26º ENANCIB
Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação
A Amazônia na sociedade global em rede: assimetrias e potencialidades informacionais, tecnológicas e ambientais
Belém, Pará, 09 a 13 de novembro de 2026
Universidade Federal do Pará

XXVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - XXVI ENANCIB

ISSN 2177-3688

GT 6 – INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO

COMPETÊNCIA E CONHECIMENTO CULINÁRIO EM UM CURSO SUPERIOR DE GASTRONOMIA

CULINARY SKILLS AND KNOWLEDGE IN A HIGHER EDUCATION COURSE IN GASTRONOMY

Frederico Divino Dias – Universidade FUMEC e Faculdade Senac de Gastronomia
Armando Sérgio de Aguiar Filho – Universidade FUMEC

Modalidade: Trabalho Completo

Resumo: A internalização do conhecimento culinário nas aulas práticas de um curso superior de gastronomia constitui um fenômeno complexo que articula dimensões tácitas, explícitas e implícitas do saber profissional. A presente pesquisa investigou de que forma os discentes universitários de uma Instituição de Ensino Superior internalizam o conhecimento de seus docentes em aulas práticas, à luz do modelo de criação do conhecimento e do referencial de competências informacionais. O estudo adotou abordagem quali-quantitativa, de natureza exploratória e descritiva, com coleta de dados por meio de observação sistemática não participante de aulas práticas e de questionário estruturado. Os resultados evidenciaram que as quatro fases do modelo de criação do conhecimento estão identificáveis nas cozinhas didáticas. Identificou-se que as fichas técnicas, principal artefato de combinação, obtiveram a menor avaliação pelos discentes, sinalizando insuficiência do instrumento formal para transmitir saberes tácitos e implícitos. A presença docente e a cozinha didática foram reconhecidas como condições fundamentais de internalização. Destaca-se ainda a utilização de inteligência artificial como novo recurso informacional nas aulas práticas. As competências informacionais operam de forma implícita nas práticas pedagógicas observadas, configurando um campo de desenvolvimento ainda não institucionalizado curricularmente.

Palavras-chave: Competência em informação; gestão do conhecimento; gastronomia; ensino superior; internalização do conhecimento.

Abstract: The internalization of culinary knowledge in practical classes in a higher education gastronomy course constitutes a complex phenomenon that articulates tacit, explicit and implicit dimensions of professional knowledge. This research investigated how university students at a Higher Education Institution internalize the knowledge of their teachers in practical classes, in light of the knowledge creation model and the information skills framework. The study adopted a qualitative-quantitative approach, of an exploratory and descriptive nature, with data collection through systematic non-participant observation of practical classes and a structured questionnaire. The results showed that the four phases of the knowledge creation model are identifiable in teaching kitchens. It was identified that the technical sheets, the main combination artifact, received the lowest evaluation by the students, signaling the insufficiency of the formal instrument to transmit tacit and implicit

knowledge. The teaching presence and teaching cuisine were recognized as fundamental conditions for internalization. Also noteworthy is the use of artificial intelligence as a new informational resource in practical classes. Information skills operate implicitly in the pedagogical practices observed, configuring a field of development that has not yet been curricularly institutionalized.

Keywords: Information literacy; knowledge management; gastronomy; higher education; knowledge internalization.

1 INTRODUÇÃO

A gastronomia, enquanto campo de conhecimento e prática profissional, transcende a reprodução de técnicas culinárias: ela envolve criatividade, adaptação cultural e um profundo entendimento de saberes muitas vezes difíceis de articular verbalmente. O conhecimento culinário, em suas múltiplas dimensões, desempenha papel fundamental na formação de profissionais da área, em que a articulação entre teoria e prática é condição inerente ao exercício profissional competente (Dias, 2022).

No contexto do ensino superior, a internalização de conhecimento pelos discentes depende não apenas da transmissão de conteúdos formais, mas da capacidade do docente em compartilhar saberes não codificáveis. Exige-se a internalização de um repertório complexo que inclui dimensões tácitas e implícitas, e subjetividades culinárias (no caso deste estudo) para compartilhar e desenvolver competências informacionais.

Embora a literatura sobre gestão do conhecimento (Takeuchi; Nonaka, 2008) e competências informacionais (CoInfo) (Maia, 2020; Miranda, 2004; Santin, 2018) tenha avançado significativamente, permanecem lacunas no entendimento de como esses conhecimentos são assimilados por estudantes em ambientes práticos de aprendizagem. No cenário de cursos de gastronomia há possibilidade de surgimento de espaços onde a espiral do conhecimento se repete constantemente por meio da observação, imitação e prática orientada para a internalização do conhecimento.

A complexidade desse processo reside na natureza variada do conhecimento: enquanto o explícito pode ser documentado e transmitido, o tácito e o implícito exigem estratégias pedagógicas que vão além da instrução formal. A internalização eficaz desses saberes está diretamente ligada ao desenvolvimento de competências informacionais (Jiménez-Rojo, 2020), que permitem aos discentes não apenas absorver, mas também aplicar e recriar conhecimentos em contextos profissionais.

Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como ocorre o compartilhamento e a internalização do conhecimento culinário nas aulas práticas do Curso Superior de Tecnologia (CST) em gastronomia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Belo Horizonte, considerando as relações e interações estabelecidas no ambiente de aprendizagem. A partir da lacuna identificada acerca dos processos de compartilhamento e internalização de conhecimentos, estabeleceu-se como questão de pesquisa: de que forma o conhecimento culinário é compartilhado e internalizado nas aulas práticas do CST em gastronomia, considerando as interações estabelecidas no ambiente de aprendizagem?

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou identificar as formas de compartilhamento do conhecimento culinário presentes nas aulas práticas do CST em gastronomia; analisar as relações e interações estabelecidas entre docentes e discentes durante as atividades práticas, considerando sua relação com o compartilhamento e a construção do conhecimento; verificar, a partir da percepção dos discentes, como as estratégias de ensino e interação presentes nas aulas práticas se relacionam aos processos de compartilhamento e internalização do conhecimento; e relacionar os achados aos processos de gestão do conhecimento e ao desenvolvimento de competências informacionais, considerando as dimensões tácita, implícita e explícita do conhecimento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONHECIMENTO, SECI E *BA*

O conhecimento não é visto como um objeto que se transfere, é algo que se constrói na experiência do sujeito com o mundo. Polanyi (1966) articula essa compreensão ao afirmar que sabemos mais do que podemos dizer (ideia que sintetiza a irredutibilidade do saber à codificação formal e situa o corpo como local primeiro do conhecimento). É sobre essa base epistemológica que Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam a distinção entre conhecimento tácito e conhecimento explícito.

O conhecimento tácito refere-se àquele inerente ao indivíduo, contextualizado e fundamentado em suas vivências, experiências e percepções pessoais, estando profundamente enraizado em suas ações, experiências corporais, ideais, valores e emoções (Takeuchi; Nonaka, 2008); por sua natureza subjetiva, apresenta maior dificuldade de codificação, formalização e compartilhamento, sendo a observação, a prática, a demonstração e o treinamento importantes meios para sua transmissão. Nessa ótica

Davenport e Prusak (2003) reforçam que esses saberes não são passíveis de transmissão direta: sua circulação exige a interação viva entre o detentor e o interessado, o que implica condições sociais e ambientais específicas para que ocorra. O conhecimento explícito, por sua vez, caracteriza-se pela possibilidade de ser formalizado, codificado e expresso por diferentes meios, como linguagem verbal, escrita, numérica ou sonora, podendo ser "rapidamente transmitido aos indivíduos, formal e sistematicamente" (Takeuchi; Nonaka, 2008, p. 19). A esses dois tipos, os autores acrescentam o conhecimento implícito: uma variante do tácito que se incorpora, de forma não intencional, a práticas, gestos e rotinas profissionais.

Visando compreender como essa transmissão se processa, Nonaka e Takeuchi (1997) propõem a espiral do conhecimento; modelo que descreve o movimento contínuo entre o conhecimento tácito e o explícito. As fases não operam isoladamente: encadeiam-se gerando espirais sucessivas de criação e apropriação do conhecimento. Nesse processo, o papel da mediação é central e é o que aproxima o modelo de criação do conhecimento – SECI – do campo das competências informacionais, em que a mediação também é reconhecida como condição do desenvolvimento do sujeito (Faria; Varela; Freire, 2019).

Esses processos, contudo, dependem de um contexto que o torne possível. É aqui que Nonaka e Toyama (2008) nomeiam esse contexto de *ba*: espaço compartilhado, físico, virtual ou simbólico, em que o conhecimento é criado e circula. O *ba* não é apenas infraestrutura, é a condição e o lugar em que os sujeitos interagem, constroem sentido e internalizam saberes que a codificação formal não alcança. Esse conceito converge com o 'contexto capacitante informacional' (Aguiar Filho; Nassif, 2016; Gasque, 2016), que designa as condições ambientais e relacionais que favorecem o desenvolvimento de competências informacionais.

2.2 CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS

A Ciência da Informação (CI) consolida-se como campo científico dedicado ao estudo da produção, organização, circulação e uso da informação (Le Coadic, 1996), e é nesse campo que a mediação se firma como conceito nuclear. Almeida Júnior (2009, p. 92) define a mediação da informação como toda ação de interferência "direta ou indireta; consciente ou inconsciente; individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional." Nesse cenário, Belluzzo, Santos e Almeida Júnior (2014) aproximam esse conceito à CoInfo ao demonstrarem que ela só se efetiva quando mediada: é pela interferência de um sujeito (docente ou colega, por exemplo)

sobre outro que a informação se converte em conhecimento apropriado. Essa aproximação situa a presente pesquisa no interior da CI, na medida em que trata as interações entre docentes, discentes e colegas - nas aulas práticas - , como instâncias concretas de mediação da informação, ainda que não nomeadas como tal pelos sujeitos envolvidos.

