Universidade Presbiteriana Mackenzie Centro de Ciências Sociais e Aplicadas Programa de Pós Graduação em Administração de Empresas

Ingredientes da Aprendizagem Social: um estudo na cozinha de um restaurante da grande São Paulo.

Sergio Ademar Fonseca

Sergio Ademar Fonseca

Ingredientes da Aprendizagem Social: um estudo na cozinha de um restaurante da grande São Paulo.

Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie para a obtenção do título de Doutor em Administração de Empresas

Orientadora: Profa. Dra. Arilda Schmidt Godoy

São Paulo 2013

F676i Fonseca, Sergio Ademar

Ingredientes da aprendizagem social: um estudo na cozinha de um restaurante da grande São Paulo / Sergio Ademar Fonseca - 2013.

219f.: il., 30 cm Inclui DVD.

Tese (Doutorado em Administração de Empresas) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Orientação: Prof^a. Dr^a. Arilda Schmidt Godoy Bibliografia: f. 211-215

1. Teoria da aprendizagem social. 2. Estética nas organizações. 3. Profissionais de cozinha. I. Título.

CDD 302.1

Sergio Ademar Fonseca

Ingredientes da Aprendizagem Social: um estudo na cozinha de um restaurante da grande São Paulo.

Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie para a obtenção do título de Doutor em Administração de Empresas

Aprovação obtida em 19/11/2013

Banca Examinadora

Prof ^a. Dr ^a. Arilda Schmidt Godoy (orientadora) Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

Prof ^a. Dr ^a. Claudia Simone Antonello Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. Mario Aquino Alves Fundação Getúlio Vargas - FGV

Prof. Dr. Jorge Flavio Ferreira Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

Prof. Dr. Diógenes de Souza Bido Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie Professor Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto

Decano de Pesquisa e Pós-Graduação Professor Dr. Moisés Ari Zilber

Coordenadora Geral de Pós-Graduação Stricto Sensu Professora Dra. Angélica Tanus Benatti Alvim

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas

Professora Dra. Darcy Mitiko Mori Hanashiro

Dedico a

Eva e Ercides, Meus pais...

Maria de Lourdes, José Paulo e Carlos Roberto, Irmãos queridos...

Adalberto,

Grande companheiro de todas as horas...

Professora Doutora Arilda Schmidt Godoy,
Pela delicadeza, carinho, compreensão e
valiosíssimas orientações durante os estudos do doutorado.
Seguramente não teria conseguido sem ela. Muito mais do
que orientadora ela foi a luz que iluminou meu caminho, o
conforto nas etapas mais difíceis e a firmeza nos meus
momentos de insegurança. Para mim é uma honra e um
privilégio enorme ter sido por ela orientado desde o
mestrado.

A todas e a todos meu amor incondicional!

Agradecimentos

Onde quer que nos encontremos, são os nossos amigos que constituem o nosso mundo.

William James

Agradeço a todos que contribuíram para tornar possível a realização de um sonho.

Às Professoras Doutoras *Janette Brustein Gorodscy* e *Claudia Simone Antonello* membros da banca de qualificação, pelas relevantes sugestões, recomendações e opiniões que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho de campo e a feitura deste trabalho.

Aos professores com quem cursei disciplinas no Mackenzie e na FGV, os quais contribuíram profundamente para a realização desta empreitada. Agradecimentos especiais à *Malu*, ao *Ricardo*, ao *Bido* e a *Sílvia*.

A todos os meus colegas de turma do doutorado. Em especial à *Márcia*, grande companheira.

À Andrea Regina Arantes, secretária do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas.

À família *Figueiredo Cambuí*, em especial a *Gabriella Cambuí* pela valiosa indicação do restaurante e pelo incentivo constante.

Aos meus amigos, todas e todos, pois mais uma vez souberam entender a minha ausência e sempre me incentivaram. Agradeço especialmente ao Padre William Betonio, ao Márcio Cardoso, ao Edison D'Amário, à Renata Carnoto, ao Eric Rocha, à Aninha Azevedo, à Silvia Costa, à Hildegard, à Daniele e Rodrigo, à Jaqueline e Alexandre, à Juliana e Vinícius, ao Cléber Gonçalves, à Carmen Lúcia, ao Sergio Larozzi, à Sandy, à Thais, ao Ronaldo, ao Paulo, à Luciene Pontes, à Grelcy, ao Alexandre, ao Eduardo, ao Sofiane, à Ana Flávia, à Marlene, ao Ademilson, ao Reginaldo Oliveira, ao César, à Mariana, ao Igor, ao Gui, à Jéssica, ao Bruno, à Ana Célia, à Claudinéia e ao Rubens, à Cristina e ao Hiroshi, à Cleide, à Elide, Vanessa e Alexandra, à Simone Franco e ao Vladimir, ao João Horn, à Cristina Nunes, ao André, aos meus compadres Ana Virginia e Pedro Sestari. A minha afilhada Cecília Sestari e a meus queridos afilhados de crisma.

A todos os participantes desta pesquisa com quem convivi, e venho convivendo, desde janeiro de 2012. Sem eles não teria sido possível a realização deste trabalho.

A todos os meus companheiros de trabalho, em especial ao Alexandre Novoselecki, Antonio Rosado, Lothar Zimmermann, Walter Müller, César Brucoli, Sandro Fagundes, Camila Bartalena, Paula Castro, Marcela Oliveira, Guilherme Rufino.

À toda a minha família, à minhas cunhadas, à meu cunhado, sobrinhas e sobrinhos pelo incentivo, apoio incondicional e pela torcida.

Ao MackPesquisa pelo apoio financeiro na forma da reserva técnica.

Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos "obscuros heróis" do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável!

(Michel de Certeau & Luce Giard)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo procurar respostas para a questão de pesquisa "Como ocorre a aprendizagem de profissionais de cozinha de um restaurante, quais são os elementos que a caracteriza como aprendizagem social e qual o papel do Chef de cozinha nesse processo?". Para conseguir responder as questões, estabeleci como objetivo geral realizar a descrição e a interpretação dos processos de aprendizagem social presentes no trabalho de profissionais de cozinha de um restaurante da grande São Paulo. Também foram estabelecidos três **objetivos específicos**: a) descrever o local de trabalho e elucidar as atividades realizadas pelos profissionais de cozinha do restaurante; b) identificar e analisar os processos de trabalho e aprendizagem adotados pelos profissionais mencionados; e c) interpretar as aprendizagens que ocorrem no local de trabalho estudado à luz, fundamentalmente, da teoria da aprendizagem social de Bente Elkjær e de elementos teóricos apresentados por Antonio Strati e John Dewey em relação à estética nas organizações. Para buscar elementos que pudessem dar conta de responder a questão de pesquisa foram utilizadas técnicas etnográficas de investigação baseadas nas indicações de André (1999). Permaneci no campo por 14 meses, realizei 62 dias de observação participante, tirei 1.156 fotografias, gravei 363 vídeos com duração total de 12:48:15 horas de gravação, 11 entrevistas em profundidade foram conduzidas com todos os profissionais da cozinha investigada, totalizando 23:06:58 horas de gravação e 614 páginas de transcrição. Pra a elaboração do texto final trouxe para o texto as narrativas presentes tanto nas falas dos participantes quanto nas imagens gravadas, também foram utilizadas anotações de diário de campo e fotografias para ilustrar as aprendizagens presentes no mundo social investigado. O texto foi organizado por meio da análise das narrativas compartilhadas pelos participantes da pesquisa à luz de Riessman (2008). Foram analisados os elementos e os ingredientes que tornaram possível o entendimento das aprendizagens por meio da Teoria da Aprendizagem Social de Bente Elkjær. Sentidos e as sensações presentes na atividade pesquisada foram analisados por meio de elementos da estética presentes nos trabalhos de Antonio Strati e John Dewey. Baseado na análise dos dados uma das respostas possíveis para a questão de para a questão de pesquisa: a aprendizagem dos profissionais de cozinha ocorre em função de sua presença e do compartilhar objetivos comuns no mundo social que pertencem. Elas são os resultados das experiências, das reflexões, dos hábitos e das transações nas quais se envolvem em seu dia a dia. O chef de cozinha tem o papel fundamental de compartilhar seus saberes e de fomentar as aprendizagens de cada um dos membros de sua brigada de cozinha, oferecendo a eles a oportunidade de realizar novas tarefas, de saborear novos elementos, de desenvolver seus sentidos e viver plenamente as sensações despertadas em cada uma das preparações que o grupo se propõe a compartilhar. Além desses papéis, ele tem a obrigação de reger com perfeição sua brigada, possibilitando a cada membro alcançar o máximo da perfeição na execução de seu trabalho oferecendo a todos a possibilidade de saborear cada um dos ingredientes da aprendizagem presentes no mundo social cozinha.

Palavras chave: teoria da aprendizagem social, estética nas organizações, profissionais de cozinha.

ABSTRACT

This study aimed to seek answers to the following research question "How does the learning process of professional from a kitchen of a restaurant occurs, what are the elements which characterizes it as social learning and what is the role of the Head Chef in this process?". To be able to answer the question, a general objective was established to perform the description and interpretation of social learning processes present in the work of professionals in the kitchen of a restaurant in the metropolitan Sao Paulo area. Three specific objectives were also established: a) to describe the workplace and show the daily activities of the professionals working at the kitchen, b) identify and analyze work and learning processes adopted by the professionals mentioned, and c) to interpret the learning occurring in the workplace studied by the lens of social learning theory of Bente Elkjær and theoretical elements presented by Antonio Strati and John Dewey in relation to aesthetics in organizations. To find elements that could represent answers to the research question it were used ethnographic research techniques based on indications of André (1999). I remained in the field for 14 months, in total it was 62 days of participant observation, 1,156 photos were taken, 363 vídeos recorded with total duration of 12:48:15 hours, 11 in-depth interviews were conducted with every professional from the investigated kitchen, totaling 23:06:58 hours of recording material and 614 pages of transcriptions. For the organization of the final text I brought to the text narratives present both in the speeches of the participants, images were also used, as well as field diary notes and photographs. The text was organized through the narratives shared by the participants in based on Riessman (2008). I analyzed the elements and ingredients that made possible understanding the lessons learned through the Theory of Social Learning from Bente Elkjær. Sense and sensations activities present in the investigated material were analyzed by elements present in the work related to aesthetics from Antonio Strati and John Dewey. Based on the data analysis it was possible to answer the research question: learning at the professional kitchen occurs due to the presence and due to the shared common goals in the social world they belong to. They are the results of experiences, thoughts, habits and transactions in which they engage in their daily lives. The chef has a key role to share his knowledge and encourage the learning process with each member of his kitchen brigade, offering them the opportunity to perform new tasks, new elements to savor, to develop their senses and fully live the sensations found in each of the preparations that the group is involved. In addition to these roles, he has an obligation to govern with perfection the brigade, enabling each member to reach the acme of perfection in the execution of their work offering everyone the chance to taste each learning ingredient present in the social world of the kitchen.

Key words: social learning theory, aesthetics in organizations, kitchen professionals.

Sumário

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	BASE ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA: O PRAGMATISMO DE JOHN DEWEY E A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA E DA REFLEXÃO NO ATO DE APRENDER.	22
2.1	Pragmatismo: surgimento e principais fundamentos	22
2.2	John Dewey e a importância da experiência e da reflexão no ato de conhecer e aprender.	26
3.	A TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL	36
3.1	Uma caracterização inicial	36
3.2	A utilização do pragmatismo por Elkjær na proposta da TAS	41
3.3	Pesquisas empíricas realizadas a partir da Teoria da Aprendizagem Social	47
4.	COZINHA: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS E CONSTITUIÇÃO	
	PROFISSIONAL	
4.1	Profissionais de cozinha: a partir da CBO	
4.2	Os achados da investigação acadêmica	
	Tornar-se um cozinheiro.	59
	As dificuldades enfrentadas no caminho da profissionalização	65
	Os atrativos da atividade do cozinheiro.	67
4.3	O que diz um grande <i>Chef</i> a partir de suas experiências e vivências de trabalho.	69
	Ensinamentos que corroboram a teoria	69
	O chef como regente de uma grande orquestra	73
	A cozinha: espaço de magia e arte	74

5.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
5.1	Pesquisa qualitativa e técnicas etnográficas como estratégia de trabalho no	
	campo investigado	76
5.2	O caminho percorrido	80
	Etapas da aproximação com o campo	80
5.3	Estratégias de coleta de dados	84
5.4	Narrativas como técnicas de descrição e análise de dados	87
6	MUNDO SOCIAL COZINHA: TRAJETÓRIAS E DESCOBERTAS	90
6.1	O restaurante e o ambiente pesquisado	90
	Os participantes da pesquisa	99
	A cozinha: organização do trabalho em praças	102
6.2	Narrativas a respeito do trabalho e seus processos de aprendizagem	106
6.3	Uma estética do gosto: narrativas a respeito de sabores, odores, visão, audio	ção,
	tato, texturas e sensações presentes na atividade pesquisada	148
6.4	O papel do <i>Chef</i> como regente e comandante da brigada de cozinha	174
CON	SIDERAÇÕES FINAIS	201
REFI	ERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
APÊN	NDICE A	216
ANEX	XO A – CD com vídeos gravados	218

Lista de Fotos

Foto 1: Coifa	94
Foto 2: Fogão	94
Foto 3: Chapa, caldeirões e panelas de cozimento	95
Foto 4: Chapas de preparações	95
Foto 5: Pia de lavagem de pretos e demais louças recebidas do salão	96
Foto 6: Área de preparação do cozinheiro e do chapeiro	96
Foto 7: Área de preparação do cozinheiro, fritadeira e pia de apoio para lavagem de	
panelas e demais artefatos utilizados no cozimento	97
Foto 8: Área de copa	97
Foto 9: Câmara 2	98
Foto 10: Câmara 1	98
Foto 11: Sino	99
Foto 12: Salada torre	108
Foto 13: Ostras gratinadas	110
Foto 14: Ostra servida crua	110
Foto 15: Tentativa de preparação de sobremesa	119
Foto 16: Profissionais observado a realização de trabalhos das praças	124
Foto 17: Participante Copeira consultando um livro de receitas	127
Foto 18: Ingredientes pré-prepadados	132
Foto 19: Identificação dos ingredientes e validade	132
Foto 20: Frigideiras e panelas aguardando para finalização da preparação	133

Lista de Figuras

Figura 1: Representação simplificada da planta da cozinha	93
Figura 2: Organograma funcional da cozinha	101
Figura 3: Acompanhamento de um aprendiz de garde manger	113
Figura 4: Passos presentes no caminho da profissionalização	143

Lista de Quadros

Quadro 1: Teorias da aprendizagem individual e social	39
Quadro 2: Uma terceira via possível de análise da Aprendizagem Organizacional	43
Quadro 3: Relação da obra publicada em Inglês por Bente Elkjær e colaboradores	
entre os anos de 2001 e 2013	49
Quadro 4: CBO 2002 - Detalhamento dos grandes grupos de base / família	
ocupacional	55
Quadro 5: Detalhamento das descrições sumárias e das condições de exercício das	
funções foco deste trabalho	57
Quadro 6: Detalhamento da formação e experiência	58
Quadro 7: Categorias de aprendizagem apresentadas no trabalho de Ferreira (2010)	62
Quadro 8: Data de realização e tempo de gravação das entrevistas	87
Quadro 9: Perfil dos profissionais de cozinha	100
Quadro 10: Experiências profissionais anteriores ao trabalho atual	103
Quadro 11: Tipos de aprendizagem adotadas nas atividades de brigada de cozinha	137
Quadro 12: Tipos de aprendizagem adotados nas atividades pesquisadas e os processos	
a elas atrelados	141
Quadro 13: Relação de arquivos contendo dados visuais relativos a tipos de	
aprendizagem presenciados no campo	142

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos vivido uma crescente exposição na mídia televisiva, tanto nos canais abertos quanto na programação por assinatura: trata-se de programas cujo cenário é a cozinha e as preparações ali realizadas como atração principal. Alguns procuram interagir com o público pela execução de receitas que, na maioria das vezes, são preparadas por artistas de televisão ou *chefs* de restaurantes renomados dos grandes centros. Outros, visivelmente, são atrelados a estratégias de marketing e comunicação de algumas marcas de produtos alimentícios.

Há também programas de competições entre *chefs* que se caracterizam como verdadeiros *reality shows* gastronômicos, nos quais os prêmios estão ligados a, por exemplo, reformas no restaurante do ganhador, doações para instituições de caridade. Porém, acima de tudo, ligados a uma exposição tanto da profissão quanto de um suposto *glamour* ligado à atividade. Isto porque se trata de uma profissão que, principalmente no inicio, tem uma carga pesada de trabalho que nada tem a ver com a fama e o reconhecimento atribuído ao Grande *Chef*.

