solução de problemas reais do mundo do trabalho e da vida do cidadão, ancorada histórica, social e politicamente, ou seja, contextualizada, com vistas à eficiência e à eficácia da Educação Escolar e ao desenvolvimento da autonomia do educando. A cultura é o fator comum entre sociedade, ideologia, História e conhecimento.

O ambiente virtual possibilita ao professor acesso a ferramentas de desenvolvimento de Design de Projetos (modelo baseado no Design *Thinking*) e a critérios relativos à Economia Criativa, com um passo a passo sobre os objetivos, metodologias, desenvolvimento e outros itens importantes na estruturação não somente da pesquisa, mas na conclusão do projeto.

Ainda em relação aos professores orientadores, além das ferramentas do Design de Projetos e Economia Criativa, trabalhamos o contexto da avaliação por competências.

Em todos os cursos técnicos são desenvolvidos projetos interdisciplinares, a exemplo do trabalho de conclusão de curso (TCC), componente curricular obrigatório nos currículos das habilitações profissionais, destinado a desenvolver as competências-chave da pesquisa, análise e utilização de informações coletadas a partir de pesquisas bibliográficas e de pesquisas de campo, com o objetivo de propor soluções para os problemas relacionados a cada área de atuação. Na elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, os alunos passam por duas fases, planejamento e desenvolvimento, com aplicação de conhecimentos de legislação, elaboração de instrumentos de pesquisa, estudos mercadológicos, elaboração de experimentos e de protótipos, além da sistematização monográfica e documentação dos projetos.

4.7.6. Fortalecimento das competências relacionadas à Gestão de Energia, Eficiência Energética e Energias Renováveis

Os temas "gestão de energia" "eficiência energética" e "energias renováveis" são desenvolvidos em cursos técnicos do Centro Paula Souza visando a competências-chave relacionadas à interpretação e aplicação da legislação e das normas técnicas referentes ao fornecimento, à qualidade e à eficiência de energia e impactos ambientais; elaboração de

4.8. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

A sistematização do conhecimento a respeito de um objeto pertinente à profissão, desenvolvido mediante controle, orientação e avaliação docente, permitirá aos alunos o conhecimento do campo de atuação profissional, com suas peculiaridades, demandas e desafios.

Ao considerar que o efetivo desenvolvimento de competências implica na adoção de sistemas de ensino que permitam a verificação da aplicabilidade dos conceitos tratados em sala de aula, torna-se necessário que cada escola, atendendo às especificidades dos cursos que oferece, crie oportunidades para que os alunos construam e apresentem um produto – Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Caberá a cada escola definir, conforme Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 2429, de 23-08-2022, as normas e as orientações que nortearão a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, conforme a natureza e o perfil de conclusão da Habilitação Profissional.

O Trabalho de Conclusão de Curso deverá envolver necessariamente uma pesquisa empírica que, somada à pesquisa bibliográfica, dará o embasamento prático e teórico

OMP-2: 82823267/0001-09 828
Página nº 234

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Governo do Estado de São Paulo
Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

necessário para o desenvolvimento do trabalho. A pesquisa empírica deverá contemplar uma coleta de dados, que poderá ser realizada no local de estágio supervisionado, quando for o caso, ou por meio de visitas técnicas e entrevistas com profissionais da área. As atividades distribuídas em número de 120 horas, destinadas ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, serão acrescentadas às aulas previstas para o curso e constarão do histórico escolar do aluno.

O desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso pautar-se-á em pressupostos interdisciplinares e deve ser sistematizado em uma das formas previstas na tipologia de documentos estabelecida no parágrafo 2º, para a apresentação escrita do TCC. Caso seja adotada a forma de “Apresentação de produto”, esta deverá ser acompanhada pelas respectivas especificações técnicas, memorial descritivo, memórias de cálculos e demais reflexões de caráter teórico e metodológico pertinentes ao tema (verificar parágrafo 3º da Portaria supracitada).