A CoInfo emerge, portanto, como resposta a uma demanda social crescente: a de sujeitos capazes não apenas de acessar informação, mas de reconhecer quando dela necessitam, avaliá-la criticamente e usá-la com autonomia e responsabilidade ética (Dudziak, 2003; Belluzzo, 2005). Essa perspectiva evoluiu do instrumental para o humanista, o que se reflete na abordagem da *Association of College and Research Libraries* (2016), que organiza a CoInfo em torno de *frames* conceituais como a pesquisa como exploração estratégica e a criação de informação como processo. Miranda (2004) aprofunda essa dimensão classificando as competências informacionais em tipos (interacionais, de solução de problemas, de capacitação e de comunicação), evidenciando que a CoInfo não é uma habilidade singular, mas um repertório integrado que o sujeito mobiliza diante de situações concretas de uso da informação.

Esse repertório, contudo, não se desenvolve de forma espontânea; ele é construído no tempo, pela experiência e, sobretudo, pela mediação. Faria, Varela e Freire (2019) demonstram que a mediação da informação é uma ação intencional de interferência que objetiva a apropriação da informação pelo sujeito e que, quando efetivamente realizada, gera empoderamento e protagonismo. Maia (2020) complementa essa ideia ao evidenciar que a CoInfo sustenta um aprendizado ativo e autônomo, inserindo o indivíduo em uma trajetória de aprendizagem contínua. Jiménez-Rojo (2020) aponta que esse processo culmina no desenvolvimento do pensamento crítico e do protagonismo social como finalidade última da competência informacional. O sujeito informacionalmente competente não apenas encontra e usa informação: ele se torna protagonista do próprio processo de conhecer.

Nesse horizonte, Carvalho, Aguiar Filho e Dutra (2025) atualizam o debate ao demonstrar que, no contexto contemporâneo, CoInfo e competências digitais são dimensões complementares e indissociáveis. O desenvolvimento da CoInfo não pode prescindir da capacidade crítica de lidar com tecnologias digitais, o que amplia e complexifica o conceito sem desfigurar seu núcleo: a autonomia do sujeito diante da informação. É essa convergência entre o saber informacional e o saber digital que conecta a CoInfo à gestão do conhecimento, pois, se o conhecimento se internaliza pela mediação e em contexto, é a competência

informacional que equipa o sujeito para que essa internalização seja crítica, autônoma e contínua, e não mera reprodução de saberes recebidos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracterizou-se como quali-quantitativa, de natureza exploratória e descritiva. A abordagem qualitativa fundou-se na observação das práticas em sala de aula e na análise interpretativa dos padrões identificados; já o aspecto quantitativo operacionalizou-se por meio de questionário estruturado com escala do tipo *Likert* de sete pontos, para posterior emparelhamento e validação ou refutação dos dados observados (Prodanov; Freitas, 2013). Tratou-se de uma pesquisa pura, cujos resultados indicam análises sobre variáveis específicas e podem orientar novos campos para investigações futuras.

O universo da análise é o CST em gastronomia de uma IES do município de Belo Horizonte. A amostra incluiu 53 discentes regularmente matriculados em disciplinas práticas (entre o segundo semestre de 2025 e o primeiro semestre do ano de 2026), além de seis docentes (cujos nomes serão codificados para preservação ética da pesquisa: D1, D2, D3, D4, D5 e D6). A seleção da amostra deu-se por conveniência do pesquisador (amostra não probabilística); os autores optaram por esse procedimento, considerando-se o acesso facilitado ao público-alvo requerido. Os instrumentos de coleta de dados foram dois, sendo: um roteiro de observação sistemática não participante (aulas práticas) e um questionário estruturado (discentes). A observação sistemática foi aplicada em sete[1] aulas práticas (que também receberão codificação, sendo: A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7), sendo que o instrumento focou nas dinâmicas interativas, nos métodos de ensino utilizados e nos tipos de conhecimento transmitidos naquelas dinâmicas. O questionário estruturado foi composto por seis questões de múltipla escolha (Q1 a Q6), que investigaram as estratégias de compartilhamento e busca de conhecimento, e por uma questão com escala do tipo *Likert* de sete pontos[2], com dez afirmações sobre as práticas docentes e o ambiente de aprendizagem. Como se trata de uma pesquisa com seres humanos, é importante destacar que houve submissão do projeto inicial ao comitê de ética e toda a coleta de dados foi iniciada apenas após a aprovação e emissão do parecer consubstanciado do órgão competente.

[1] Destaca-se aqui que os quantitativos de seis docentes e sete aulas práticas estão corretos, considerando que um dos docentes ministra duas disciplinas práticas.

[2] A escala seguiu a seguinte descrição: 1 – discordo extremamente; 2 – discordo muito; 3 – discordo; 4 – nem discordo nem concordo; 5 – concordo; 6 – concordo muito; 7 – concordo extremamente.