Atualmente, estão no ar 25 programas de televisão, todos em português, em que as receitas são preparadas e ensinadas aos telespectadores, ou mesmo totalmente dedicados ao tema central. São três programas na Rede Globo (Mais Você, Estrelas e Bem Estar), dois na Rede Record (Hoje em dia e Programa Neta Bueno), um na Rede TV (Se liga Brasil Receitas), cinco na TV Gazeta (Cozinha Amiga, Revista da Cidade, Programa Mulheres, Todo Seu e Você Bonita), um na Band (Dia a Dia), um no Canal Brasil (Larica Total), Dez no GNT (A cozinha Caseira de Annabel, Cozinha Mediterrânea, Cozinha Prática, Que Maravilha, Viagem Gastronômica, Diário de Olivier, Nigella, Receitas do Chuck e GNT Receitas) e dois no Bem Simples (Canal Bem Simples: Receitas e Programa da Palmirinha) ¹. Além desses, estão no ar outros, em língua inglesa, caracterizados como *reality shows* ou competições diversas em vários formatos.

A exposição do trabalho do cozinheiro na mídia também contribuiu para a expansão do oferecimento dos cursos superiores em gastronomia. Atualmente, são oferecidos no Brasil 117 cursos, nas modalidades superior em tecnologia ou bacharelado em gastronomia. São 106

-

¹ Dados disponíveis em <Fonte: http://www.guiademidia.com.br/televisao/culinaria.htm>>, Acesso em 24/09/2013

cursos em instituições privadas, oito em universidades ou institutos federais, dois em estaduais e um em uma universidade municipal ².

O setor de alimentação vem passando por uma grande expansão nos últimos anos em função do aumento do poder aquisito das classes A, B, C e D, da diminuição do desemprego no país e do aumento da massa salarial e do crédito, gerando uma circulação maior de dinheiro e a possibilidade de acessar produtos e serviços anteriormente classificados como desnecessários ou artigos de luxo. Comer fora de casa, nesse novo contexto econômico e social passou a ser uma realidade que pode ser usufruída por muito mais famílias. A expansão também contribui para a geração de empregos também no setor de alimentação.

Tendo este contexto como pano de fundo, este trabalho é fruto da realização de um estudo que buscou compreender os processos de aprendizagem na cozinha de um restaurante da grande São Paulo. Os participantes do estudo são profissionais que atuam como *Chef*, *sous chef*, copeira, *garde manger*, cozinheiros, ajudantes de cozinha, os quais tem a cozinha como seu local de trabalho e aprendizagem.

Os processos de aprendizagem presentes em uma organização podem ser entendidos a partir de uma série de perspectivas teóricas e de diversos autores, cabendo aos pesquisadores buscar vertentes que apresentem alternativas que mais adequadas ao tipo de aprendizagem a ser compreendida. Antonello e Godoy (2011, p. 32) afirmam que o conceito de aprendizagem organizacional é entendido a partir de "uma linhagem muito distinta nos estudos de administração", sendo "quase assustador tentar revisar a literatura devido à amplitude de ideias que podem ser consideradas relevantes".

O campo de estudos da aprendizagem é constituído por uma gama variada e multifacetada de perspectivas. Neste trabalho, a aprendizagem é entendida a partir da perspectiva psicológica da construção social. Segundo Antonello e Godoy (2011, p. 35):

esta perspectiva foca a AO considerando os processos cognitivos socialmente mediados pela interpretação e o *sensemaking*, enfatizando o contexto social [...] a aprendizagem é socialmente construída e fundamentada em situações concretas, nas quais as pessoas participam e interagem umas com as outras.

-

² Dados disponíveis em http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/?qu=gastronomia, Acesso em 24/09/2013

A partir do entendimento da aprendizagem nas organizações à luz da perspectiva psicológica da construção social, decidi adotar a Teoria da Aprendizagem Social (a partir deste ponto: TAS), proposta por Bente Elkjær, como lente de compreensão e interpretação dos processos de aprendizagem presentes na organização estudada.

Para evidenciar o conceito que fundamenta a TAS, Elkjær (2003, p. 39) afirma preferir utilizar o termo para "indicar que estamos em um campo da teoria social, no qual o ponto de partida para a aprendizagem são as experiências vividas no dia a dia.". A autora relata que a TAS enxerga a aprendizagem como fruto da participação nos processos sociais. Sua ênfase recai no ato de conhecer, ser e tornar-se, o que abrange questões epistemológicas e ontológicas, sendo que tanto a constituição do conhecimento quanto a do indivíduo, enquanto ser social, é levada em consideração nessa lente de entendimento.

A sustentação da TAS vem das ideias presentes na noção de mundos sociais de Anselm Strauss (1993 [2008]), no pragmatismo americano (em especial por John Dewey) e na tradição sociológica da Escola de Chicago. A noção de mundos sociais de Strauss está baseada em Clark (1991, apud STRAUSS, 1993 [2008], p. 212), que define mundos sociais como "grupos com compromissos compartilhados para certas atividades, dividindo recursos de vários tipos para alcançar seus objetivos comuns e construir ideologias compartilhadas sobre a condução de seus negócios". O Pragmatismo, à luz de Dewey, tem seus fundamentos em quatro noções básicas - experiência, reflexão, hábito e transação - que serão tratadas no item 2 deste trabalho.

Antonello e Godoy (2011), ao abordar as possíveis reflexões a respeito do "lugar" da aprendizagem organizacional, apresentam quatro questões as quais as autoras acreditam que precisam "ser mais discutidas, incorporadas e/ ou resgatadas para a compreensão do fenômeno e para o delineamento de um conceito de AO, que fundamente seu estudo empírico" (Ibid., p. 44). São elas: o nível da aprendizagem, a neutralidade da meta, a noção de mudança e a natureza processual da aprendizagem. Assim, neste trabalho busco contribuir com o debate relativo ao lugar da AO, trazendo reflexões e esclarecimentos para a questão do entendimento de sua natureza processual.

Após a realização de uma ampla busca por estudos científicos que tivessem a cozinha de um restaurante como campo de investigação e a aprendizagem nas organizações como temática, foi encontrado no Brasil apenas um estudo que combinou essas duas condições (FERREIRA, 2010), o que mostra a escassez de trabalhos que explorem as possibilidades de aprendizagem presentes nesse ambiente.

Em busca geral realizada no site da ANPAD, na qual foram considerados todos os EnANPADs, EnGPR, EnEO, disponíveis para consulta online, em que utilizei como chave de busca os radicais 'Chef' e 'cozinh', foram encontrados trabalhos ligados à qualidade de vida e fontes de pressão no trabalho de chefs e auxiliares de cozinha, à competências dos chefs e ao estudo de gênero. Apenas um estudo de Ferreira e Godoy (2012) focou o tema da aprendizagem nas organizações em restaurantes étnicos trazendo, informações relativas à aprendizagem no ambiente da cozinha.

Consultei também trabalhos com a temática de aprendizagem nas organizações publicados, entre 2006 e 2013, em periódicos ligados a programas de pós- graduação *Stricto Sensu* em Administração de Empresas, classificados no Qualis CAPES com nota mínima B2.

Em um desses trabalhos, Fonseca (2011) apresenta um estudo bibliométrico, em que analisa as publicações da área de aprendizagem nas organizações entre os anos de 2006 e 2010 em revistas B2 vinculadas a programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Administração de Empresas com pelo menos nota 5 na CAPES, mas não encontra artigos relacionados à temática estudada neste trabalho.

Para a finalização deste trabalho, ampliei a consulta para os anos de 2011 a 2013, em que encontrei o artigo de Gudolle, Antonello e Flach, publicado na RAM Revista de Administração Mackenzie, em 2012. Dentre os participantes da pesquisa realizada em um *pub* localizado na cidade de Porto Alegre – RS estão seis profissionais de cozinha divididos em quatro praças, sendo dois na praça de sanduíches e aperitivos, um na de frituras, um na de pizzas e dois na praça principal, incluindo-se ai o *chef*.

Realizei também buscas por teses e dissertações, tanto no banco de dados da CAPES quanto em programas de pós graduação *Stricto Sensu*, nas áreas de turismo, hotelaria e hospitalidade, as quais estivessem relacionadas ao trabalho de *chefs*, cozinheiros, ajudantes de cozinha, sendo que como resultados foram acessadas onze dissertações e uma tese.

Dos trabalhos localizados, sete dissertações são frutos de trabalhos do programa de mestrado em hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi, uma da área de linguística aplicada e estudos de linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, uma da área de pós graduação em alimentos da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia, outra da Universidade Estácio de Sá oriunda do Mestrado em Educação, outra da Faculdade Novos Horizontes da área de administração de empresas e uma da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Localizei também uma tese defendida no programa de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo, com o título 'Sabores e Memórias: cozinha italiana e construção identitária em São Paulo' defendida em 2009, de autoria de Janine Helfst Leicht Collaço. Essa tese tem se constituído em um importante referencial para dissertações defendidas no programa de mestrado vinculado à pós graduação *Stricto Sensu* em hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi, pois constituise em uma espécie de marco, sendo citada em várias das dissertações analisadas.

Encontrei também a dissertação de Lucas Socoloski Gudolle intitulada 'A participação e o pertencimento em grupos de trabalho à luz da teoria da aprendizagem situada: um estudo na Dublin Irish Pub' defendida em maio de 2010 na Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Neste trabalho, o autor estuda a aprendizagem à luz da teoria da aprendizagem situada, lente diferente da adotada neste trabalho, porém, dentre os profissionais que contribuem para a pesquisa estão seis participantes que trabalham na cozinha do pub investigado. Ao ler o trabalho, identifiquei que, independentemente de qual for a lente de análise adotada, o trabalho e as aprendizagens descritas pelo autor em relação aos profissionais de cozinha são muito semelhantes aos identificadas neste trabalho.

A tese "O processo de aprendizagem e as culturas organizacionais em restaurantes étnicos", de autoria de Jorge Flávio Ferreira, defendida em 2010 no Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, trouxe elementos significativos que contribuíram nas reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Cabe relatar um diferencial quanto à investigação aqui relatada: a observação do campo foi conduzida por meio da utilização de técnicas etnográficas. A adoção dessa estratégia para a investigação da aprendizagem em uma cozinha e a utilização da análise de narrativas como recurso para a elaboração do texto final do trabalho se caracterizou como uma inovação, pois, os estudos de aprendizagem nas organizações no Brasil tradicionalmente, têm adotado estratégias mais ligadas a estudos de caso, pesquisas quantitativas ou estudos qualitativos básicos ou genéricos (GODOY; ANTONELLO, 2011).

Os participantes da pesquisa realizada também se caracterizam como um fator de diferenciação e inovação. Godoy e Antonello (2011) apontam para o fato de que os estudos em aprendizagem têm, em sua maioria, participantes que ocupam posições gerenciais, executivas, são proprietários de empresas, ou profissionais administrativos em geral. O nível

operacional aparentemente não atrai a atenção dos pesquisadores. A adoção do paradigma de pesquisa interpretacionista também se apresenta como uma possível contribuição ampliando possíveis debates que, atualmente, têm seu foco mais centrado em estudos positivistas e póspositivistas (GODOY; ANTONELLO, 2011).

Adotar o paradigma interpretacionista significou buscar uma postura de entendimento, em que se compreende as organizações como:

"processos que surgem das ações e intencionais das pessoas, individualmente ou em harmonia com outras. Elas interagem entre si na tentativa de interpretar e dar sentido ao seu mundo. A realidade social é, então, uma rede de representações complexas e subjetivas" (VERGARA; CALDAS, 2005, p. 67)

Tendo o entendimento dos processos de aprendizagens presentes na organização estudada como foco de descrições, interpretações e análises, a pesquisa realizada teve como problema de pesquisa a seguinte questão: "Como ocorre a aprendizagem de profissionais de cozinha de um restaurante, quais são os elementos que a caracteriza como aprendizagem social e qual o papel do *Chef* de cozinha nesse processo?"

Para responder à questão de pesquisa proposta o **objetivo geral** estabelecido foi o de descrever e interpretar os processos de aprendizagem social presentes no trabalho de profissionais de cozinha de um restaurante da grande São Paulo.

Três **objetivos específicos** foram definidos com o propósito de buscar elementos para dar conta de iluminar o objeto geral estabelecido:

- Descrever o local de trabalho e elucidar as atividades realizadas pelos profissionais de cozinha do restaurante.
- Identificar e analisar os processos de trabalho e aprendizagem adotados pelos profissionais mencionados.
- Interpretar as aprendizagens que ocorrem no local de trabalho estudado, à luz, fundamentalmente, da teoria da aprendizagem social de Bente Elkjær e de elementos teóricos apresentados por Antonio Strati e John Dewey, em relação à estética nas organizações.

Este trabalho está estruturado em oito itens, no primeiro, que corresponde a esta breve introdução, procurei justificar a relevância do tema, apresentar a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientaram o trabalho de campo realizado. No

segundo item apresento a base ontológica e epistemológica que orientou tanto o trabalho no campo, quanto às análises que foram sendo construídas durante e após a realização da pesquisa. No terceiro apresento a configuração de uma Teoria da Aprendizagem Social a partir dos esforços de Bente Elkjær. No quarto procuro entender a cozinha como espaço de aprendizagem e de constituição profissional. No quinto descrevo a metodologia qualitativa, as técnicas etnográficas como estratégia de trabalho no campo de investigação e a análise de narrativas como estratégia de descrição e análise dos dados. O sexto item apresenta e explora os resultados encontrados. No sétimo apresento uma possível interpretação dos achados à luz, fundamentalmente, da teoria da aprendizagem social de Bente Elkjær e de elementos teóricos apresentados por Antonio Strati e John Dewey em relação à estética nas organizações e, por fim, no oitavo item, fecho o trabalho com algumas considerações finais, limitações e recomendações de estudos futuros.

Gethe (1826)

2. BASE ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA: O PRAGMATISMO DE JOHN DEWEY E A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA E DA REFLEXÃO NO ATO DE APRENDER.

Tenho como objetivo neste item traçar o pano de fundo em relação às bases filosóficas que embasaram o trabalho e iluminaram o caminho que segui durante a realização da pesquisa de campo, as descrições e análises interpretativas relativas ao presente trabalho.

2.1 Pragmatismo: surgimento e principais fundamentos

O pragmatismo, enquanto corrente filosófica, tem suas origens no final do século XIX. De acordo com Álvaro e Garrido (2006), suas ideias centrais foram expostas inicialmente por Charles Sanders Peirce (1839-1914), em conferências realizadas no Clube Metafísico da Universidade de Harvard, no começo da década de 1870. Seu primeiro artigo publicado sobre o tema, em 1878, tinha como título "How to make our ideas clear" (Como tornar nossas ideias claras).

Peirce (2005, p. 193) falando da construção arquitetônica do pragmatismo afirma que:

... o pragmatismo não foi uma teoria que circunstâncias especiais levaram seus autores a alimentar. Foi projetada e construída, para usar a expressão de Kant ^a, arquitetonicamente. Assim como um engenheiro civil antes de construir uma ponte, um navio ou uma casa, considerará as diferentes propriedades de todos os materiais, não usará aço, pedra ou cimento que não tenham sido submetido a testes, e os reunirá de um modo minuciosamente considerado, da mesma forma, ao construir a doutrina do pragmatismo, as propriedades de todos os conceitos indecomponíveis ^b foram examinadas, bem como os modos pelo quais seria possível combiná-los. Então tendo sido analisado o objetivo da doutrina proposta, ela foi construída a partir dos conceitos apropriados de forma a preencher aquele objetivo. Deste modo, sua verdade foi provada ^c. Há confirmações subsidiárias de sua verdade; mas acredita-se não existir outro modo independente de prová-lo, em termos estritos...

Após expor a importância das bases para a construção do pragmatismo, Peirce (2005, p. 193) traz alguns questionamentos a respeito do tema:

... qual é seu objetivo? O que espera que ele realize? Espera-se que ponha fim a essas prolongadas controvérsias entre filósofos que não podem ser resolvidas por nenhuma observação dos fatos e em que, todavia, cada uma das partes envolvidas proclama provar que a outra parte está enganada. O Pragmatismo sustenta que, nesses casos, os contendores não se entendem. Eles ou atribuem sentidos diferentes às mesmas palavras, ou então um dos dois lados (ou ambos) usa uma palavra sem um sentido definido. O que se procura, portanto, é um método que determine o significado real de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra ou outro signo.

A tese central da filosofia pragmatista, segundo Álvaro e Garrido (2006, p. 32), está fundamentada no fato de "que a verdade de uma idéia vem de suas consequências práticas ou, que para que uma idéia resulte significativa deve ter algum efeito sobre nossas ações". Não há como falar em verdade como sendo "uma propriedade essencial das coisas, mas sim como uma possibilidade que se faz efetiva dependendo de seus efeitos sobre a conduta. Uma crença será verdadeira se, do ponto de vista da conduta, serve de guia para nossas ações." Essa tese também é confirmada na explicitação de Meneghetti (2006, p. 1), ao declarar que "o pragmatismo é entendido como doutrina em que as idéias são instrumentos de ação, isto é, só têm utilidade quando produzem efeitos práticos. Sua força está, centralmente, na aplicação prática, ou seja, na idéia que se consolida em ação.".