A temática a ser abordada deve estar contida no perfil profissional de conclusão da habilitação, que se constitui na síntese das atribuições, competências e habilidades da formação técnica; a temática deve ser planejada sob orientação do professor responsável pelo componente curricular “PTCC” (Planejamento do Trabalho de Conclusão do Curso).

4.8.1. Orientação

A orientação do desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso ficará por conta do professor responsável pelos temas do Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (PDTC) em TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, na 3ª SÉRIE.

ANEXO B – PLANO DA DISCIPLINA DE TCC (TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA)

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

III.16 PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (PDTCC) EM AGROPECUÁRIA	
Função: Estudo e Planejamento	
Classificação: Planejamento	
Atribuições e Responsabilidades	
Executar e monitorar planos, programas e projetos agropecuários e agroindustriais. Elaborar cronogramas para acompanhamento, implantar e gerenciar as etapas de produção agrícola, pecuária e agroindustrial sempre comprometido com a sustentabilidade. Participar de projetos de pesquisa da área agrícola e pecuária, principalmente no desenvolvimento das atividades de campo ou de laboratório.	
Atribuições Empreendedoras	
Procura oportunidades e nichos de ação inovadora para a inserção ao mercado consumidor, e para a melhoria dos processos produtivos. Identifica problemas e necessidades que geram demandas para tomadas de decisão em relação ao desenvolvimento dos processos produtivos.	
Habilidade relacionada às competências gerais / Eixo Estruturante	Habilidade específica associada ao Eixo Estruturante
(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.	(EMIFFTP10) Avaliar as relações entre a formação escolar, geral e profissional, e a construção da carreira profissional, analisando as características do estágio, do programa de aprendizagem profissional, do programa de trainee, para identificar os programas alinhados a cada objetivo profissional.
(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.	(EMIFFTP12) Empreender projetos pessoais ou produtivos, considerando o contexto local, regional, nacional e/ou global, o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos, do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho, identificando as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida.
Valores e Atitudes	
Responsabilizar-se pela produção, utilização e divulgação de informações. Incentivar a criatividade. Estimular a proatividade. Incentivar atitudes de autonomia. Estimular o interesse na resolução de situações-problema. Estimular o interesse pela realidade que nos cerca. Socializar os saberes. Estimular a organização.	
Competências	Habilidades
1. Analisar dados e informações obtidas de pesquisas empíricas e bibliográficas.	1.1 Identificar demandas e situações-problema no âmbito da área profissional. 1.2 Identificar fontes de pesquisa sobre o objeto em estudo. 1.3 Elaborar instrumentos de pesquisa para desenvolvimento de projetos.