A análise dos dados foi realizada em três etapas complementares: análise pontual de cada instrumento; cruzamento entre os dois instrumentos, identificando interseções e dissonâncias, e, por fim, triangulação com o referencial teórico da pesquisa. Os dados quantitativos foram submetidos a análise estatística simples. Já os dados qualitativos foram classificados segundo similaridade temática, frequência de ocorrência e correspondência com o referencial teórico por meio de emparelhamento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Quanto ao questionário discente, o número da amostra válida foi de 53 respondentes. O perfil indicou predominância feminina (54,7%), com faixa etária principal entre 46 e 59 anos (37,7%). Em relação à escolaridade, 52,8% possuem ensino superior incompleto, 22,6% superior completo e 20,8% pós-graduação. Esse perfil indica que a maioria dos discentes traz em si alguma experiência educacional e profissional prévia ao ingresso no curso. Os sujeitos não chegam sem nenhum conhecimento prévio, mas sim, com repertórios culinários tácitos e implícitos próprios.

4.2 A ESPIRAL DO CONHECIMENTO NAS AULAS PRÁTICAS

A análise dos dados de campo permitiu identificar as quatro fases do modelo SECI nas aulas práticas observadas e nas percepções declaradas pelos discentes. O Quadro 1 apresenta o mapeamento organizado dessas evidências.

Quadro 1[3] - Mapeamento da espiral do conhecimento SECI nas aulas práticas de gastronomia

Fase SECI	Evidência observacional	Evidência do questionário
Socialização (Tácito → Tácito)	● Demonstração docente em aula (cortes de legumes, ponto de preparações, ponto e estratégias de temperagem do	● 69,2% mencionaram que as aulas se iniciam com a "demonstração das técnicas a serem utilizadas"; ● "A observação da realização de uma técnica culinária, facilita o entendimento do processo" -

[3] A coluna 'evidência observacional' traz as percepções oriundas da observação do pesquisador *in loco* (nas aulas práticas), já a coluna 'evidência questionário' se refere às devolutivas dos discentes quanto ao questionário estruturado com as seis questões propostas e as afirmações com escala do tipo *Likert* de sete pontos. Convém destacar que nas questões do questionário, os discentes tinham a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa, o que justifica os valores observados no quadro.

	chocolate nobre, entre outros).	100% dos discentes "concordam muito".
Externalização (Tácito → Explícito)	● Disponibilização de fichas técnicas de preparo (FTP); ● Explicação verbal dos preparos no início da aula.	● 88,5% mencionaram que os docentes compartilham os conhecimentos por meio de fichas técnicas e 85% por meio de explicações em sala de aula (gerais ou individuais); ● "É importante a explanação das técnicas culinárias no início de cada aula prática" – 81% dos discentes "concordam muito".
Combinação[4] (Explícito → Explícito)	● Atendimentos nas bancadas de trabalho e atendimentos individuais aos discentes; ● *Feedbacks* ao longo da aula prática.	● 81% dos discentes "recorrem aos conhecimentos do docente explicitados na ficha técnica"; ● "As fichas técnicas evidenciam claramente as técnicas que devem ser utilizadas" – 56% dos discentes "concordam".
Internalização (Explícito → Tácito)	● Observação da demonstração do docente; ● Debates com colegas sobre a ficha técnica e a demonstração do docente; ● Gravação do docente executando alguma preparação ou técnica; ● Experimentação de técnica similar à do docente após a demonstração.	● 84,6% dos discentes afirmam "recorrer aos conhecimentos do docente a qualquer dúvida"; 71,2% "questionam os colegas"; ● Quanto a outras fontes de informação e conhecimento, 75% dos discentes se valem do uso de inteligência artificial (IA) e 53,8% buscam em livros da bibliografia da disciplina; ● "A presença do docente facilita meu processo de consolidação do conhecimento compartilhado" – 71,7% dos discentes "concordam muito".

Fonte: elaboração própria (2026).

A fase de socialização é a mais robustamente evidenciada: a demonstração docente esteve presente em seis das sete aulas observadas e a afirmação "a observação da realização de uma técnica culinária facilita o entendimento do processo a ser executado" obteve média "concordo muito" e 100% de concordância entre os respondentes. Esse resultado converge

[4] As interações entre os sujeitos presentes neste momento (atendimento às bancadas, *feedback*, conhecimento dentro da FTP) lançam mão do conhecimento explícito dos docentes; nestes momentos eles explanam conceitos, princípios e tiram dúvidas por meio – primordialmente – da fala com os discentes.

com a concepção de Polanyi (1966) sobre o conhecimento tácito como algo que se transmite pela observação e pela prática guiada, e com a fase de socialização do modelo SECI, em que o conhecimento tácito é compartilhado pela experiência direta.