Além da noção de que todo conhecimento deve ter um fim prático, um uso, uma finalidade que possa ser vislumbrada e alcançada pelo sujeito produtor, o pragmatismo também atribui sentido especial à questão da dúvida. Neste sentido, com Álvaro e Garrido (2006, p. 32) postulam que:

No pragmatismo de Peirce são fundamentais as noções de dúvida, crença e hábito. Ele considerava que a dúvida cartesiana como principio do conhecimento criava mais problemas do que resolvia. No entanto, admitia que a indagação se iniciasse como uma dúvida vital, que podia comparar-se com uma irritação que só cessa quando se buscam respostas que acabam convertendo-se em crenças. As crenças nos proporcionam uma regra para a ação ou hábito que nos serve para atuar sobre o mundo.

Da dúvida, surge a necessidade de investigação e de busca por possíveis respostas que aportem alguma clareza. Dessa, surge a crença, que gera o hábito e respostas que sejam úteis e práticas para o indivíduo. Assim Peirce (2005, p. 291) sugere que se "considere quais os efeitos que possivelmente pode ter a influência prática que você concebe que o objeto de sua concepção tem. Neste caso, sua concepção desses efeitos é o TODO de sua concepção do objeto".

Para Álvaro e Garrido (2006, p. 32), mais do que um conjunto de ideias teóricas o pragmatismo, conforme Peirce, deveria ser entendido como uma atitude, uma maneira de definir os problemas. O conjunto de ideias por ele elaborado influenciou grandes pragmatistas como William James (1842 – 1910), John Dewey (1859-1952) e George Herbert Mead (1963-1931).

Em 1898, trazendo à luz as conceituações fundadoras de Peirce, William James apresenta suas ideias a respeito do pragmatismo em uma conferência realizada na Universidade de Califórnia, com o título *Conceitos Filosóficos e Resultados Práticos*. Posteriormente, tais ideias são complementadas em uma série de oito conferências proferidas em 1906 e, no ano seguinte, 1907, são reunidas e publicadas no livro intitulado 'Pragmatismo' (ALVARO; GARRIDO, 2006).

Como aponta Ghiraldelli Jr. (2006, p. 9) "a idéia inicial do pragmatismo era a eliminação dos dualismos característicos da metafísica, como "realidade" e "aparência", "corpo" e "mente", "sujeito" e "objeto", etc., por meio da noção de experiência, ou seja, da interação ou relação.". Para o pragmatista, a experiência leva aos fins práticos e a utilidade para a vida de cada indivíduo. Somente pela experiência é que se desenvolvem respostas adequadas para as mais variadas situações em que o indivíduo se envolve em seu dia a dia.

A noção de experiência, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2006, p.10), era entendida de modos diferentes pelos autores fundadores da perspectiva pragmática. Na concepção de Peirce, a experiência se assemelhava aos experimentos laboratoriais, sob situações controláveis. Para James fazia mais sentido como um ponto de vista, com referências mais ligadas à psicologia e às vivências do indivíduo, enquanto Dewey "procurou dissertar sobre o termo experiência de modo a torná-lo mais amplo e útil".

No contexto deste trabalho, o pragmatismo foi adotado como base epistemológica, sendo a construção do conhecimento entendida como resultado das relações, investigações e das interpretações que cada indivíduo constrói ao longo de suas interações nos grupos e nos ambientes onde circula. Esse conhecimento somente pode ser construído quando aquilo que James (1974, p. 13) chama de método pragmático é adotado. Segundo o autor, significa uma "atitude de olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das "categorias", das supostas necessidades; e de procurar pelas últimas coisas, frutos, consequências, fatos".

A noção de verdade para os pragmatistas, como relata James (1974, p. 14), pressupõe "que as idéias (que, elas próprias, não são senão partes de nossa experiência) tornam-se

verdadeiras na medida em que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes de nossa experiência, [...]". A verdade deve ser sempre referenciada no plural, é preciso ser sempre levado em consideração "a utilidade e caráter de satisfação, a respeito do êxito com que "trabalham" [...]" (Ibid., p. 17). Ainda de acordo com o autor (Ibid., p. 24):

as idéias verdadeiras são aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar e verificar. As idéias falsas são aquelas com as quais não podemos fazer isso. [...] A verdade de uma idéia não é uma propriedade estagnada nessa idéia. Acontece ser a verdade uma idéia. Esta torna-se verdadeira, é feita verdadeira pelos acontecimentos. Sua verdade é, de fato, um evento, um processo: o processo, a saber, de verificar-se, sua verificação. Sua validade é o processo de validação.

Para James (1974, p. 18), "o pragmatista agarra-se aos fatos e coisas concretas, observa como a verdade opera em casos particulares e generaliza. A verdade, para ele, torna-se uma classificação para todos os tipos de valores definitivos de trabalho em experiência". A verdade deve ser vivenciada e assimilada pelo indivíduo, ela representa o cerne do processo de aquisição de conhecimento, pois somente se chega a ela pela verificação e validação das experiências vividas.

As experiências e, consequentemente, as reflexões delas suscitadas são elementos fundamentais no contexto deste trabalho, pois, para entender quais são os elementos constituintes da aprendizagem social, foi necessário aprender a ler e entender a importância das experiências de cada um dos participantes dos mundos sociais estudados no trabalho de campo.

É a partir das experiências individuais e das relações estabelecidas no ambiente de trabalho que a verdade passa a ser construída, entendida e validade. Na cozinha, a verdade de cada indivíduo deve ser a verdade compartilhada, ou seja, aquela que tem como objetivo atingir o máximo da sutileza, da beleza, do sabor e do prazer que um prato pode proporcionar a um comensal. Portanto, trata-se de uma verdade que é resultante da mescla de experiências e sentimentos de cada indivíduo envolvido no processo de construção de um prato, terminando na geração de novas experiências e sentimentos daquele que o saboreia.

Neste subitem tive como objetivo trazer uma breve introdução em relação ao surgimento do pragmatismo e de apresentar os principais fundamentos a ele atrelados. No próximo, apresento, a partir do pensamento de John Dewey, questões ligadas à importância da experiência e da reflexão para o ato de aprender.

2.2 John Dewey e a importância da experiência e da reflexão no ato de conhecer e aprender.

John Dewey (1859 – 1952) foi um contribuidor chave para o desenvolvimento do pragmatismo. Seus interesses filosóficos estavam voltados a áreas do conhecimento, tais como a psicologia, a educação, a lógica e a política.

Para ele, a filosofia deveria estar revestida de uma utilidade prática para a vida das pessoas, traduzindo-se em um esforço diretamente engajado com os problemas reais. Isso significa estar voltado para a busca de respostas e soluções para as situações vivenciadas no dia a dia de cada indivíduo.

Dewey, segundo Elkjær e Simpson (2006, p. 4), acreditava que "a promessa de um mundo melhor repousa na capacidade das pessoas em construir significados por meio da sondagem de definições e soluções para as situações difíceis que devem ser enfrentadas e que precisam ser resolvidas". Ao enfrentar e resolver as situações vividas, o indivíduo passa a construir significados e conhecimentos que norteiam suas interações futuras.

Segundo Elkjær (2000), o pensamento filosófico e pedagógico de Dewey está fundamentado nas experiências vividas no dia a dia. Para ele, a filosofia deve ser entendida em termos dos problemas com os quais há que se lidar, que surgem dos conflitos e dificuldades manifestas na vida social.

De acordo com Álvaro e Garrido (2006, p. 33), o conhecimento, para Dewey, constitui-se em uma forma "de ação diante de uma situação que é percebida como problemática", o que significa dizer que o conhecimento se desenvolve ao longo da vida em função da resolução de problemas e da experiência proporcionada por essas situações enfrentadas.

Ainda para os autores, "o pensamento surge quando a pessoa tenta resolver os problemas que a cada dia deve enfrentar. A verdade das crenças dependerá de sua utilidade para a solução dos problemas." (ALVARO; GARRIDO, 2006, p. 33). O conhecimento, o pensamento e a verdade das crenças surgem a partir da utilidade prática da ação dos

indivíduos e dos resultados que essas ações provocam, tanto para o meio em que o indivíduo se encontra em interação, quanto para ele próprio.

Ao agir e modificar o meio, o indivíduo muda também as condições de suas interações com esse e passa a sofrer imediatamente os efeitos de sua ação. Sobre esse movimento dual, Dewey (1958, p. 110 - 111) aponta que:

O organismo atua sobre as coisas que o rodeiam, valendo-se de sua própria estrutura, simples ou complexa. Em sua consequência, as mudanças que produzem nesse meio circundante reagem a sua vez sobre o organismo e sobre suas atividades. O ser vivente sofre as consequências de seu próprio agir. Esta íntima conexão entre agir e sofrer ou padecer é o que chamamos de experiência. O agir ou o sofrer, desconectados um do outro, não constituem nenhum dos dois a experiência [...] Uma coisa vem a sugerir e a significar a outra. Temos, pois, uma experiência em sentido vital e significativo.

A proposta de Dewey e o próprio pragmatismo podem ser definidos "em termos de um compromisso com a dinâmica de construção e reconstrução da realidade e concomitantemente com a rejeição dos pressupostos fundacionalistas", por meio de "um reconhecimento de que as verdades são múltiplas e falíveis" e de que é necessária "uma compreensão holística do *Self* como social e ativamente engajando na investigação experimental." (ELKJÆR; SIMPSON, 2006, p. 5).

Tais ideias também se coadunam com o pensamento de Freire (1987, p. 121), ao estabelecer que, os indivíduos, construindo e reconstruindo suas realidades revelam-se como "seres da práxis. São seres do quefazer [...] porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo". Na práxis, como seres da ação e da reflexão, vamos constituindo, descobrindo, interagindo e transformando o mundo e a nós mesmos, uma vez que "ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte" (FREIRE, 2000, p 79).

Nesse contexto de relação, descoberta, constituição e transformação da realidade e do mundo, o pragmatismo surge como uma opção capaz de iluminar, fornecendo novos *insights*, ao mundo organizacional, dando suporte à ação, às práticas e as trocas simbólicas nele presentes.

Como relatam Elkjær e Simpson (2006), quatro noções-chave são fundamentais para compreender os aspectos emergentes ligados ao pragmatismo: *experiência*, *reflexão*, *hábito e transação*. Essas noções que têm relação com "como aprendemos e tornamo-nos bem

informados sobre o mundo e sobre nós mesmos, elas também estão relacionadas com o que significa ser humano e com o como podemos entender as relações entre os sujeitos e o mundo social" (p. 5)

Constituem-se em noções profundamente entrelaçadas e imbricadas, e sua apresentação de forma separada tem como objetivo facilitar a compreensão da contribuição de cada uma delas ao pragmatismo.

A noção de *experiência* para Dewey, de acordo com Elkjær e Simpson (2006, p. 7), apresenta grandes distinções quando comparada com as definições convencionais:

- Dewey argumenta que experiência é algo além do que apenas conhecimento; ele enfatiza sua natureza social e transacional;
- Ele refuta fortemente a noção de que experiência seja mera e puramente subjetiva e ligada a assuntos privados, o que era a resposta predominante no subjetivismo da filosofia originada em Descartes. Para ele toda experiência tem uma dimensão objetiva, e seu compartilhar é muito mais do que uma metáfora, uma vez que o mundo dos objetivos compartilhados está sempre entrelaçado com as experiências subjetivas;
- Para ele, as experiências têm funções projetivas e antecipatórias, na medida em que conectam as ações do presente com expectativas futuras. Em outras palavras, projetamos o futuro em função das experiências passadas;
- Experiência não é somente algo individual e particular, é também uma série contínua de situações; e
- Embora a experiência não seja primariamente um termo epistemológico, não é
 possível pensá-la sem raciocínio, sendo que teorias e conceitos sempre serão
 partes presentes em sua constituição.

A experiência somente acontece e adquire sentido quando provoca algum tipo de mudança, alguma alteração tanto no ambiente quanto no agente. Sobre essa característica, Dewey afirma que:

A experiencia na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança não será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onde de retorno das consequencias que della defluam. Quando uma actividade continua pelas consequencias que della decorrem a dentro, quando a mudança feita

pela acção se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma cousa. Não existe experiência quando uma creança simplesmente põe o dedo no fogo; será experiencia quando o movimento se associa com a dor que ella soffre, em consequencia daquelle acto. De então por deante o facto de se pôr o dedo no fogo significa queimadura (DEWEY, 1936, p.181 – Mantida a grafia original.)

É possível perceber na fala de Dewey que a experiência por si só não significa que há aprendizagem; essa está relacionada essencialmente à mudança decorrente das experiências vivenciadas. Essa mudança deve servir como base para guiar ações e reflexões futuras. Segundo o autor:

"Aprender da experiência" é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquillo que fazemos ás cousas e aquillo que em consequencia essas cousas nos fazem gozar ou soffrer. Em taes condições a acção torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como elle é; o que se soffrer em consequencia torna-se instrucção – isto é, a descoberta das relações entre as cousas.

Disto decorrem duas conclusões importantes para a educação. 1) A experiência é, primariamente, uma acção ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas 2) *a medida do valor de uma experiencia reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz*. Ella inclue a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma cousa ou tenha significação. (DEWEY, 1936, p.182 – Mantida a ortografia original; ênfases no original.)

Para o autor, as experiências são o resultado da relação que os indivíduos estabelecem com a natureza e com o contexto social. Não há na concepção de Dewey uma separação entre a natureza e a atividade humana, e as ações não são vistas e analisadas de forma isolada em relação ao mundo. Neste contexto, as experiências são simultaneamente um produto e um processo. Segundo Dewey (1934 [2005], p.36):

A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nesta interação qualificam a experiência com emoções e idéias, de maneira tal que emerge a intenção consciente. Com freqüência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta, As coisas são experienciadas, mas não de modo tal que se componham em *uma* experiência.

Para Elkjær (2000, p. 92), "Dewey enfatizava a natureza experiencial do conceito de experiência e a relação da experiência com a razão, a emoção e a organização do futuro [...] a experiência lida com as transações entre o indivíduo e o ambiente físico e social".

Enquanto indivíduos, estamos constantemente em contato com o contexto nos quais estamos inseridos. Contudo, o contato por si só não garante a aprendizagem. Para que a essa ocorra, é necessário que a experiência seja completa, que tenha uma continuidade e mude simultaneamente o indivíduo como agente e sujeito da ação e do mundo, seu objeto. É preciso que a experiência seja singular, na medida em que se torne completa, única, *sui generis*:

... só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe uma solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja ela uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência. (DEWEY, 1934 [2005], p.37)

Uma experiência somente se caracteriza como tal na medida em que se estabelece como um vínculo simultaneamente com algo que veio antes e que serve de base para algo que vem depois, mas sem perder a sua individualidade, nem tampouco apresentando "buracos, junções mecânicas nem centros mortos" (DEWEY, 1934 [2005], p. 38).

Em experiências completas, segundo Dewey (1934 [2005], p. 37 - 38):

... cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes. Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá a suas partes sucessivas uma clareza e interesses maiores do que os existentes nas partes homogenias de um lago. Em uma experiência o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada um ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas.

As experiências completas e as mudanças geradas a partir delas dão origem a um processo de *reflexão*. Sobre isso, Dewey (1936, p.188 –189) cita que:

O pensamento ou a reflexão, [...] é o discernimento da relação entre aquillo que tentamos fazer e o que succede em consequencia. Sem algum elemento intellectual não é possivel nenhuma experiencia significativa [...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos actos e o que acontece em consequencia delles, surge o elemento intellectual que não se manifestara nas experiencias de tentativa e erro. Á medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiencia. Com isto, muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa, que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excellencia.— Mantida a grafia original.

A importância da reflexão está ligada ao discernimento da relação entre as ações realizadas pelo sujeito e as consequências causadas tanto no meio quanto si próprio. A tomada de consciência dessa dupla relação traz consigo a reflexão sobre as ações, o que difere de situações nas quais essa relação não é estabelecida e a ação do sujeito tem apenas a função de tentativa e erro.

O ato de refletir sobre as ações está relacionado ao fato de que o indivíduo passa a, antecipadamente, estabelecer conexões e prever possíveis consequências, tanto para o agente quanto para o receptor da ação e o grupo em que está inserido. A reflexão, segundo o autor, é dirigida pelos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos; constitui-se em uma busca pelo entendimento completo das experiências vividas. Assim, Dewey (1936, p. 192) afirma que:

Dizer que a reflexão se manifesta em situações incompletas que ainda evoluem, é dizer que a mesma reflexão ocorre quando as cousas são incertas, duvidosas ou problemáticas. Só é perfeitamente seguro o que está acabado e completo. Onde há reflexão há incerteza. O objecto do acto de pensar é contribuir *para chegar-se a uma conclusão*, para planejar-se uma possivel terminação tomando por base aquillo que é já conhecido. Outros factos relativos ao acto de pensar se prendem, ainda, a este mesmo aspecto. Uma vez que o acto de pensar surge em situação que existe dúvida, esse acto é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as cousas. *Adquirir* é sempre um acto secundário, e sempre serve de instrumento para o acto de *inquirir*. Este é uma procura, uma pesquisa daquillo que não se acha á mão. Falamos algumas vezes como se a "pesquisa original" fosse prerrogativa particular de scientistas ou, pelo menos, de estudantes adeantados. Mas todo o acto de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que a faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquillo que ella procura descobrir. — Mantida a grafia original; ênfases no original.