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

2. Propor soluções parametrizadas por viabilidade técnica e econômica aos problemas identificados no âmbito da área profissional. 3. Planejar as fases de execução de projetos com base na natureza e na complexidade das atividades. 4. Avaliar as fontes e recursos necessários para o desenvolvimento de projetos. 5. Avaliar a execução e os resultados obtidos de forma quantitativa e qualitativa	1.4 Constituir amostras para pesquisas técnicas e científicas, de forma criteriosa e explicitada. 1.5 Aplicar instrumentos de pesquisa de campo. 2.1 Consultar Legislação, Normas e Regulamentos relativos ao projeto. 2.2 Registrar as etapas do trabalho. 2.3 Organizar os dados obtidos na forma de textos, planilhas, gráficos e esquemas. 3.1 Consultar diversas fontes de pesquisa: catálogos, manuais de fabricantes, glossários técnicos, entre outros. 3.2 Comunicar ideias de forma clara e objetiva por meio de textos escritos e de explicações orais. 4.1 Definir recursos necessários e plano de produção. 4.2 Classificar os recursos necessários para o desenvolvimento do projeto. 4.3 Utilizar de modo racional os recursos destinados ao projeto. 5.1 Verificar e acompanhar o desenvolvimento do cronograma físico-financeiro. 5.2 Redigir relatórios sobre o desenvolvimento do projeto. 5.3 Construir gráficos, planilhas, cronogramas e fluxogramas. 5.4. Organizar as informações, os textos e os dados, conforme formatação definida.
Orientações	
O produto a ser apresentado deverá ser constituído de umas das tipologias estabelecidas conforme Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico Nº 354, de 25-02-2015, parágrafo 3º, mencionadas a seguir: Novas técnicas e procedimentos; Preparações de pratos e alimentos; Modelos de Cardápios – Ficha técnica de alimentos e bebidas; Softwares, aplicativos e EULA (End Use License Agreement); Áreas de cultivo; Áudios e vídeos; Resenhas de vídeos; Apresentações musicais, de dança e teatrais; Exposições fotográficas; Memorial fotográfico; Desfiles ou exposições de roupas, calçados e acessórios; Modelo de Manuais; Parecer Técnico; Esquemas e diagramas; Diagramação gráfica; Projeto técnico com memorial descritivo; Portfólio; Modelagem de Negócios; Planos de Negócios. É importante que a Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico nº 2429, de 23-08-2022 seja consultada para que já o cumprimento das normas e orientações que nortearão a realização do Trabalho de Conclusão de Curso.	
Bases Tecnológicas	
Estudo do cenário da área profissional • Características do setor: ✓ macro e microrregiões. • Avanços tecnológicos; • Ciclo de vida do setor; • Demandas e tendências futuras da área profissional;	

- Identificação de lacunas (demandas não atendidas plenamente) e de situações-problema do setor.

Identificação e definição de temas para o TCC

- Análise das propostas de temas segundo os critérios:
 - ✓ pertinência;
 - ✓ relevância;
 - ✓ viabilidade.

Definição do cronograma de trabalho.

Técnicas de pesquisa

- Documentação indireta:
 - ✓ pesquisa documental;
 - ✓ pesquisa bibliográfica.
- Técnicas de fichamento de obras técnicas e científicas;
- Documentação direta:
 - ✓ pesquisa de campo;
 - ✓ pesquisa de laboratório;
 - ✓ observação;
 - ✓ entrevista;
 - ✓ questionário.
- Técnicas de estruturação de instrumentos de pesquisa de campo:
 - ✓ questionários;
 - ✓ entrevistas;
 - ✓ formulários, entre outros.

Problematização

Construção de hipóteses

Objetivos

- Geral e específicos (para quê? para quem?) / Justificativa (por quê?)

Referencial teórico da pesquisa

- Pesquisa e compilação de dados;
- Produções científicas, entre outros.

Construção de conceitos relativos ao tema do trabalho e definições técnicas

- Definições dos termos técnicos e científicos (enunciados explicativos dos conceitos);
- Terminologia (conjuntos de termos técnicos e científicos próprios da área técnica);
- Terminologia (conjuntos de termos técnicos e científicos próprios da área técnica);
- Simbologia, entre outros.

Escolha dos procedimentos metodológicos

- Cronograma de atividades;
- Fluxograma do processo.

Dimensionamento dos recursos necessários para execução do trabalho

Identificação das fontes de recursos

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Inês – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

Organização dos dados de pesquisa • Seleção; • Codificação; • Tabulação. Análise dos dados • Interpretação; • Explicação; • Especificação. Técnicas para elaboração de relatórios, gráficos, histogramas Sistemas de gerenciamento de projeto Formatação e apresentação de trabalhos acadêmicos					
Carga horária (horas-aula)					
Teórica	00	Prática Profissional	80	Total	80 Horas-aula
Possibilidade de divisão de classes em turmas, conforme o item 4.9 do Plano de Curso. Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades, relacionadas às competências. Para este componente curricular está prevista divisão de classes em turmas.					
Para ter acesso às titulações dos Profissionais habilitados a ministrarem aulas neste componente curricular, consultar o site: https://crt.cps.sp.gov.br/index.php					