A centralidade da demonstração como condutor de socialização do conhecimento revela-se, ainda, na forma como os discentes descrevem o início das aulas práticas. Ao serem questionados sobre como as aulas se iniciam (Q2), 69,2% dos respondentes indicaram a "demonstração das técnicas a serem utilizadas" e 67,3% apontaram a "demonstração dos preparos pelo docente" como práticas recorrentes. Ademais, 55,8% mencionaram a "interação entre o professor e os estudantes para construírem o conhecimento juntos", o que evidencia que a socialização nas cozinhas didáticas extrapola um modelo direcional de transmissão e incorpora dimensões dialógicas reconhecidas pelos próprios discentes. Essa percepção é reforçada pelo dado de que 88,5% dos respondentes identificaram a demonstração em sala de aula como estratégia de compartilhamento docente (Q1), posicionando-a como o canal mais valorizado de circulação do conhecimento tácito. A observação *in loco* confirmou esse padrão: em praticamente todas as aulas, o docente ocupou o centro da cozinha didática para executar a técnica antes que os discentes a reproduzissem em suas bancadas.

A externalização pôde ser fortemente observada nas explicações verbais do docente, presentes em todas as sete aulas e reconhecidas como o momento didático mais valorizado pelos discentes, bem como na utilização de fichas técnicas de preparo. A afirmação de que "é importante a explanação das técnicas culinárias no início de cada aula prática" obteve a maior média na escala do tipo *Likert* ("concordo muito" na faixa de 6,40). Takeuchi e Nonaka (2008, p. 130) afirmam que "o intercâmbio mútuo de ideias, pontos de vista e crenças que as conversações acarretam, permite o primeiro e mais essencial passo para a criação do conhecimento".

A valorização da explicação verbal inicial aparece de forma consistente nas respostas dos discentes. Quando perguntados sobre como os docentes compartilham seus conhecimentos práticos (Q1), 85,0% indicaram as "explicações em sala de aula" e 76,9% mencionaram a "interação em sala de aula", ambas as estratégias expressando modos de externalização do saber docente em uma linguagem acessível. A afirmação "o docente deve indicar, previamente, os conhecimentos técnicos que serão utilizados nas aulas práticas" obteve média de 5,79 na escala do tipo *Likert*, com 40,4% dos discentes concordando

"totalmente" e 17,3% concordando "muito"; estes dados reforçam o entendimento de que a antecipação verbal do conhecimento a ser praticado configura-se como indispensável ao processo de aprendizagem nas cozinhas didáticas. Esse dado converge com a literatura sobre competências informacionais: Miranda (2004) destaca que a capacidade de o sujeito reconhecer previamente sua necessidade de informação é condição para que a busca e o uso do conhecimento sejam eficazes. A explicação inicial do docente, ao tornar explícito o que será praticado, prepara cognitivamente o discente para observar, experimentar e internalizar com maior efetividade.

A combinação lança mão das fichas técnicas, dos atendimentos grupais e individualizados, bem como dos *feedbacks* imediatos. Contudo, a afirmação de que "as fichas técnicas evidenciam claramente as técnicas que devem ser utilizadas" obteve a menor média de todo o questionário ("concordo" – na faixa de 4,96). Esse aspecto confirma a limitação apontada por Davenport e Prusak (2003) de que o conhecimento tácito e implícito não é 'capturável' por documentos formais. A ficha técnica codifica o explícito (cerne da combinação), mas não alcança a esfera do subjetivo (de ajuste de temperos, temperagem do chocolate ou o ponto sensorial do risoto, entre outros), dimensões que somente a mediação docente presencial torna acessíveis.

A análise das respostas à escala do tipo *Likert* revela nuances importantes sobre a percepção dos discentes a respeito da fase de combinação. A afirmação sobre as fichas técnicas foi a que obteve a distribuição de respostas mais dispersa de todo o instrumento: enquanto 19,2% dos discentes responderam "concordo totalmente" (nota 7), outros 13,5% marcaram pontuações iguais ou inferiores a 3, indicando discordância ou indiferença. Essa heterogeneidade contrasta com o nível de consenso verificado em afirmações relacionadas à socialização e internalização, o que reforça a tese de que a FTP (enquanto artefato da combinação) é percebida de forma muito distinta pelos discentes, a depender do grau de complexidade técnica da disciplina cursada e do nível de experiência prévia do respondente. Também é relevante que 81% dos discentes declaram recorrer aos conhecimentos do docente explicitados na ficha técnica ao longo da aula (Q5), sugerindo que o documento é consultado, mas não é autossuficiente: funciona como âncora textual que orienta a busca pelo docente, e não como substituto de sua mediação. Esse comportamento é coerente com o modelo de Nonaka e Takeuchi (1997), para quem o conhecimento explícito (da combinação) precisa ser reativado pela socialização e pela internalização para que produza aprendizagem efetiva.