A reflexão tem a função e finalidade de encontrar respostas, de descobrir; trata-se de uma busca que leve o indivíduo a um grau de esclarecimento pessoal. Ainda que esse esclarecimento já esteja absolutamente claro aos demais, é o sujeito inquiridor que precisa ir em busca de satisfação para os seus anseios; é ele quem deve investigar e descobrir respostas.

Dewey (1936) classifica o pensamento reflexivo em fases: a dúvida, a hesitação, a dificuldade mental, que dá origem ao ato de pensar, e o ato de pesquisar para encontrar mecanismos que esclareçam a dúvida. A importância da incerteza, da perplexidade e da dúvida é que elas constituem a gênese da reflexão. Para o autor, os passos que levam ao pensamento reflexivo são:

... 1) perplexidade, confusão e duvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caracter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural – uma tentativa de interpretação dos

elementos dados, attribuindo-lhes uma tendencia para produzir certas consequencias; 3) um cuidadoso exame (observação, inspecção, exploração, analyse) de todas as considerações possiveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hypothese para tornal-o mais preciso e mais coherente, harmonizando-se com uma série maior de circumstancias; 5) tomar como base a hypothese concebida, para o plano de acção applicável ao existente estados de cousas; fazer alguma cousa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hypothese (...) [os dois últimos] *tornam o acto de pensar* em uma experiência. (DEWEY, 1936, p.194 – 195) – Mantida a grafia original; ênfases no original.

O ponto de partida para Dewey (1936) é a perplexidade e a dúvida, em situações nas elas estão presentes, o indivíduo necessita observar, explorar e analisar as possíveis saídas que podem ser adotadas. Possíveis soluções são formuladas, hipóteses que procuram encontrar novos caminhos são estabelecidas, primeiro mentalmente e, em seguida, por meio de sua aplicação em situações práticas, fazendo com que o pensar se transforme em experiência e, portanto, em novas aprendizagens e conhecimento. Como aponta Elkjær (2000, p. 96), "somente a partir do momento em que a reflexão estabelece uma relação entre a ação e suas consequências é que ocorre a aprendizagem." E Dewey (1936, p. 420-421) relata que:

... o conhecimento não consiste em alguma coisa de que temos consciencia actual, mas nas disposições de espirito que conscientemente adoptamos para comprehender o que actualmente succede" [...] "O conhecimento, como acto, traz alguma cousa de nossos estados mentaes á consciencia com o fim de extinguir uma incerteza, concebendo a conexão entre nós e o mundo em que vivemos - Mantida a grafia original

A noção de *hábito*, de acordo com Elkjær e Simpson (2006, p. 8), "pode ser também entendida em termos de "disposição" e "predisposição", o que é uma forma de prontidão para agir abertamente de uma forma específica, sempre que a oportunidade se apresenta". Em sua essência, há uma predisposição a certas respostas para determinadas situações nas quais os indivíduos se envolvem. Sobre hábitos, Dewey (1938 [1997], p. 35) afirma que:

A característica básica de um hábito é a de que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências. Assim entendido, o princípio do hábito se torna mais amplo do que a concepção comum de *um* hábito como o modo mais ou menos fixo de fazer coisas, embora essa concepção também esteja incluída como um de seus casos especiais.

De acordo com Dewey (1936, p. 71), "um habito é uma habilitação, uma aptidão executiva, uma capacidade de fazer. Um habito significa a capacidade de utilizar as condições naturaes como meios para a realização de objectivos.". Trata-se de um domínio ativo sobre o ambiente, por meio de ações adotadas pelos indivíduos.

Todo hábito, por um lado, "indica uma inclinação – uma preferência e escolha positivas das condições necessárias á sua manifestação." (1936, p. 73) e por outro, "significa uma atitude de intelligencia. Onde existe um habito, existe o conhecimento dos materiaes e do apparelhamento a que se applica a actividade. Há uma comprehensão certa das situações em que o habito actua" (DEWEY, 1936, p. 73).

Segundo Dewey (1936, p. 73), "modos de pensar, de observar e de reflectir, constituem formas de habilidade e de desejo inherentes aos habitos que fazem um homem ser um engenheiro, architecto, medico ou negociante", o que significa dizer que o hábito, assim como a experiência e a reflexão, é parte integrante do tornar-se um profissional, seja ele de que área for.

Para Elkjær e Simpson (2006, p. 8), Dewey "viu hábitos como fenômenos que emergem de transações sociais, e, como tal, são mutáveis e evoluem." Ao emergir das transações sociais, eles são expressos, em maior ou menor grau, uniformemente dentro dos grupos sociais, quando os membros estão em situações ambientais semelhantes.

Com vistas a esclarecer o conceito e o significado de hábito, Dewey (2002, p. 41) aponta que:

Embora seja admitido que a palavra hábito tenha sido usada em algum sentido amplo do que é usualmente, nós devemos protestar contra a tendência da literatura psicológica de limitar o seu significado à repetição. Este uso está muito menos de acordo com o uso popular, que do modo amplo no qual nós usamos a palavra. Ele assume desde o início (começo) a identidade de hábito como rotina. Repetição não é em nenhum sentido a essência do hábito. A tendência de repetir atos é um incidente de muitos hábitos, porém não de todos. Um homem com o hábito de dar caminho à raiva pode mostrar seu hábito através de um ataque mortífero sobre alguém que o tenha ofendido. Seu ato é, todavia, devido ao hábito, mesmo quando ocorre somente uma vez em sua vida. A essência do hábito é uma predisposição adquirida para maneiras (ways) ou modos (modes) de resposta, não para atos particulares, exceto como, sob condições especiais, este expressa um modo de comportamento. Hábito significa uma sensibilidade especial ou acessibilidade a certas classes de estímulos, colocando preferências ou aversões mais do que simples repetições de atos específicos. Significa vontade. — ênfases no original.

Trata-se de uma sensibilidade, uma predisposição para agir de uma maneira ou de outra perante determinadas situações, porém, sem caracterizar com isso nenhum

determinismo, pois cada experiência vivida pelo indivíduo será única, e como tal, não terá um desfecho anunciado. De acordo com Elkjær e Simpson (2006, p. 8), Dewey "via o hábito como fenômenos que emergem das transações sociais e como tal são mutáveis e evolutivos". Nesse cenário, de acordo com Dewey (1936, p. 32):

Um sêr cuja actividade se acha associada á de outros tem um ambiente social. O que ele faz e pode fazer depende dos desejos, exigências, approvação e reprovação de outros. Um sêr ligado a outros seres não pode desenvolver a própria actividade sem tomar em linha de conta a actividade dos outros. Esta constitue a condição indispensavel para a realização de suas tendencias. Quando se move, elle movimenta essa actividade alheia e vice-versa. Conceber a possibilidade da actividade de um individuo como consistindo em actos isolados seria o mesmo que tentar fazer idéia de um commerciante a comprar e a vender, isolado dos demais homens. — Mantida a grafia original.

Os hábitos são costumes expressos, mais ou menos uniformemente, dentro do grupo social, em que os membros estejam envolvidos nas mesmas situações ambientais. Eles guiam e estabelecem códigos aceitáveis de comportamento no grupo social, criam códigos de conduta e estabelecem formas simbólicas de comunicação entre os membros do grupo (ELKJÆR; SIMPSON, 2006).

Por fim, a noção de *transação*, a qual Dewey aborda procurando apresentar uma distinção que a diferencie da noção de interação. Para o autor, interação diz respeito à ações entre entidades que podem ou não sofrer alteração em função do contato interativo; na transação, processo que considera a experiência, o hábito e a reflexão, não há como não haver um processo de transformação, tanto no agente quanto no mundo onde aquele realiza a sua permutação. Assim, Dewey (1938 [1997], p. 43 – 44) postula que:

Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente. Se esse ambiente consiste em pessoas com as quais ele esteja conversando sobre algum tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também faz parte da situação; ou os brinquedos com os quais esteja brincando; o livro que esteja lendo (cujas condições ambientais no momento podem ser a Inglaterra, ou a Grécia Antiga, ou uma região fictícia); ou o material de um experimento que estiver testando. O ambiente é, em outras palavras, quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando. Mesmo quando uma pessoa constrói um castelo no ar, ela está interagindo com os objetos que constrói em sua fantasia.

A transação dá corpo ao emaranhado de experiências anteriores; as experiências vividas no momento da interação, aos hábitos acumulados ao longo do processo de construção

dos mais distintos mundos sociais em que o indivíduo habita. É ela, em conjunto com as vivências, as experiências acumuladas, os hábitos adquiridos e as investigações desenvolvidas que dá vida ao processo de contrução de conhecimentos e aprendizagens.

A experiência, em sua condição transformadora, foi uma importante base, tanto para as observações realizadas no trabalho de campo quanto para as análises dos achados. É por meio dela que os profissionais que têm na cozinha seu ambiente de trabalho realizam suas transações, possibilitando assim que trocas sejam realizadas, reflexões feitas, hábitos adquiridos e, finalmente, conhecimentos compartilhados e aprendizagens possam emergir. As experiências e vivências observadas e compartilhadas no trabalho de campo serviram de matéria-prima para as reflexões que deram forma a este trabalho.

Acredito que as experiências vivenciadas no trabalho são transformadas em conhecimento e aprendizagens a partir dos processos de reflexão e transação estabelecidos na atividade profissional. A experiência ativa, os hábitos adquiridos por meio das transações estabelecidas e as reflexões a elas vinculadas são entendidos neste trabalho como geradores de aprendizagens e novos conhecimentos.

Neste item, tive como objetivo traçar o pano de fundo em relação às bases filosóficas atreladas a este trabalho, as quais embasaram e iluminaram o caminho que percorri durante a realização do trabalho de campo e, posteriormente, as descrições e análises interpretativas relativas aos dados empíricos coletados.

Cada ser humano é uma pequena sociedade.

Novalis (1798)

3. A TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL

A sustentação de uma teoria da aprendizagem social proposta por Bente Elkjær vem das ideias presentes na noção de mundos sociais de Anselm Strauss (1993 [2008]), no pragmatismo americano (em especial por John Dewey) e na tradição sociológica da Escola de Chicago. Com vistas a apresentar os pontos fundamentais da proposta da autora, inicio este item com a apresentação da caracterização inicial da proposta de uma Teoria Social da Aprendizagem (TAS), da proposta de Dewey e de algumas pesquisas empíricas realizadas por Bente Elkjær a partir da TAS.

3.1 Uma caracterização inicial

Bente Elkjær ³ (1953 -) é uma pesquisadora dinamarquesa, vinculada à Universidade de Aarhus, localizada na cidade de Aarhus, na Dinamarca. Desde 2002, ela é responsável pela cadeira de teoria da aprendizagem, com especial foco em aprendizagem nas organizações e vida no trabalho.

Bente Elkjær tem dedicado, já há alguns anos, seus esforços em construir um arcabouço para entender a aprendizagem nas organizações a partir de uma TAS. Para Elkjær, uma teoria sobre a aprendizagem nas organizações precisa "tomar seu ponto de partida numa teoria da aprendizagem social. [...] [devendo] reconhecer que a aprendizagem nas organizações também possui um aspecto social", e não se trataria "meramente de assunto particular, uma vez que ocorre dentro do campo das ações e interações humanas coletivas." (ELKJÆR, 2001, p. 101). Tal campo envolve uma infinidade de complexidades relativas à vida organizacional, as quais tornam também complexo o desenvolvimento da TAS.

as garotas o problema? Um projeto em gênero e ensino de tecnologia na escola secundária'.

³ Formação em Ciência Sociais (1978) pela Universidade de Roskilde, Roskkilde, Dinamarca, tem um título (*Diploma*) em Educação (1984) pela mesma universidade. Mestre (1984) em Ciências Sociais e Etnografia (Geografia Cultural), com dissertação na área de Jardim da Infância, também pela Universidade de Roskilde. Doutora (1988) em educação e tecnologia da informação pela Escola Real Dinamarquesa de Estudos Educacionais (*Royal Danish School of Educational Studies*), Copenhague, Dinamarca, com tese intitulada 'São

A aprendizagem social emerge a partir das transações presentes nos mundos sociais que constituem as organizações. Clark (1991, apud STRAUSS, 1993 [2008], p. 212) define mundos sociais como "grupos com compromissos compartilhados para certas atividades, dividindo recursos de vários tipos para alcançar seus objetivos comuns e construir ideologias compartilhadas sobre a condução de seus negócios". Ao falar dos mundos sociais, Strauss (1993 [2008], p. 213) afirma que:

Entre as propriedades de qualquer mundo social de particular importância são o seu tamanho, duração, origens, histórias, taxa de mudança, tipo e quantidade de recursos, relações com a tecnologia e poder do estado. Mundos sociais também podem estar relacionados a gênero e classe social, alguns são compostos apenas de homens ou mulheres, assim como outros são compostos por membros oriundos quase que exclusivamente de uma classe social ou de outra (o mundo de jogadores de pólo) outros cruzam classes sociais e/ou gênero (beisebol). Alguns mundos são locais, outros regionais ou nacionais, enquanto um número cada vez maior é internacional no âmbito da atividade e da participação. Alguns destes mundos são altamente visíveis, tanto na atividade quanto em seus assuntos internos, enquanto outros são relativamente fechados aos externos.

Os mundos sociais também apresentam, de acordo com Strauss, fronteiras relativamente fluídas, não sendo possível definir exatamente onde terminam uns e iniciam outros. Em alguns, a definição das fronteiras chega a ser ambígua e conflituosa, por exemplo, no mundo das belas artes, Strauss menciona como exemplo a pintura. A participação e os compromissos assumidos em cada um deles apresentam uma variação importante, na medida em que sua constituição conta, por um lado, com membros absolutamente engajados e, por outro, com participantes marginais, que se encontram no limiar entre a participação em um ou outro mundo social (STRAUSS, 1993 [2008]).

Elkjær (2003, p. 39) afirma preferir utilizar o termo TAS para "indicar que estamos em um campo da teoria social, no qual o ponto de partida para a aprendizagem são as experiências vividas no dia a dia.". Para a autora, a TAS enxerga a aprendizagem como fruto da participação nos processos sociais, e sua ênfase recai sobre os processos de conhecer, ser e tornar-se, ou seja, ela abrange tanto a questão epistemológica quando a ontológica, tanto a constituição do conhecimento quanto a do indivíduo enquanto ser social.

Na TAS, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos inseparáveis; constituemse mutuamente por meio da participação, das interações e transações nas quais os indivíduos tomam parte em seu dia a dia. Ao trabalhar com a preocupação em investigar "como a teoria da aprendizagem social contribui para um entendimento sobre a aprendizagem organizacional, o qual difere em relação ao ponto de partida da teoria da aprendizagem individual?", Elkjær (2003, p. 39) afirma que a maior parte da literatura sobre AO e sua contraparte, a OA, partem da teoria da aprendizagem individual, fato que é profundamente criticado pela TAS.

Na perspectiva individual, a aprendizagem é vista como resultado de um processo interno, mental, relacionado à aquisição e ao processamento de informações e conhecimentos. O foco está essencialmente no indivíduo, e a aprendizagem se dá por meio de rearranjos das estruturas mentais de cada um. Há uma completa separação entre o indivíduo e o contexto em que está inserido, situação na qual as questões ontológicas são negligenciadas, sendo o foco mantido apenas nas epistemológicas (ELKJÆR, 2003). Na perspectiva da aprendizagem individual, há uma separação entre o sujeito que aprende e o mundo. A partir dessa dualidade, a transformação pela aprendizagem acontece internamente, na mente e, portanto, descolada da realidade.

A perspectiva da TAS proposta por Elkjær (2001, 2003) fundamenta-se no conceito de aprendizagem baseado na experiência e no tornar-se parte dos mundos sociais presentes nos diversos espaços de interação dos aprendizes.

Para Elkjær (2004a, p. 419-420), as duas perspectivas de AO podem ser entendidas por meio de duas metáforas: a da *aquisição* e da *participação*. Na primeira, a aprendizagem e a aquisição de conhecimento são entendidas como individuais, a mente é vista como um contêiner e os processos de aprendizagem se subordinam a um sistema de depósitos muito semelhante à concepção de educação bancária descrita por Freire (1987). Na metáfora da participação, a aprendizagem passa a ser vista como o resultado da interação dos indivíduos no dia a dia da vida e do trabalho organizacional.

Na TAS, a aprendizagem é um processo inserido na prática do dia a dia; aprende-se sempre que se tem uma experiência completa e significativa. A aprendizagem resulta da experiência, e essa possibilita o desenvolvimento e a mudança por parte do indivíduo e do mundo em que ele está inserido. Entender esse duplo movimento somente é possível na medida em que se adota uma postura de análise baseada no pragmatismo. Tal postura leva em consideração e possibilita que se enxerguem as transações, trocas e permutações presentes nos mundos sociais nos quais participamos.

O surgimento da TAS na literatura, segundo Elkjær (2003), coincide com o surgimento e desenvolvimento das teorias construcionistas sociais nas ciências sociais e nos estudos organizacionais, marcados pelos estudos de Berger e Luckmann (1967 [1996]), Bredo (1997), Larochelle et al. (1998). Essas teorias introduziram um questionamento em relação ao lócus da aprendizagem, entendido anteriormente como situado nas mentes dos indivíduos.

A partir do surgimento das teorias construcionistas sociais, seus estudiosos passam a entender a constituição dos indivíduos e do conhecimento como parte de uma construção social. Indivíduos passam a ser entendidos como produtos de suas histórias culturais e sociais e também como produtores de situações que as espelham, interagem com outros indivíduos, artefatos e contextos, tornando-se produtos e produtores da realidade. Essa visão move o cerne da aprendizagem da mente dos indivíduos para a esfera social das interações, atividades e práticas, o que, segundo Elkjær (2003, p. 43), possibilita uma "via pavimentada para uma nova visão sobre aprendizagem e conhecimento", uma via que dá direção à TAS.

Elkjær (2003, p. 47) ilustra as principais diferenças entre a TAS e as teorias que se ancoram na aprendizagem como um processo individual. No Quadro 1, apresentado na sequência, são ilustradas as diferenças apontadas pela autora:

Quadro 1: Teorias da aprendizagem individual e social

Quadro 1. Teorias da aprendizagem marviduar e sociar			
	Teoria da Aprendizagem individual	Teoria da Aprendizagem social	
Conteúdos	Estruturas cognitivas Conhecimento sobre práticas	Formação de identidade Tornar-se um profissional	
Métodos	Descontinuado Aquisição de conhecimento na mente dos indivíduos	Ubíqua Participação e interação Tornar-se parte das práticas diárias	
Relações entre o individual e o organizacional	Separadas (sopa e tigela)	Tecida em conjunto ("uma corda") Dois entendimentos do contexto: - Indivíduo e contexto como historicamente produzidos - Atividade organizacional como seu próprio contexto	

Fonte: Elkjær (2003)

Na TAS, a aprendizagem não é entendida como específica, delimitada e uma atividade intencional; é interpretada como ubíqua e, como tal, parte da atividade humana, o que significa dizer que não há como evitá-la: ela forma parte integral da prática do dia a dia da vida e do trabalho organizacional (ELKJÆR, 2003; ELKJÆR; WAHLGREN, 2006).

Aprender é uma atividade relacional e não está limitada aos processos mentais dos indivíduos participantes dos mundos sociais. Envolve participação, na medida em que é a

partir dela que a interação se torna possível, fazendo com que a aprendizagem se transforme em uma atividade prática, fruto da experiência, das investigações, dos hábitos e das transações presentes no tornar-se parte do mundo (DEWEY, 1934 [2005]; DEWEY; 1936; ELKJÆR, 2000; ELKJÆR, 2003; ELKJÆR; SIMPSON, 2006; ELKJÆR; WAHLGREN, 2006; FREIRE, 1987; FREIRE, 2000).

O conhecimento na perspectiva da TAS se torna um processo ativo de conhecer e desvelar o caminho para participar e interagir nos contextos organizacionais. Os conteúdos das aprendizagens passam a ser específicos aos contextos e processos sociais presentes nas organizações. Surge então a necessidade de aprender a lidar com artefatos específicos desse ambiente e a formação de um senso de pertença, na medida em que se passa a desenvolver habilidades e comportamentos específicos apreendidos dos demais participantes de mundos sociais específicos.

Com a mudança no lócus da aprendizagem, que passa de interno às mentes de indivíduos para outros presentes nas relações sociais, surge também a necessidade de se discutir a natureza das relações, pois essas estão imersas em situações conflituosas e mergulhadas em relações de poder, disputas, discordâncias e emoções as mais distintas. Não obstante, é preciso que os indivíduos se empoderem, acessem e se tornem parte das oportunidades contínuas de aprendizagens disponíveis nos contextos nos quais entram em interação.

O aprendizado das linguagens e dos discursos presentes nos processos de interação também exerce um papel fundamental para a aprendizagem, pois representa o principal caminho de atuação nas organizações contemporâneas. De acordo com Elkjær (2003, p. 44), "linguagem é o meio de cultura e, como tal, constitui um elemento crucial no processo de aprendizagem, este é concebido como o resultado da interação entre os indivíduos em uma cultura ocupacional e organizacional específica." Elkjær (2003, p. 44), ao falar do campo da TAS, afirma que:

Em suma, no que diz respeito ao o que e ao como de uma teoria da aprendizagem social em estudos de aprendizagem organizacional, uma teoria da aprendizagem social enfatiza a informalidade, a improvisação, a ação coletiva, a conversa, a construção de sentido, sendo que aprender não se trata da aquisição de conhecimentos já conhecidos, o quais foram utilizados para resolver problemas definidos externamente. Ela tem relação com a movimentação em território desconhecido, com "enfrentar o mistério", e fazer uma viagem para a terra de descoberta ao invés de seguir uma estrada já pavimentada.

Ao afirmar que a aprendizagem tem relação com caminhar por territórios desconhecidos, Elkjær (2003) está propondo um caminho de construção de conhecimento a

partir do arriscar-ser, improvisar, juntar-se com os demais participantes dos mundos sociais para a descoberta de novos horizontes possíveis, porém, ainda não conhecidos. Caminhar por caminhos já conhecidos não traz novos conhecimentos e nem novas aprendizagens. A autora propõe que se trabalhe em conjunto, em interação, em descobertas a partir de trocas que possibilitem uma aprendizagem mútua e contínua entre os membros dos diversos grupos de convívio.

Ao propor uma TAS que tenha como conteúdos a formação de identidade e o tornar-se profissional, sendo a partir dela a aprendizagem entendida como ubíqua e resultado da participação e interação nas práticas estabelecidas no dia a dia, Elkjær (2003) sugere que é necessário buscar inspiração no pragmatismo, especialmente em John Dewey, para que se estabeleça um alicerce seguro e que se consiga sustentá-la e embasá-la tanto ontologicamente quanto epistemologicamente.

3.2 A utilização do pragmatismo por Elkjær na proposta da TAS

O pragmatismo, já discutido no item 2 deste trabalho, configura-se como um alicerce vital para a constituição e solidificação de uma TAS. Ao afirmar que o método pragmático significa uma "atitude de olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das "categorias", das supostas necessidades; e de procurar pelas últimas coisas, frutos, consequências, fatos", James (1974, p. 13) ilumina e sugere uma postura que busque respostas além das categorias já estabelecidas, que encoraje a investigação, a reflexão e o envolvimento na construção de conhecimento, a partir de uma "procura" que somente pode ser realizada por aqueles que têm sede pelas últimas coisas, pelos frutos, consequências e fatos vinculados às experiências vividas.

As noções de investigação, reflexão e experiência de Dewey ajudam a entender a dimensão ontológica da aprendizagem, pois é por meio delas que se entende a constituição dos sujeitos, que se constituem e são constituídos pela formação e participação nos mundos sociais. Também a dimensão epistemológica está presente nas noções introduzidas por Dewey, na medida em que, a partir da constituição dos sujeitos, formam-se também os conhecimentos produzidos a partir da interação e das transações estabelecidas nos mundos sociais.

A aquisição do conhecimento e constituição do sujeito são processos fundamentais e inseparáveis no entendimento do pragmatismo, especialmente nas proposições de Dewey (ELKJÆR, 2003, 2008, 2009). Dewey não entende o conhecimento ou a constituição dos sujeitos a partir do dualismo cartesiano, do "*a priori*" de Kant ou de categorias inatas (noção de espaço, tempo, causalidade, e objeto). Para ele, o conhecimento sempre se refere diretamente às experiências vividas (ELKJÆR, 2003).

De acordo com Elkjær (2008), os pragmatistas compartilham uma visão da existência humana como sendo um movimento contínuo de formação dos ambientes e como consequência desses, também de autoformação, ou seja, para o pragmatista, há um duplo movimento de formação, tanto do indivíduo quanto do ambiente simultaneamente.

O pragmatismo não rejeita a cognição como parte do processo de aquisição de conhecimento. Nesse contexto, Dewey (1936, p. 192) afirma que:

O acto de pensar surge em situação em que existe uma duvida, esse acto é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as cousas. Adquirir é sempre acto secundario, e sempre serve de instrumento para o acto de inquirir. Este é uma procura, uma pesquisa daquillo que não se acha á mão.

Para Dewey, de acordo com Elkjær (2004a, p. 424), "o conhecimento sempre se refere diretamente a experiência humana individual e coletiva (processo e resultado). O que não significa que o pragmatismo rejeite o pensamento e a reflexão, e muito menos a aquisição.". Em uma teoria de aprendizagem baseada no pragmatismo, o pensamento é entendido como um instrumento – "como um caminho ou experimento mental com diferentes soluções para os problemas" (Ibid., p. 424), em que a investigação de situações incertas são sempre propulsoras e pré-requisitos na aquisição de conhecimento.

O conhecimento surge na medida em que os indivíduos vivenciam experiências como sendo o resultado da maneira como vivem suas vidas, de como se associam a outros indivíduos e de como se tornam participantes dos mundos sociais em que circulam. A experiência engloba tanto o processo de aquisição de conhecimento quanto de constituição do sujeito enquanto agente de transformação de si mesmo e do mundo (ELKJÆR, 2003, 2004a, 2004b, 2008).

Não há como separar, segundo Elkjær (2003, p. 49), "o individual do social, o contexto e/ou a organização no pragmatismo. Ambos são mutuamente constituídos como

seres humanos e como conhecimento, e como tal são produtos da história e da cultura." Assim, Elkjær (2003, p. 50) relata que:

A contribuição do pragmatismo para o teoria da aprendizagem social está no salientar a coexistencia entre a epistemologia e a ontologia na aprendizagem. Este vínculo é feito focando o desenvolvimento da experiência humana como abrangendo ambos os processos de aquisição de conhecimento e de ser e tornar-se parte do mundo. Também salienta a interligação do desenvolvimento de indivíduos e organizações. A contribuição mais benéfica do pragmatismo para a aprendizagem organizacional é, no entanto, a noção de investigação, a qual fornece um método no qual o pensamento é considerado como uma ferramenta, uma maneira de definir problemas e realizar reflexões como uma forma de compartilhar os resultados da aprendizagem.

Ao ter no pragmatismo sua inspiração, Elkjær (2004a, 2004b) apresenta aquilo que ela classifica como três vias possíveis para se entender a AO:

- A "primeira via" de aproximação da AO estaria focada na aquisição de conhecimentos e habilidades focada no indivíduo, as quais poderiam estar vinculadas ao desenvolvimento de pessoal, sendo o foco de investigação e a unidade de análise o indivíduo:
- A "segunda via" entende a AO como resultado da participação em comunidade de prática. O foco de investigação seriam os processos coletivos de produção de conhecimento e aprendizagens;
- A "terceira via" de entendimento dos processos de AO é uma perspectiva integrante, que leva em consideração o indivíduo, as interações e os mundos sociais nos quais o indivíduo participa.

No Quadro 2, a seguir, apresento um resumo de cada uma das vias propostas pela autora:

Quadro 2: Uma terceira via possível de análise da Aprendizagem Organizacional

	Primeira via	Segunda via	Terceira via
Conteúdos da aprendizagem	Ser capacitado e ter conhecimento sobre as organizações.	Tornar-se um profissional habilidoso nas organizações.	Desenvolver experiências como parte de uma transação entre os indivíduos e a organização.
Métodos de aprendizagem	Aquisição de habilidade e de conhecimento.	Participação em comunidades de prática.	Individual em conjunto com o pensamento investigativo e a reflexão, levando em conta também o indivíduo como um todo, incluindo suas emoções e a intuição.

Continuação...

Relações entre o individual e o organizacional Organização

Peculiaridade e possibilidade da separação em análises e prática.
Sistema

Indivíduos como membros das comunidades de prática.

Comunidades de Prática

Transacional, formação mútua dos indivíduos e da organização.

Mundos sociais

Fonte: Elkjær (2004a)

Uma terceira via deve entender e enfatizar a aprendizagem a partir das transações realizadas entre os indivíduos participantes dos diversos mundos sociais presentes nas organizações, o que traz implícito uma série de características que não eram consideradas na forma de entender a AO anteriormente, por exemplo, diferenças de gênero, poder, valores, ideias etc.

Ademais, a emoção e a intuição passam a ser entendidas como importantes gatilhos para o desenvolvimento de novas experiências e conhecimentos. Trajetórias passam a ser consideradas, indivíduos e organização passam a ser entendidos em relação, e nenhuma mudança organizacional é iniciada sem que consequências de curto ou longo prazo afetem tanto os indivíduos quanto os grupos e a própria organização (ELKJÆR, 2004a, 2004b).

A unidade de análise na *terceira via* muda o lócus de trabalho de individual ou organizacional para outro baseado em eventos e situações, na medida em que "indivíduos e grupos agem ou não e as organizações reagem ou não de formas sutis, as quais podem se exploradas por meio do acompanhamento de eventos ou situações no tempo e no espaço" (ELKJÆR, 2004a, p. 431).

A terceira via proposta por Elkjær significa um avanço na agenda de estudos no campo da aprendizagem nas organizações, na medida em que traz à baila as diferenças presentes nas organizações, as reflexões presentes nos diferentes grupos e a afirmação de que o desenvolvimento individual e organizacional caminham conjuntamente, objetivando a criação de aprendizagem e conhecimento mútuo.

Também a consideração de que esse esforço não é fácil nem harmonioso, especialmente em função das diferenças apontadas anteriormente. Contudo, é uma forma de reconhecer e desvendar compromissos diferentes para eventos organizacionais no tempo e espaço, e por fim, de se considerar que as organizações e os seus integrantes estão imersos em questões emocionais, que, necessariamente, devem ser abarcadas nos estudos de AO (ELKJÆR, 2004a, 2004b).

Ao propor uma *terceira via* fundamentada no pragmatismo, Elkjær (2005) passa a entender AO como pertencente a uma arena de muitas vozes, a qual deve ser entendida por

meio da noção de que as organizações se constituem em mundos sociais criados a partir de diferentes compromissos, engajamentos em atividades organizacionais e do entendimento de que a aprendizagem é desencadeada e possível em função das incertezas presentes no ambiente organizacional. Nesse contexto, a aprendizagem passa a ser entendida, segundo Elkjær (2005, p. 190-191), como:

impulsionada pela necessidade (emoções são importantes) sentida de se transformar incerteza em certeza por meio do pensamento crítico (outro termo para a investigação, porem um termo que acentua o pensamento, idéias, conceitos e teorias como ferramenta para definição e resolução de problemas). O indivídual e o organizacional, o sujeito e o mundo social são co-construídos, não de uma maneira *a priori* mas sim em torno de atividades organizacionais definidos empiricamente.

Entender as organizações como arenas permite que sejam identificados diferentes compromissos na realização das atividades organizacionais, que trazem implícitas tensões, as quais fomentam questionamentos em relação às práticas existentes, possibilitando emergir reflexões e pensamento crítico (ELKJÆR, 2005; HUYSMANN; ELKJÆR, 2006; BRANDI; ELKJÆR, 2006). Assim, Elkjær (2005, p. 191) afirma que ao:

Entrar em uma organização com a intenção de pesquisar a aprendizagem organizacional, eu espero encontrar um mundo repleto de diferenças criadas pelos diferentes compromissos e tensões, uma vez que estes compromissos são conduzidos por meio do engajamento em diferentes atividades organizacionais — também por tensões em função do acesso — ou do não acesso — a participação em certas atividades organizacionais. Então, o que estou tentando fazer é reunir algumas idéias da primeira via (pensamento e cognição), algumas da segunda via (padrões de acesso e participação) e incluir tanto o compromisso como as tensões como prérequisitos necessários para a aprendizagem.

Ao incluir compromisso e tensões como parte inerente aos processos de aprendizagem nas organizações, Elkjær (2005) alerta para o fato de que as tensões organizacionais são criadas por diferentes vozes, o que não significa necessariamente que se está falando de uma relação entre chefe-empregado, mas sim de uma relação que permeia a arena organizacional. Para a autora, "as diferentes vozes estão relacionadas ao compromisso – acesso e participação – e as possibilidades relacionadas ao pensamento crítico e a investigação no enfrentamento com situações de incertezas" (Ibid., 2005, p. 204).

Entender as organizações como arena de mundos sociais significa interpretá-las como estruturas altamente fluídas e emergentes, compostas por indivíduos com interesses coletivos comuns (ELKJÆR, 2008; ELKJÆR; HUYSMANN, 2008). Tais estruturas estão além das

questões de formatações sociais, classe, gênero, instituições e sexo; estão relacionadas à noção de organizações como arenas de ordens negociadas. Nesse sentido, Elkjær e Huysmann (2008, p. 172 - 173) afirmam que:

Em arenas "várias questões são debatidas, negociadas, travadas, forçadas e manipuladas pelos representantes dos participantes dos mundos sociais e dos submundos (Strauss, 1978b: 124). Assim, o uso do conceito de mundos sociais nos permite ver que a participação não envolve apenas a busca da harmonia, mas também chama a atenção para as tensões, conflitos e emoções refletidas nos diferentes compromissos para as ações e valores organizacionais.