A internalização manifesta-se na busca ativa dos discentes por mediação quanto à apropriação do conhecimento: 84,6% recorrem aos conhecimentos do docente a qualquer dúvida. A afirmação "a presença do docente facilita meu processo de consolidação do conhecimento compartilhado" obteve média “concordo muito”, confirmando que a mediação presencial é condição central da internalização. Destaca-se ainda o ‘aparecimento’ do uso de inteligência artificial como recurso de internalização: 75% dos discentes declararam recorrer a ferramentas de inteligência artificial na busca por conhecimentos técnicos. Carvalho, Aguiar Filho e Dutra (2025) evidenciam que as competências informacionais e digitais são dimensões indissociáveis no contexto contemporâneo, o que sugere que a inteligência artificial começa a configurar um *ba* digital complementar às cozinhas didáticas.

A análise das respostas referentes à fase de internalização revela um ecossistema informacional diversificado e ativo. Quanto às fontes mobilizadas além das FTP (Q6), os discentes apontaram: 75% o conhecimento pessoal e/ou de colegas de bancada; 73,1% a internet (Google® e demais buscadores); 53,8% livros da bibliografia da disciplina; e 52,9% solicitação de demonstração prática direta ao docente. Esses dados evidenciam que a internalização não é um processo passivo de recepção, é uma busca ativa, plural e autônoma por informações que supram as lacunas deixadas pela mediação formal. Esse comportamento corresponde ao que Maia (2020) identifica como aprendizado ativo sustentado pela competência informacional: o discente, ao mobilizar múltiplas fontes de forma complementar, exerce protagonismo no próprio processo de conhecer, mesmo sem reconhecer explicitamente essa prática como uma competência. Cabe destacar que 71,2% dos discentes afirmaram questionar os colegas (Q4) como estratégia de busca de conhecimento técnico ao longo da aula, o que indica que a socialização entre pares (e não apenas entre discente e docente) é um aspecto relevante da internalização nas cozinhas didáticas.

No que tange ao uso de inteligência artificial, os dados merecem análise mais pormenorizada. Os 75% de discentes que declararam recorrer a ferramentas como ChatGPT®, Copilot®, Gemini® e DeepSeek® representam um contingente expressivo (mais da metade da amostra) que já incorporou esses recursos ao seu repertório informacional nas aulas práticas. Esse dado é notável por dois motivos: (1) o uso da IA ocorre em um contexto eminentemente sensorial (a cozinha didática), o que sugere que os discentes a utilizam de modo complementar para sanar dúvidas conceituais, buscar variações de técnica ou verificar informações enquanto aguardam a chegada do docente à bancada; (2) a IA configura um tipo

de mediação assíncrona e disponível ininterruptamente, o que poderia posicioná-la como um *ba* digital capaz de operar onde e quando a mediação presencial do docente não alcança. Como apontam Carvalho, Aguiar Filho e Dutra (2025), a capacidade crítica de lidar com ferramentas digitais – incluindo a avaliação da confiabilidade das respostas geradas por IA – é parte constitutiva da competência informacional contemporânea. O fato de os discentes utilizarem IA sem que haja qualquer orientação docente sobre como fazê-lo criticamente aponta para uma lacuna pedagógica que merece atenção nos currículos dos cursos superiores de gastronomia.

4.3 ESTRATÉGIAS DOCENTES E MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO CULINÁRIO

As observações de campo revelaram perfis docentes com diferentes estratégias de mediação e graus variados de estímulo à autonomia informacional dos discentes. O Quadro 2 sistematiza as principais estratégias identificadas e suas correspondentes evidências observadas.

Quadro 2 - Estratégias docentes e evidências empíricas de mediação do conhecimento culinário

Estratégia docente	Evidência observacional
Demonstração prática	Presente em 85,8% das aulas; executada antes da prática discente em 71,6% dos casos.
Explicação verbal inicial	Presente em 100% das aulas; varia de explicação generalista a mais detalhada.
Circulação e *feedback* nas bancadas	100% dos docentes circulam; intensidade de *feedback* varia muito entre os docentes.
Momento reflexivo ao final	Registrado apenas em uma aula (A1): momento de avaliação crítica coletiva.
Incentivo à autonomia informacional	16,7% estimulam explicitamente (D5); 16,7% restringem (D2) e 66,6% dos docentes oscilam[5].

Fonte: elaboração própria (2026).

A análise comparativa dos perfis docentes identificou dois modelos distintos de mediação. Um modelo mais 'transmissivo', predominante em três das sete aulas; caracteriza-se pela sequência demonstração → execução, com pouco espaço para que o discente reconstrua o conhecimento autonomamente. A outra observação aponta para um modelo mais construtivista, identificado – especialmente – em duas aulas (A1 e A5); caracteriza-se pela criação de momentos reflexivos, liberdade de busca informacional e avaliação crítica dos

[5] Os percentis aqui apresentados, tomam por base o quantitativo de docentes (seis profissionais); díspar aos demais dados do quadro que se norteiam pelo quantitativo de aulas (sete momentos).

resultados. Este último modelo configura, nos termos de Faria, Varela e Freire (2019), uma mediação genuinamente dialógica.