As tensões e conflitos que surgem a partir dos compromissos estabelecidos e presentes nos mundos sociais tornam possível o surgimento de submundos, os quais se apresentam como segmentos dentro dos distintos mundos sociais. Elkjær e Huysmann (2008, p. 173) relatam que "este processo de segmentação tem sido ignorado na literatura sobre aprendizagem organizacional".

Strauss (1993 [2008]) apresenta várias possibilidades e fontes que contribuem e permitem esses processos de segmentação, como espaço, objetos, tecnologia, habilidades, ideologia e intersecções com outros mundos sociais, e todas essas possibilidades estão diretamente ligadas à variação no compromisso dos participantes dos mundos sociais. Os próprios processos de aprendizagem podem se configurar como propulsores de novos submundos, pois a participação difere de indivíduo para indivíduo e seus interesses podem resultar dos mais distintos processos de aproximações nos e com os mundos sociais.

Para Elkjær e Huysmann (2008), os grupos convergem em mundos sociais e divergem em submundos, como resultado de emoções compartilhadas ou opostas. Nesse contexto, a aprendizagem também é influenciada por sentimentos como gostar e não gostar, confiar e desconfiar.

Elkjær e Nielsen (2011), partindo de uma curiosidade relacionada a profissionais que atingem o sucesso em suas atividades sem ter passado por processos de educação formal, passam a questionar as escolas e instituições educacionais como caminho para que os indivíduos tornem-se profissionais hábeis, chegando inclusive a questionar se a educação teria de fato alguma importância. As autoras, interessadas na questão, passam a investigar, por meio de um projeto de pesquisa, qual seria o significado da participação na educação formal para que profissionais tornem-se competentes e de que maneira, nessa busca, estão relacionadas a educação e as aprendizagens concernentes ao trabalho.

As autoras afirmam estarem concentradas no "quando" e "onde" os profissionais aprendem por meio da observação, prática, educação e das aprendizagens realizadas ao longo de suas trajetórias de vida, sujeitas a determinadas condições. Elkjær e Nielsen (2011) entendem que é possível que o trabalho e a vida profissional representem possibilidades para a aprendizagem.

Elkjær e Nielsen (2011, p. 3) afirmam que entendem o "trabalho e os locais de trabalho como uma organização de práticas múltiplas e contraditórias as quais importam para a aprendizagem.". Esse entendimento tem relação com uma visão de aprendizagem como um aspecto da prática, das interações e relações ligadas às emoções, incertezas, tensões e rupturas, em vez de entendê-la como atributos pertencentes somente aos indivíduos. Ademais, busca auxílio e se fundamenta nas abordagens ligadas ao pragmatismo. Desse modo, aprender envolve um processo de produção não só de conhecimento, mas também de identidades que se configurem como oportunidades para que a aprendizagem aflore.

Assim, esclarecem que "é importante salientar que este artigo reflete a fase inicial de um projeto de pesquisa, e como tal, escrito com o propósito de desenvolver um quadro para a compreensão da aprendizagem profissional para a prática das profissões" (ELKJÆR; NIELSEN, 2011, p. 4). As autoras introduzem, por meio do trabalho realizado, biografias como um gênero que pode contribuir para o conhecimento sobre a aprendizagem profissional.

Os questionamentos apontados por Elkjær e Nielsen (2011) relacionam-se profundamente com o tipo de atividade investigado para a realização deste trabalho. Isso porque constatei, por meio da aproximação com teses e dissertações da área de turismo e hospitalidade, que os profissionais de cozinhas, em sua massiva maioria, profissionalizam-se a partir das experiências adquiridas no trabalho, sendo poucos os que recebem algum tipo de educação formal ligada à área de gastronomia.

3.3 Pesquisas empíricas realizadas a partir da Teoria da Aprendizagem Social

Neste tópico, inicialmente, apresento uma lista dos artigos desenvolvidos por Elkjær e colaboradores, em que a condução das pesquisas e lentes de análise foram baseadas na TAS. Na sequência, detalho alguns trabalhos que considero como mais relevantes no contexto deste trabalho. No Quadro 3, a seguir, apresento um sumário das pesquisas de campo publicadas no período de 2001 e 2013.

Elkjær e Huysmann (2008) mostram uma ilustração de como a tensão e a existência de submundos apresentam-se como propulsores de novas aprendizagens e, consequentemente, do surgimento de novos mundos sociais.

Os autores relatam os impactos sofridos na área de design de sistemas durante os anos que precederam um processo de privatização de uma empresa holandesa prestadora de serviços para organizações sem fins lucrativos, com mais de 150 anos de existência (na época da submissão do artigo). O departamento pesquisado foi constituído a partir da cisão de um departamento de informática formado por profissionais altamente especializados em programação. Após a efetivação da cisão, surgiu o departamento de design de sistemas, constituído após a seleção de 25 engenheiros de computação oriundos do departamento original.

Conforme Elkjær e Huysmann (2008), a atitude adotada pelo gerente do departamento estava ligada a uma postura de que 'as coisa não precisam mudar, afinal, a demanda para a concepção de sistemas de informação só cresceu'. Tal postura desencorajava a atuação e a motivação dos profissionais mais novos, situação que persistiu até o final do processo de privatização.

Quadro 3: Relação da obra publicada em Inglês por Bente Elkjær e colaboradores entre os anos de 2001 e 2013

	Metodologia / estratégia de			
Ano	Autores	Título	Questão de pesquisa	pesquisa utilizada
2001	Elkjær	The Learning Organization: An undelivered Promise	How did the training programme prepare the professionals to become active members of a learning organizations, which was the ultimate goal of the organizational change process in ACC?	Qualitativa/Estudo de caso
2003	Elkjær	Organizational Learning in an Organisational Development Project	How does an educational programme like the Ambassador programme influence organisational development, or more precisely, organizational learning?	Qualitativa/Pesquisa participante
2004	Elkjær	Organisational Learning by a way of organizational development?	Can a project aimed at organisational development contribute to organizational learning?	Qualitativa/Pesquisa participante
2005	Elkjær	From digital administration to organizational learning	Can an attempt to change an organisational lead to organizational learning?	Qualitativa/Pesquisa participante
2006	Huysman & Elkjær	Organisations as arena of social worlds; towards an alternative perspective on organizational learning?	Question is whether the practice perspective on OL has been pushed to its extremes, ignoring the topic of agency as the power to act or not to act and tension or conflict as the trigger of organisational learning?	Qualitativa/Estudo de caso
2006	Brandi & Elkjær	Organizational dynamics: practice in the continuing transaction between structure and process	How and under what conditions the re-organizing of practice or the transformation of practice is enacted in a large organization that experience deep-seated organizational changes?	Qualitativa/Estudo de caso
2007	Elkjær	Organisational Learning: positioning selves and creating meaning	How practices change in organisations, i.e. to point to some generic features about the evolution of practice and practising in organizations?	Qualitativa/Estudo de caso longitudinal
2008	Elkjær & Huysman	Social world theory and power of tension	Contribute to the current debate among scholars within the field of organizational learning who realize the shortcomings of the practice-turn in the literature and who may want to take a closer look at what pragmatism can offer in terms of an understanding of organizational learning	Qualitativa/Descrição de caso
2010	Sprogøe & Elkjær	Induction practice as both individual and organizational learning	How is the organization able to learn from inducting newcomers?	Qualitativa/Estudo de caso
2010	Brandi & Elkjær	Researching enterprises between organization and organizing	What is an organisation, and how does it change?	Qualitativa/Estudo de caso
2011	Elkjær & Nielsen	Exploring waves of relation between professional practice, education and learning	If schools and educational institutions are not the way to become skilled professional practitioners, does education matter at all?	Qualitativa/análise de biografias gerencias
2012	Brandi & Elkjær	Oganisational learning: between organizing and knowing	How management consultants share knowledge amongst different countries and offices through an empirical study of management consultancy?	Qualitativa/Quantitativo – Mixed methods
2013	Brandi & Elkjær	Moments in the moment of learning: On the issue of methods in the study of organizational learning	How does knowledge sharing unfold in the practices of general management consultancy in XMC?	Qualitativa/Estudo de caso

Fonte: elaborado pelo autor

Com a tomada de decisão final em favor da privatização, foi realizado um trabalho de análise da viabilidade comercial de todos os departamentos, incluindo o de design de informação. Os resultados da pesquisa demonstram que os usuários de sistemas de informática declararam que a atitude do departamento era demasiado relaxada na entrega de trabalhos, os produtos foram avaliados como tendo baixa qualidade e a ausência de um contato com os usuários por parte dos designers foi muito criticada.

Como resultado da análise, a alta administração decidiu substituir o gerente do departamento por um jovem profissional, oriundo do mercado profissional de sistemas de informação, altamente focado no crescimento de sua carreira. Sua proposta de trabalho estava totalmente orientada para o gerenciamento de custos, para a atenção ao cliente e para uma visão comercial focada em negócios. Sua abordagem inicial em relação ao time estava ligada à solicitação de uma participação ativa nos processos de mudança.

Os submundos existentes no departamento, formados pelo agrupamento de profissionais mais antigos, de um lado, e pelos mais novos de casa, do outro, intensificaramse ainda mais. Os profissionais com menos tempo de casa acolheram os esforços do novo gerente e engajaram-se em processos de gerenciamento de qualidade total, enquanto os mais antigos demonstraram total falta de interesse.

Os profissionais mais antigos, em função do longo tempo de trabalho na organização e da postura adotada pelo antigo gestor, aprenderam a se submeter ao comando e controle, a não se comunicar de maneira informal, o que poderia ser entendido pela gestão anterior como desvio de norma.

Consequentemente, o pedido do novo gerente para a adoção de uma postura mais ativa nos processos de mudança foi respondido com passividade. Tal atitude e comportamento por parte dos veteranos frustrou o novo gerente, que considerou a passividade da velha guarda como um sinal de conservadorismo e aversão à mudança. Como resultado, o novo gerente adotou um comportamento mais autoritário e opressivo, anunciando que atitudes como a adotada poderiam ser punidas com demissões.

A atitude adotada pelo gerente intensificou as tensões existentes na equipe, e processos de aprendizagens passaram a surgir a partir da formação de um novo subgrupo, composto por profissionais da velha guarda e recém-chegados, que haviam anteriormente se engajado em processo de troca de conhecimentos e aprendizagens mútuas.

As trocas estavam ligadas ao sentimento de compromisso com a organização por parte dos recém-chegados e do ensino a eles de atitudes e comportamentos ligados à cultura organizacional por parte de alguns dos profissionais de mais tempo de casa. Com o envolvimento e o compromisso estabelecido, os profissionais de mais tempo de casa passaram a trocar informações e know-how e a trabalhar em conjunto com os recém-chegados.

O novo gerente, frustrado com sua incapacidade de gestão do grupo, desligou-se da organização e um novo gerente foi escolhido entre os profissionais recém-chegados. O novo gerente dividiu o time em pequenas unidades de negócios comerciais. Dentre os recém-chegados, a maioria já havia se desligado e, dentre os mais antigos, muitos haviam sido nomeados para outros departamentos ou solicitado a aposentadoria antecipada. Praticamente, todos que haviam se organizado no terceiro subgrupo dentro do mundo social da informática da empresa passaram a compor a nova unidade de negócios comercial fundada pelo novo gerente.

Elkjær e Huysmann (2008) utilizam o caso para ilustrar como a proposta teórica da TAS pode se aplicada no entendimento da AO, o compromisso e as tensões existentes no mundo social podem gerar conhecimento e aprendizagens. Foi possível entender como os dois mundos sociais constituídos pelos recém-chegados e veteranos coexistiram por um período de tempo, que seus compromissos estavam ligados a diferentes propósitos e que não havia trocas ou interações entres os membros dos dois grupos.

Em função dos conflitos iniciais, as fronteiras foram intensificadas, com o objetivo de alcançar a legitimidade social para cada um dos mundos sociais caracterizados pelos subgrupos existentes. A partir da reconfiguração imposta pelo novo gerente, surgiu um quarto mundo social, o qual emergiu a partir de processo de aprendizagem recíproca, das tensões e dos compromissos, componentes que se mostraram importante oportunidade de aprendizagem e configuração de um novo mundo social.

Em outro estudo, Elkjær (2005) descreve uma pesquisa realizada em uma empresa pública na cidade na Dinamarca, referenciada como Middletown. O propósito do estudo foi explorar se uma mudança organizacional deliberada realizada em uma organização do setor público (municipalidade local) poderia criar uma via para a aprendizagem organizacional.

A mudança estava ligada à implantação, por meio da internet, de uma administração digital, em que os cidadãos acessariam os serviços administrativos oferecidos pela municipalidade. Em função das mudanças nas rotinas de trabalho que afetariam os

funcionários, foi concebido um programa educacional nomeado de 'embaixador', que tinha a finalidade de desenvolver com os funcionários as habilidades necessárias para que se tornassem 'embaixadores' da administração digital. O programa foi avaliado entre 2002 e 2004, visando a buscar compreender se o projeto possibilitaria a aprendizagem organizacional, principalmente em relação ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e do questionamento.

A autora afirma que a lente teórica utilizada para a realização da pesquisa estava baseada no entendimento da organização como sendo "arenas constituídas por mundos sociais", e nessa lente, a aprendizagem ocorre a partir das tensões entres os diferentes mundos sociais e os comprometimentos assumidos com as práticas organizacionais.

Entrevistas (20) foram conduzidas para a realização das análises, e dessas, a autora identificou que, no contexto organizacional, existiam tensões e compromissos para a implantação do programa. Três tensões foram identificadas: diferentes entendimentos em relação a desenvolvimento organizacional e desenvolvimento da administração digital, medo de demissões e redundâncias e certa fatiga mental relacionada a outros projetos de desenvolvimento organizacional. Como compromissos foram identificados a tecnologia da informação como um mundo de oportunidades, o tratamento dos cidadãos como indivíduos que necessitam obter respostas para seus questionamentos em um único lugar e, por fim, o desenvolvimento dos colaboradores de especialistas para generalistas.

As tensões e os compromissos presentes nos mundos sociais do projeto embaixador permitiram à pesquisadora identificar que obstáculos e facilitadores nos processos de aprendizagem dependem do modo como os processos de mudança são encarados pelos funcionários envolvidos no processo. Na perspectiva adotada por Elkjær (2005), é possível entender facilitadores, tensões e compromissos como propulsores de novas aprendizagens, uma vez que as tensões fomentam questionamentos em relação às práticas existentes, possibilitando emergir reflexões, pensamento crítico e aprendizagens.

A ilustração emergir dois estudos demonstra a importância do entendimento das aprendizagens presentes no ambiente de trabalho como sendo resultado das experiências, das interações, dos aspectos da prática, das relações, das emoções, das incertezas, das tensões e rupturas, em vez de entendê-las como atributos pertencentes somente aos indivíduos.

A aprendizagem e o conhecimento passam a ser entendidos a partir da existência dos diversos mundos sociais que constituem e configuram o ambiente organizacional. As

transações e o duplo movimento de constituição do indivíduo e do mundo dão o foco e o tom das abordagens e do entendimento dos processos de aprendizagem organizacional. Trata-se de uma maneira de ver o mundo sem dualidades, sem uma separação entre o sujeito que pensa e o mundo por ele pensado; sujeito e mundo imbricam-se em um movimento de constituição mútua. A tônica da TAS é a inclusão, a consideração da importância e do respeito a cada indivíduo, a busca pelo entendimento das questões locais, periféricas, pontuais, em que o geral dá lugar ao contextual e a generalização dá lugar ao entendimento do particular e do singular.

Neste item o objetivo foi apresentar uma visão da aprendizagem como um projeto essencialmente social, de modo que a constituição e o desenvolvimento de uma TAS apresentam-se como uma lente de análise capaz de unir tanto as questões ontológicas quanto epistemológicas, mérito não atingido pelas perspectivas de análise anteriores. Abordei as contribuições do pragmatismo que inspiraram e fundamentaram a TAS, e por fim, apresentei trabalhos científicos desenvolvidos a partir da utilização da TAS como lente de análise.

No próximo item, mostrarei a cozinha como um espaço de aprendizagem e constituição profissional. Para tanto, apresentarei as profissões ali presentes, trabalhos científicos realizados a partir de profissionais que têm nesse ambiente um de seus mundos sociais e, por fim a ilustração, pela voz de um renomado *Chef*, das experiências e vivências no trabalho por ele realizado.

A cozinha como ato de criação é mais uma de nossas belas-artes. Emocionar, mais que alimentar, é meu objetivo. Minha modernidade não é estética superficial, mas a sublimação do sentido do gosto interior.

Santi Santamaria.

4. COZINHA: ESPAÇO DE APRENDIZAGENS E CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

Neste item, objetivo a apresentar algumas das profissões que têm como ambiente de trabalho principal a cozinha, seja ela de um restaurante, de uma empresa de alimentação ou, até mesmo, uma residência. Na sequência, apresento pesquisas relacionadas a cozinhas, restaurantes e aos profissionais que têm esses ambientes como local de trabalho, aprendizagem e crescimento profissional, e por fim, a voz de um *chef* renomado, com vistas a contribuir para iluminar as revelações presentes nas pesquisas apresentadas.

As profissões são descritas a partir da Classificação Brasileira de Ocupações, mais conhecida como CBO, com seus títulos e descrições das atividades de código 2711 – Chefes de cozinha e afins, de código 5132 – cozinheiro e de código 5135 – trabalhadores auxiliares nos serviços de alimentação. No escopo deste trabalho, ocupação e profissão são tratadas como sinônimo. Há uma vasta literatura que procura discutir a distinção entre os dois termos/conceitos, porém, essa discussão não fará parte deste trabalho.

A cozinha de um restaurante, assim como os diversos departamentos de uma organização, é constituída por um ambiente em que profissionais experientes e aprendizes convivem realizando constantes trocas, que tornam possíveis tanto a aprendizagem dos entrantes quanto os processos de reflexão dos novatos e daqueles mais experientes na profissão.

4.1 Profissionais de cozinha: a partir da CBO

A CBO "é o documento normalizador do reconhecimento (no sentido classificatório), da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro." (MTE, 2010, v. 1, p. 3). A primeira versão da classificação foi elaborada em 1977, a partir da realização do Projeto de Planejamento de Recursos Humanos, desenvolvido por

meio de convênio firmando entre o Governo Brasileiro e a Organização das Nações Unidas, tendo como intermediador a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e base a Classificação Internacional Uniforme das Ocupações (CIUO) de 1968. (MTE, 2010, v. 1)

O documento reúne ocupações organizadas e descritas por grupos de base, tendo as similaridades como características principais de agrupamento intragrupo. Nesse cenário, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE, 2010, v. 1, p.3) aponta que:

O método utilizado no processo de descrição do documento pressupõe o desenvolvimento do trabalho por meio de comitês de profissionais que atuam nas famílias, partindo-se da premissa de que a melhor descrição é aquela feita por quem exerce efetivamente cada ocupação.

Ao reunir profissionais que atuam nas ocupações descritas em cada grupo de base, o MTE demonstra a preocupação de fornecer à população, às empresas e ao mercado de trabalho em geral uma padronização, a qual "poderá ser utilizada pelos mais diversos atores sociais do mercado de trabalho." (MTE, 2010, v. 1, p. 3) e apresenta uma grande "relevância também para a integração das políticas públicas do MTE, sobretudo no que concerne aos programas de qualificação" (MTE, 2010, v. 1, p. 3).

As ocupações estão organizadas em dez grupos de base, relacionados no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4: CBO 2002 - Detalhamento dos grandes grupos de base / família ocupacional

Grupo	Descrição
0	Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares
1	Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes
2	Profissionais das ciências e das artes
3	Técnicos de nível médio
4	Trabalhadores de serviços administrativos
5	Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados
6	Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca
7	Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais
8	Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais
9	Trabalhadores de manutenção e reparação

Fonte: MTE 2010 v. 1

Obs: "O grupo 7 concentra os trabalhadores de produção extrativa, de construção civil e da produção industrial de processos discretos, que mobilizam habilidades psicomotoras e mentais voltadas primordialmente à forma dos produtos" e no "grupo 8 concentram-se os trabalhadores que operam processos industriais contínuos, que demandam habilidades mentais de controle de variáveis físico-químicas de processos" (MTE, 2010, v. 2 p. 113)

A CBO tem, além do caráter já descrito no início deste item, uma função enumerativa e outra de classificação descritiva. A função enumerativa "codifica empregos e outras situações de trabalho para fins estatísticos de registros administrativos, censos populacionais e outras pesquisas domiciliares" (MTE, 2010, v. 1, p. 6) e inclui códigos, títulos ocupacionais e as respectivas descrições sumárias de cada ocupação.

Essa função é utilizada para registros administrativos em geral exigidos pelo Governo Federal, como por exemplo, para fins de seguro desemprego, na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), entregue mensalmente pelas organizações empresariais, na declaração de imposto de renda, em pesquisas, como o censo populacional, dentre outras. (MTE, 2010)

A classificação descritiva "inventaria as atividades realizadas no trabalho, os requisitos de formação e experiência profissionais e as condições de trabalho." (MTE, 2010, v. 1, p. 7). Essa classificação, segundo o MTE, é utilizada:

"nos serviços de recolocação de trabalhadores, como o realizado pelo Sistema Nacional de Empregos – Sine, na elaboração de currículos e na avaliação de formação profissional, nas atividades educativas das empresas e dos sindicatos, nas escolas, nos serviços de imigração, enfim, em atividades nas quais informações do conteúdo do trabalho sejam requeridas." (MTE, 2010, v. 1, p. 7)

A estrutura da CBO é constituída pelos dez grandes grupos listados no Quadro 3, 48 sub grupos principais, 192 subgrupos, 607 grupos base ou famílias ocupacionais, nos quais se agrupam 2511 ocupações e aproximadamente 7419 títulos sinônimos (MTE, 2010, v. 1). Para ilustrar essa divisão, será utilizado o código 5132-05 — Cozinheiro Geral — Cozinheiro de restaurante; merendeiro:

5 => Determina a que grande grupo pertence a ocupação.

1 => Subgrupo principal

3 => subgrupo

2 => grupo base ou família ocupacional

0 Determina os títulos sinônimos

Os detalhamentos constantes no Quadro 5, a seguir, são aqueles utilizados para descrever as atividades realizadas na cozinha e a condição do exercício da atividade profissional, e cada um dos códigos base é subdividido em títulos sinônimos, como por

exemplo, o código 5132-05, que descreve a ocupação Cozinheiro Geral => Cozinheiro de restaurante; merendeiro.

É interessante notar que as ocupações descritas no Quadro 5 estabelecem claramente uma hierarquia nas atividades a serem realizadas pelos profissionais de cozinha. Ao Chefe, cabem as atividades de criação, elaboração, atuação direta ou indireta na preparação do alimento, e o planejamento, gerenciamento e capacitação de pessoal, ou seja, trata-se do estrategista e administrador da cozinha. Ao cozinheiro, cabe organizar e supervisionar os serviços a serem realizados e participar ativamente no pré-preparo, preparo e finalização do alimento, sempre observando os métodos de cocção e a qualidade dos alimentos. Aos trabalhadores auxiliares, cabem funções de suporte nas atividades, sob a responsabilidade tanto do cozinheiro quanto do Chefe.

Quadro 5: Detalhamento das descrições sumárias e das condições de exercício das funções foco deste trabalho

Código Base	Título	Descrição sumária (DS) e Condições do Exercício (CE)
2711	Chefes de Cozinhas e Afins / Tecnólogo de gastronomia.	DS => Criam e elaboram pratos e cardápios, atuando direta e indiretamente na preparação dos alimentos. Gerenciam brigada de cozinha e planejam as rotinas de trabalho. Podem gerenciar, ainda, os estoques e atuar na capacitação de funcionários. CE => Trabalham predominantemente em restaurantes, concessionárias de alimentação e em residências. Trabalham individualmente ou em equipe, sob supervisão ocasional, em ambiente fechado, em horários diurno e noturno, por vezes irregulares.
5132	Cozinheiros	DS => Organizam e supervisionam serviços de cozinha em hotéis, restaurantes, hospitais, residências e outros locais de refeições, planejando cardápios e elaborando o pré-preparo, o preparo e a finalização de alimentos, observando métodos de cocção e padrões de qualidade dos alimentos. CE => Trabalham predominantemente em restaurantes, empresas de alojamento e alimentação, transporte aqüaviário e em residências. Trabalham individualmente ou em equipe, sob supervisão, em ambiente fechado ou embarcado, em horários diurno e noturno. Podem permanecer em posições desconfortáveis por longos períodos. Estão expostos a ruídos intensos e altas temperaturas. Há situações em que trabalham sob pressão, o que pode ocasionar estresse.
5135	Trabalhadores Auxiliares nos serviços de alimentação	DS => Os trabalhadores auxiliares nos serviços de alimentação auxiliam outros profissionais da área no pré-preparo, preparo e processamento de alimentos, na montagem de pratos. Verificam a qualidade dos gêneros alimentícios, minimizando riscos de contaminação. Trabalham em conformidade a normas e procedimentos técnicos e de qualidade, segurança, higiene e saúde. CE => Trabalham predominantemente em restaurantes e empresas de alimentação. Trabalham individualmente ou em equipe, sob supervisão, em ambiente fechado, em horários diurno e noturno. Podem permanecer em posições desconfortáveis por longos períodos. Há situações em que trabalham sob pressão, o que pode ocasionar estresse.

Fonte: MTE 2010 v. 1

Sobre as condições de trabalho, é possível perceber que há, por parte do MTE, uma clara diferenciação entre as atividades de cozinheiro e auxiliares de cozinha em comparação

com as atividades realizadas pelo Chefe. Os primeiros realizam suas atividades sob supervisão, em locais fechados, permanecendo em posições desconfortáveis por longos períodos, estando expostos a condições de trabalhos que envolvem ruídos intensos, altas temperaturas, pressão e situações de estresse. Em relação à atuação do Chefe, o MTE não fornece grandes detalhes, descrevendo apenas como sendo uma atividade que trabalha sob supervisão ocasional.

A descrição das ocupações traz também uma recomendação de formação e experiência necessária para o desempenho da atividade, além dos recursos de trabalho e atividades que devem ser desempenhadas por cada uma das ocupações. No que diz respeito à formação e experiência necessárias, essas são apresentadas no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Detalhamento da formação e experiência

Código Base	Título	Formação e experiências necessárias
2711	Chefes de Cozinhas e Afins / Tecnólogo de gastronomia.	O exercício dessas ocupações requer ensino médio completo ou curso superior de tecnologia, podendo seguir cursos de especialização que variam de duzentas a quatrocentas horas. Os profissionais dessa família ocupacional costumam, por sua experiência, atingir a mais alta posição em sua estrutura de trabalho. O pleno desempenho das atividades ocorre entre três ou quatro anos de exercício profissional, para o chefe de cozinha. Já os tecnólogos em gastronomia não necessitam de nenhuma experiência profissional prévia para exercer suas atividades.
5132	Cozinheiros	O exercício dessas ocupações requer ensino fundamental seguido de cursos básicos de profissionalização que variam de duzentas a quatrocentas horas, ou experiência equivalente. O pleno desempenho das atividades ocorre entre três ou quatro anos de exercício profissional.
5135	Trabalhadores Auxiliares nos serviços de alimentação	O exercício dessas ocupações requer em geral ensino fundamental seguido de cursos básicos de profissionalização que variam de duzentas a quatrocentas horas, ou experiência equivalente.

Fonte: MTE 2010 v. 1

Cabe notar que tanto para os trabalhadores auxiliares quanto para os cozinheiros a recomendação do MTE em relação à formação prevê apenas a realização do ensino fundamental e cursos básicos de profissionalização. Apenas ao Chefe é reservada a realização do ensino médio ou da graduação tecnológica em gastronomia, cursada em dois anos. Ao final desse curso, o aluno recebe um diploma de curso superior e passar a ser classificado como gastrólogo no âmbito da CBO.

4.2 Os achados da investigação acadêmica.

Neste item são apresentados trabalhos acadêmicos que tiveram como ambiente de pesquisa restaurantes e/ou cozinhas, inicialmente por Gary Fine (1996), sociólogo e pesquisador americano, em '*Kitchens: The culture of restaurant work*', e na sequência, por Jorge Flávio Ferreira (2010), pesquisador brasileiro da área de administração de empresas, em '*O Processo de Aprendizagem e as Culturas Organizacionais em restaurantes Étnicos*'. Contribuíram também teses e dissertações da área de turismo e hospitalidade, as quais trabalharam com temáticas relacionadas à profissão de *Chef*, cozinheiro e que trataram de temas e questões ligadas ao trabalho em cozinhas (BARRETO, 2006; NUNES, 2006; COLLAÇO, 2009).

Tornar-se um cozinheiro.

É preciso avançar no exercício da profissão através da experiência, melhorando os processos produtivos graças às novas tecnologias. É preciso promover uma cozinha onde a síntese seja um valor, onde a simplicidade seja uma forma de expressão para fazer a sociedade compreender a arte da cozinha.

Santi Santamaria (2009)

Tornar-se um cozinheiro é o resultado de um processo de aprendizagem que exige muita dedicação, humildade e compromisso com a profissão. Em uma cozinha, o entrante aprende pela realização de atividades simples, de apoio. Sobre isso, **Gary Alan Fine** relata que:

No nível inicial, o cozinheiro é freqüentemente requisitado a realizar rotinas e trabalhos manuais os quais não são definidos em termos de escolhas estéticas. Eles podem ser requisitados a picar cebolas, descascar batatas ou fatiar aipo. Conforme eles vão progredindo, a eles são dadas mais responsabilidades, e com elas recebem mais autoridade para saber – o que significa que eles serão autorizados a criar pratos mais complexos no futuro. (FINE, 1996, p. 192)

A aprendizagem, de acordo com Fine (1996), ocorre pelo contato, pela observação e pela correção dos erros cometidos no processo. Segundo o autor, "aprender pela observação: entrar em uma cozinha significa encontrar-se com uma confusão, uma barulheira crescente. Tudo acontece ao mesmo tempo, nada faz sentido." (FINE, 1996, p. 50). A dinâmica do

trabalho na cozinha é bastante agitada; muitas coisas devem ser feitas ao mesmo tempo: "[...] para uma pessoa que tenha freqüentado uma escola de culinária ou que tenha tido um mentor, a entrada é fácil, mas mesmo com essa vantagem é preciso imitar a ação dos demais." (FINE, 1996, p. 50). A imitação aparece na fala do autor como uma das estratégias de aprendizagem adotada pelos aprendizes.

A inserção dos entrantes no mundo da cozinha vem acompanhada da necessidade de uma adaptação a uma realidade, na qual "é esperado que se aprenda rapidamente as regras não declaradas na cozinha. Torna-se dolorosamente óbvio quando estas regras são quebradas." (FINE, 1996, p. 50). Além da importância da observação e da imitação, a observância das regras vigentes na cozinha garante a realização do trabalho em conjunto de forma harmoniosa e focada nos resultados coletivos, que devem ser alcançados pelo grupo de profissionais, tanto os de cozinha quanto os de salão.

Para Fine, o processo de aprendizagem se dá na medida em que "o aprendiz observa, erra e aprende com esses erros, de modo a evitá-los: "a prática leva à perfeição". (FINE, 1996, p. 50). A importância do erro está no fato de que, tendo errado, o aprendiz deve corrigir, na medida do possível, os estragos causados, e com a correção, surgem a aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias para evitar a repetição do erro no futuro.

A observação de como será possível perceber no trecho destacado na sequência significa que o aprendiz deve estar atento o tempo todo em relação às informações e acontecimentos em sua volta. Essa observação não tem relação somente com suas atividades e responsabilidades específicas, mas também com o trabalho de demais profissionais presentes na cozinha, chegando inclusive a se atentar à aparência que o alimento deve apresentar quando cozido. Fine (1996, p. 50), nesse sentido, afirma que:

Um ajudante de cozinha, que era lavador de louça anteriormente e que acaba de ser promovido a cozinheiro, explica: "Como lavador de louça, você se senta e observa o que os cozinheiros fazem, que aparência um camarão deve ter quando cozido, a cor, e quando e como ele deve ser feito, e coisas assim. [...]

Trata-se da aprendizagem e da aquisição de habilidades que possibilitam ao aprendiz verificar, por meio de sua experiência, não somente o ponto de cocção, mas também quando e que tipo de erros podem ocorrem no processo de cocção.

Com o decorrer do tempo, o aprendiz passa a dominar as bases, os processos, os sabores, os odores e a aparência que o alimento deve ter quando está pronto, passando então a

dominar a técnica presente no trabalho. Contudo, tornar-se cozinheiro significa assumir uma postura profissional, como reporta o autor:

Um dos principais indicadores que um aprendiz se tornou cozinheiro competente tem relação com o desenvolvimento de uma postura profissional: um conjunto de comportamentos e atitudes que valida o compartilhar de habilidade e valores de um grupo. (FINE, 1996, p. 49)

Segundo o autor, "as técnicas com as quais nos apresentamos como profissionais revelam a presença de socialização" (FINE, 1996, p. 49). Somente com a socialização e o envolvimento nos mundos sociais presentes na atividade profissional é que se torna possível a aprendizagem de técnicas e de uma postura adequada à profissão, o que, consequentemente, traduz-se em um envolvimento suficiente para transformar o aprendiz em um profissional gabaritado na cozinha.

Sobre o processo de tornar-se um profissional de cozinha, um dos participantes da pesquisa de Fine afirma que: "há somente quatro coisas que são importantes nesta indústria [de cozinha] para se tornar profissional, são elas: determinação, direção e bom senso, atitude e coração. O seu coração é seu trabalho" (FINE, 1996, p. 49).