Essa distinção tem implicações diretas para o campo das competências informacionais: docentes com perfil construtivista criam condições para que os discentes desenvolvam protagonismo informacional (capacidade de identificar suas necessidades de informação, buscar fontes variadas e avaliar criticamente os resultados - Miranda, 2004; Maia, 2020). Docentes com perfil transmissivo, ainda que mais eficientes na fase de socialização, tendem a inibir o desenvolvimento de autonomia informacional ao não estimular a busca e a avaliação crítica de fontes além da demonstração prática e da ficha técnica.

Os dados do questionário oferecem evidências quantitativas que qualificam essa distinção. A afirmação "a interação dos estudantes nas bancadas consolida as explicações do docente" obteve média de 5,88 na escala do tipo *Likert*, com 40,4% de concordância plena (faixa 7 na escala) e 21,2% de concordância alta (faixa 6 na escala). Esse resultado indica que os próprios discentes reconhecem (mesmo que de forma implícita) o valor da troca horizontal (entre pares) para a consolidação do conhecimento; o que dialoga com a perspectiva construtivista da mediação. No entanto, quando se observa que 38,5% dos docentes estimulam explicitamente a troca de conhecimentos entre os estudantes (Q3) e que apenas 14,2% incentivam ativamente a busca por conhecimentos externos, percebe-se que essa valorização discente da interação horizontal não encontra consonância na prática docente. Em suma: os discentes reconhecem o potencial formativo da troca entre pares, mas os docentes não o exploram de forma intencional e estruturada. Essa lacuna representa uma oportunidade pedagógica 'negligenciada' nas cozinhas didáticas observadas, e seu aproveitamento poderia potencializar o desenvolvimento das competências informacionais de forma integrada à prática culinária.

4.4 COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS 'IMPLÍCITAS' E O *BA* DAS COZINHAS DIDÁTICAS

Um ponto crucial da pesquisa é a identificação de competências informacionais 'implícitas' em operação nas aulas práticas: nenhum docente nomeia ou problematiza a CoInfo como 'prática pedagógica' intencional, mas comportamentos informacionais são produzidos e mobilizados continuamente. Quando o D1 deixa os alunos livres para buscar informações durante a prática, bem como quando o D5 estimula a autonomia na A5 ou ainda

quando o D6 pede que todos provem o preparo na A6 para desenvolver o senso crítico sensorial, estão praticando CoInfo sem nomeá-la.

Os dados do campo indicaram também o reconhecimento da cozinha didática como *ba*. A afirmação "cozinha didática é um ambiente que facilita a absorção do conhecimento da aula prática" obteve média “concordo muito” (na faixa de 6,29) e 98,1% de concordância. Nonaka e Toyama (2008) trazem o *ba* como esse contexto compartilhado em movimento no qual a criação do conhecimento se efetiva; as cozinhas didáticas funcionam exatamente dessa forma: espaços onde o conhecimento explícito, tácito e implícito circulam pela fala, gesto, pela correção *in loco* do empratamento e pelo aspecto sensorial provado coletivamente.

A alta frequência de troca de conhecimento entre discentes (71,2% questionam os colegas) contrasta com a ausência de estímulo docente explícito a essa prática: nenhuma das sete aulas observadas registrou incentivo formal à troca entre pares. Essa troca ocorre, portanto, à margem da estrutura pedagógica formal; observou-se um processo de internalização que opera por meio da ‘socialização horizontal’ espontânea entre discentes, sem a intermediação intencional do docente.

Esse achado dialoga com Choo (2003), que destaca que o aprendizado pode emergir espontaneamente nos grupos antes de ser elevado ao nível organizacional, e com Aguiar Filho e Nassif (2016), que reconhecem nos grupos de apoio canais fundamentais de compartilhamento do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou de que forma o conhecimento culinário de docentes tem sido internalizado pelos discentes nas aulas práticas do CST em gastronomia de uma IES em específico. Os dados coletados por meio de observação sistemática não participante e de questionário respondido por discentes, permitiram o alcance do objetivo geral do estudo.

As quatro fases do modelo SECI foram identificadas na pesquisa, sendo que a socialização se manifesta na demonstração docente (momento mais valorizado pelos discentes). A externalização opera por meio das explicações verbais no início das aulas, reconhecidas como a estratégia mais efetiva. A combinação é exercida pelas fichas técnicas, que, contudo, obtiveram a menor avaliação no questionário, confirmando a limitação dos meios formais para transmitir conhecimentos tácitos e implícitos. Por fim, a internalização é

fortemente mediada pela presença docente e complementada pelo uso de inteligência artificial (atualmente).

A associação entre as variantes de conhecimento e as competências informacionais revelou que a CoInfo opera de forma 'implícita' nas práticas pedagógicas observadas: docentes praticam mediação informacional sem nomeá-la, e discentes mobilizam comportamentos informacionais (busca ativa, avaliação de fontes, uso de tecnologias digitais) sem reconhecê-los explicitamente como competências.

Quatro contribuições derivam deste estudo, sendo: (1) a confirmação da cozinha didática como *ba*; (2) a identificação da ficha técnica como meio de combinação insuficiente (o instrumento formal não alcança as dimensões tácitas e implícitas do conhecimento); (3) a existência de uma 'internalização horizontal' não mediada, que opera à margem da estrutura pedagógica formal e constitui canal relevante de compartilhamento do conhecimento entre pares; e (4) o 'surgimento' da inteligência artificial como um possível *ba* digital complementar às práticas, sinalizando uma nova lógica de internalização de conhecimento.

É de suma importância destacar que esta pesquisa não teve como objetivo realizar qualquer juízo avaliativo acerca da prática profissional dos docentes, mas compreender as relações interpessoais estabelecidas na dinâmica da sala de aula, buscando identificar aspectos relacionados ao processo de compartilhamento e construção do conhecimento. Os resultados possibilitaram, ainda, a elaboração de um material digital destinado aos docentes, apresentando aspectos observados na dinâmica das aulas que possam contribuir para a reflexão sobre os processos de interação e favorecer a compreensão das condições que podem contribuir para a aprendizagem dos discentes. Reitera-se, portanto, que as análises apresentadas não tiveram caráter avaliativo da atuação profissional dos docentes, mas caráter interpretativo e propositivo, a partir das situações observadas no contexto investigado.

Como limitação metodológica, registra-se a não realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes, o que impediu o acesso à perspectiva deles sobre suas próprias estratégias de compartilhamento. Pesquisas futuras poderão suprir essa lacuna e ampliar o alcance analítico aqui iniciado, bem como investigar o papel crescente das ferramentas de inteligência artificial na internalização do conhecimento culinário e sua relação com o desenvolvimento de competências informacionais em contextos de formação profissional tecnológica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR FILHO, A. S.; NASSIF, M. E. Os grupos de apoio como canal de compartilhamento da informação e do conhecimento. **Informação & Informação**, Paraná, v. 21, n. 3, p. 286–305, 2016. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/27364. Acesso em: 10 abr. 2026.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens". **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, [*s.l.*], v. 2, n. 1, p. 89-103, 2009. Disponível em: https://revistas.ancib.org/tpbci/article/view/170 Acesso em: 10 abr. 2026.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Framework for information literacy for higher education**. Chicago: ACRL, 2016. Disponível em: https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework Acesso em: 10 abr. 2026.

BELLUZZO, R. C. B. **Construção de mapas**: desenvolvendo competências em informação e comunicação. Bauru: Cá Entre Nós, 2005.

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**, Paraná, v. 19, n. 2, p. 60-77, 2014. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19995 Acesso em: 10 abr. 2026.

CARVALHO, A. C. M.; AGUIAR FILHO, A. S.; DUTRA, F. G. C. Competências em informação e digitais necessárias para atuação em ambientes digitais. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Minas Gerais, v. 30, 2025. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/53087. Acesso em: 10 abr. 2026.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DIAS, F. D. **Contexto Capacitante Digital**: contribuições do Youtube® na criação e compartilhamento da informação e do conhecimento gastronômico brasileiro. 2022. 181 f. Tese (Doutorado em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento) - FUMEC, Belo Horizonte, 2022.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23–35, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/xDBTqDKvmcsvMnmwLWprjmG/. Acesso em: 10 abr. 2026.

FARIA, M. G. G.; VARELA, A. V.; FREIRE, I. M. Competência em informação para comunidades: empoderamento e protagonismo social. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Minas Gerais, v. 24, n. 1, p. 4–24, 2019. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2614. Acesso em: 10 abr. 2026.

GASQUE, K. C. G. D. Internet, mídias sociais e as unidades de informação: Foco no ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Information Studies:** Research Trends, [*s.l.*], v. 1, n.2, p. 14-20, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.36311/1981-1640.2016.v10n2.03.p14. Acesso em: 10 abr. 2026.

JIMÉNEZ-ROJO, A. La competencia informacional y el pensamiento crítico en la enseñanza no universitaria: una revisión sistemática. **Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa**, [*s. l*.], p. 1–18, 2020. Disponível em: https://revistas.um.es/riite/article/view/423791. Acesso em: 10 abr. 2026.

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

MAIA, C. M. **Inovação das práticas de competência informacional com o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem em bibliotecas universitárias**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MIRANDA, S. V. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 112–122, 2004. Disponível em: https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1064. Acesso em: 10 abr. 2026.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. 19. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, I.; TOYAMA, R. Criação do conhecimento como processo sintetizador. *In*: TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro (org.). **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008. p. 91–121.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. Londres: The University of Chicago Press, 1966.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTIN, D. M. Competências informacionais no ensino superior. **Ciência da Informação em Revista**, Alagoas, v. 5, n. 1, p. 81–84, 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/4457. Acesso em: 10 abr. 2026.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. (org.). **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.