Somente a partir da demonstração desses componentes na prática profissional é que o aprendiz passar a ser visto como um profissional competente. Fine chega a afirmar que, de acordo com os participantes de sua pesquisa, os conceitos apresentados são representações simbólicas que precisam ser demonstradas em prática, e caso isso não ocorra, pode gerar nos profissionais experientes o sentimento de que o aprendiz não tem interesse pela profissão e que, portanto, não deve ser ensinado.

Conforme Marshall (1986, p. 40), "a vida na cozinha não é estruturada em função do relógio por si, ela gira em torno de eventos, ou seja, almoço, jantar ou banquetes, indiretamente regulados pelo relógio". De acordo com Fine (1996), a estruturação dos trabalhos está relacionada a alguns elementos que determinam não somente a forma do ritmo do trabalho, mas também:

a sincronização. Relaciona-se com o fato de que não se cozinham pratos específicos;
 cozinha-se para mesas e festas, fazendo com o cozinheiro prepare diversos pratos ao
 mesmo tempo, cada um com seu tempo e modo de preparação, demandando profunda
 habilidade de auto-organização;

- b) a distração. Fine (1996), baseado em Beldamus (1961) e Ditton (1979), afirma que "idealmente cozinheiros como artesões devem ser autônomos, o que leva a satisfação com a organização temporal to trabalho", situação impossível na maioria dos restaurantes;
- c) as expectativas. Relacionam-se às questões de quando o trabalho deve começar e terminar, às frustrações em relação ao trabalho, às fronteiras do trabalho e à organização do próprio trabalho;
- d) a correria. Todo restaurante, especialmente aqueles renomados, enfrentam rotinas de correria e estresse, situações nas quais os profissionais de cozinha devem aprender a lidar com o caos, porém, sem que a qualidade da comida ou a satisfação do comensal seja afetada.

Ferreira (2010, p. 122), em sua pesquisa, aponta também para a importância da demonstração de "humildade, vontade e disponibilidade para aprender e saber ouvir.", características que impulsionam e tornam possíveis os processos de aprendizagem e crescimento na profissão. Ferreira (2010. p. 91), ao discorrer sobre o processo de aprendizagem por **erro**, **acerto**, **facilidades e dificuldades** e *feedback*, relata que:

Este processo de aprendizagem se refere àquele no qual os trabalhadores aprendem a partir de seus erros e acertos na execução de suas atividades cotidianas no ambiente de trabalho. Também envolve o retorno, na forma de *feedback*, positivo ou negativo, por parte de outras pessoas que interagem no ambiente (pares, subordinados, gestores). O aprendizados pelos erros e acertos tem origem na ação individual, porém é na ação coletiva que ocorrem as situações nas quais o indivíduo é cobrado pelo desempenho nos padrões estabelecidos e obtém, o feedback, e o ciclo do aprendizado é ampliado.

Ferreira (2010, p. 75), ao tratar dos resultados de sua pesquisa, apresenta os processos de aprendizagem reprodutiva e de desenvolvimento dos profissionais da brigada de cozinha. No Quadro 7, a seguir, demonstro as categorias descritas e relacionadas às descrições a elas vinculadas:

Quadro 7: Categorias de aprendizagem apresentadas no trabalho de Ferreira (2010)

Categorias de aprendizagem	Descrições	
Por etapas (tarefa, processo, padrões e regras/normas da organização)	derivada de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes adquiridas pelo trabalhador, de forma gradual e ascendente quanto à complexidade. Abrange tanto a aprendizagem que se dá pelo domínio das partes dos procedimentos e ações práticas de trabalho, quanto pelo domínio gradual de procedimentos de planejamento, implantação, avaliação, custos etc.	
Processos de aprendizagem por erro, acerto, facilidades e	refere-se àquela na qual os trabalhadores aprendem a partir de seus erros e acertos na execução de suas atividades cotidianas no ambiente de trabalho.	

Continuação...

dificuldades, feedback	Também envolve o retorno, na forma de <i>feedback</i> , positivo ou negativo, por parte de outras pessoas que integram no ambiente (pares, subordinados, gestores. O aprendizado pelos erros e acertos tem origem na ação individual, porém é na ação coletiva que as situações nas quais o indivíduo é cobrado pelo desempenho nos padrões estabelecidos e obtém o <i>feedback</i> ,
Processo de aprendizagem por repetição, memória, experiências anteriores e analogia	o ciclo do aprendizado é ampliado ocorre pela realização de tarefas, pela repetição, memória, experiência prática anterior por analogia
Processo de aprendizagem pela percepção e usos dos sentidos	a partir da percepção e utilização dos sentidos (visão, audição, paladar, tato e olfato.
Processo de aprendizagem por captação de expertise/experiência de outro por meio de modelos e observação	observação informal de outro (s) realizando trabalhos em parceria, pela captação de conhecimento e experiências, pelo espelhar-se em modelos, para realizar as tarefas nos padrões de qualidade exigidos tanto pela organização quanto pela autoexigência do trabalhador
Processo de aprendizagem por transferência de expertise/experiência aos outros/agir como mentor/compartilhar competências	congrega o saber como realizar bem as tarefas, ser capaz de comunicar e oferecer orientação/acompanhamento a outras pessoas e respeito da área de domínio/experiência profissional
Processo de aprendizagem por medida, ritmo e rotação	esta categoria de aprendizagem envolve aspectos como tempo, extensão, grandeza (micro, macro), nível, volume, amplitude, estrutura e <i>job rotation</i> (possibilidade de atuar em trabalhos e/ou tarefas diversificadas na área de atuação ou em outras áreas, com o objetivo de ampliar o <i>expertise</i>)
Processo de aprendizagem por sincronização de diferentes tarefas	ocorre quando os trabalhadores aprendem a partir da sincronização de diferentes tarefas e combinando diversos ingredientes
Processos de aprendizagem por conflito, estresse e pressão no trabalho	está presente quando os trabalhadores aprendem a partir de fatores como conflitos, estresses e pressão no local de trabalho, ocasionados pela necessidade de concatenar as diversas tarefas que executam, muitas vezes com redução de tempo para sua execução
Processos de aprendizagem por capacidade inventiva e improvisação	pela utilização da capacidade criativa e ou de improvisação de meios alternativos para a realização de tarefas no ambiente de cozinha, resultando em mudanças práticas
Aprendizagem por resolução de problemas / desafios, reflexão:	abarca o processo de aprender pela solução de problemas/desafios por meio de cominação de dados para formar significados, e pela reflexão após a ação. Abrange os problemas/desafios de aprendizagem e reflexão (autoanálise) presentes nas tarefas e situações cotidianas de trabalho
Aprendizagem por valores e automotivação	pelos valores pessoais ou organizacionais, e pela automotivação.".

Fonte: Ferreira (2010, pg. 75 – 76)

As categorias de aprendizagem apresentadas por Ferreira (2010) ilustram de forma muito esclarecedora os processos e as etapas descritas por Fine (1996). A aprendizagem por etapas contribui para que o aprendiz possa paulatinamente ir se apropriando das bases no mundo da cozinha, as quais envolvem a aprendizagem não somente de atividades, como lavar pratos, panelas e copos ou descascar e picar cebolas, mas também de nomes e tipos de cortes possíveis, tipos de molhos, temperos e muitas outras atividades simples, porém, de fundamental importância no conjunto da obra.

Sobre o início na atividade, Suaudeau (2004) afirma que "em uma profissão artesanal como a nossa, o passo a passo, a metodologia, é extremamente importante. Por isso, quem entra na cozinha começa pelo início, lavando verduras, fazendo uma vinagrette, limpando o chão." (2004, p. 63).

Em cada uma das etapas da aprendizagem o aprendiz vai cometer erros, acertos, vai se apoiar em facilitadores, enfrentar dificuldades e necessitar de acompanhamento e *feedback* para avaliar seu progresso. Há uma vasta literatura que trata do assunto tanto na área de educação quanto na de psicologia, porém, isso não será tratado neste trabalho.

A repetição e a memória se traduzem em duas importantes estratégias de aprendizagem, pois, conforme Fine, "a prática leva à perfeição" (1996, p. 50). Assim, depreende-se que somente pela repetição e memorização das etapas que devem ser seguidas é que aprendiz vai passar a executar as tarefas com prática, perfeição e, da mesma maneira, sem a necessidade de perguntar ou consultar outros artifícios, como receitas. Sobre esse tipo de estratégia utilizada na cozinha, Collaço (2009, p. 140) afirma que:

O que é curioso é que por muitos anos as técnicas dessa cozinha [a italiana] dita profissional foram repassadas via oral e não por meio de livros ou escolas especializadas, pois a mão de obra que substituiu as mulheres na cozinha foram migrantes humildes que vieram do Nordeste. Evidentemente, não possuíam nenhum tipo de formação apropriada para o setor, assim como tinham dificuldades de compreensão quando a receita era escrita.

Em sua maioria, esses novos funcionários eram também analfabetos e aprendiam as receitas pela observação e repetição, mecanismo similar ao empreendido no ambiente doméstico.

A importância da observação e repetição se torna evidente na aprendizagem dos profissionais pesquisados pela autora. Outro interessante relato vinculado à aprendizagem por observação e utilização da memória é descrito por Barreto (2006, p.82):

Ao escrever as considerações finais lembrei-me do relato de um ex-aluno, atual *Chef* de cozinha em um restaurante italiano, que me reproduziu a seguinte cena: um jovem recém-chegado do Piauí viu seu primo preparar um prato uma só vez. O primo adoeceu e na ausência do mesmo, o recém-chegado ficou responsável pelo local de trabalho. O prato que preparou seguindo o que observou o primo fazer ficou perfeito e ao ser questionado pelo Chef, o rapaz ficou trêmulo, com medo de ser repreendido, "*porém o que eu queria era somente elogiar*", disse-me o jovem Chef, surpreso de ver que o recém-contratado foi capaz de reproduzir a receita de forma tão perfeita. O resultado foi que a partir daquela data o jovem piauiense ficou responsável por aquele setor de trabalho

O relato de Barreto ilustra de maneira muito clara a importância da observação, memorização e capacidade de reprodução do aprendiz. Essas são habilidades essenciais para o

bom desempenho do profissional, uma vez que ele deverá ser capaz de reproduzir os pratos sempre da mesma forma, pois o comensal espera ter sempre as mesmas experiências gustativas quando faz um pedido já experimentado anteriormente.

Cada uma das categorias relacionadas à aprendizagem reprodutiva descritas por Ferreira (2010) foi considerada fundamental para a investigação realizada em meu trabalho de campo. Elas não somente serviram para iluminar o caminho, como contribuíram para as análises realizadas após o trabalho de campo.

A aprendizagem relacionada à atividade de cozinheiro segue uma sequência que se inicia com a realização de tarefas simples, conforme já descrito anteriormente, mas necessárias para a realização do trabalho. O esmero e a dedicação na realização dessas atividades representam a possibilidade de novas aprendizagens relacionadas a tarefas mais complicadas e a assunção de outras que exigem maiores habilidades e responsabilidades.

A evolução na atividade não pode ser associada a uma hierarquia na importância das atividades realizadas, pois a cozinha exige que cada um dos passos de uma receita seja seguido e a harmonia na realização da atividade de cada membro do grupo de trabalho seja levada em consideração.

A finalização e a beleza de um prato estão ligadas a cada uma das atividades que precederam sua finalização, e uma falha, seja ela no descascar de uma batata ou na estética da constituição de apresentação do prato, pode representar o comprometimento de todo o trabalho realizado. Portanto, trata-se de um trabalho essencialmente grupal, e o coletivo adquire uma importância essencial na cozinha, já que a falha de um significa a falha de todos.

As dificuldades enfrentadas no caminho da profissionalização.

Para Fine (1996, p. 39), "cozinhar é um trabalho exigente, é uma experiência de trabalho duro. Como os atletas, cozinheiros precisam atuar na dor, como os policiais, um cozinheiro jamais pode dar-se ao luxo de adoecer-se". Isso ocorre especialmente quando se trata de cozinheiros de estabelecimentos pequenos, nos quais, muitas vezes, são auxiliados por ajudantes, profissionais não experimentados o suficiente, pois sozinhos não conseguem realizar todas as atividades necessárias ao trabalho como um todo.

Lidar com pressões parece ser também uma rotina constantemente presente na atividade. De acordo com Fine, "mesmo nos melhores momentos, cozinhar não é uma atividade conhecida por sua placidez. Ela [*a atividade*] pode ser uma ocupação envolta em pressão e estafa, - mal paga, pouco considerada e, dura." (FINE, 1996, p. 41).

As condições de trabalho também formam um capítulo à parte na atividade, uma vez que, de acordo com o autor, "a cozinha é quente, suja, um lugar pequeno, não é um grande escritório com flores e uma grande janela, ao longo do tempo esta realidade afeta o cozinheiro" (1996, p.41). Trabalhar em um local geralmente quente, pequeno, pouco ventilado e sob pressão constante pode gerar no profissional uma grande insatisfação com a profissão. Trabalhar em lugares pequenos e, muitas vezes, apertados, demanda do cozinheiro considerável disciplina, controle de movimentos e coordenação de tempos. Sobre isso, Claiborne (1982 *apud* FINE, 1996, p. 81) compartilha que:

Você se move em uma direção temporizando os movimentos para evitar trombadas com pessoas que trabalham em seu lado ou a sua volta. Você antecipa reflexivamente em tempos os movimentos, eles chegam adquirir uma coordenação e uma precisão tal qual aos mais precisos relógios suíços. Se você for casual nos movimentos como chefe, cozinheiro, maître ou garçom, você certamente causará uma enorme quantidade de sopa derramada no chão.

A forma de organização do espaço provoca tensões e certamente prejudica a relação entre os profissionais de cozinha, especialmente em situações de estresse, pois a zona de conforto dividida entre os profissionais é muitas vezes sacrificada em função do reduzido espaço que se tem para trabalhar.

Em seu estudo, Ferreira (2010, p. 140), ao tratar da tensão e do estresse no trabalho relatado pelos participantes de sua pesquisa, afirma que:

Praticamente todos os envolvidos com o trabalho na cozinha ressaltam momentos de tensão e estresse, embora tenham desenvolvido mecanismos um pouco diferentes para lidar com estas situações, C1, C2 e C3 são enfáticos ao apontar o volume de trabalho como fonte geradora de estresse no trabalho. No entanto acreditam que eles têm que aprender a controlar o ambiente para não alterar a estabilidade emocional do grupo.

Nos relatos presentes na pesquisa realizada por Fine, alguns dos participantes compartilham que não querem passar o resto de suas vidas na atividade de cozinheiro; outros, muito provavelmente pela insatisfação com a profissão, relatam descontentamento com os uniformes de trabalho mal ajustados, redinhas de cabelo ou até mesmo odores da profissão.

Um dos participantes compartilha que cozinhar "entra em seus poros. Quando eu vou para casa, meus filhos podem sentir o meu cheiro. Muitas pessoas me dizem "você cheira a sopa de legumes".

A profissão também traz muita insatisfação pessoal, pois, para Fine, cozinheiros sentem-se pouco apreciados, desrespeitados pelo público em geral, muitas vezes desprezados, sendo vistos como profissionais de uma atividade brutal.

Barreto (2006, p. 11), ao longo de todo o seu trabalho, compara os profissionais que iniciam na profissão – os ajudantes – como "peões de cozinha", classificando-os como "o mais baixo cargo dentro da hierarquia, responsável pela lavagem de panelas, louças e locais de produção de alimentos, confinados a espaços exíguos, sem muita perspectiva de carreira", ou seja, não somente são obrigados a trabalhar em locais quentes e apertados, mas, também, não pertencem a uma atividade com grandes perspectivas de crescimento profissional. Collaço (2009) e Nunes (2006) apresentam situações nas quais fica evidente que o trabalho na cozinha não é fácil e nem de todo prazeroso.

Quando analisadas friamente as dificuldades presentes nas atividades realizadas dentro de uma cozinha, pode-se ter a sensação de que se trata de uma profissão absolutamente pouco desejada, desumana e que exige um esforço sobre-humano para ser realizada. Contudo, o próprio Fine (1996) apresenta um lado positivo subjacente à profissão, assunto que tratarei no próximo item.

Os atrativos da atividade do cozinheiro.

As dificuldades apresentadas no item anterior são diminuídas quando balanceadas com os benefícios e a satisfação que se pode alcançar a partir do trabalho na cozinha. Fine (1996) apresenta as opções de emprego, a satisfação pessoal e o reconhecimento do público como atrativos aos profissionais.

Ao discorrer sobre uma ocupação com uma vasta gama de opções de trabalho e emprego, Fine (1996) traz à baila o grande crescimento da indústria de hospitalidade e de restaurantes durante os anos 80 nos Estados Unidos, o que fez surgir e crescer as oportunidades para trabalhadores na cozinha, fazendo com que a ocupação atingisse um status de profissão com alto nível de empregabilidade.

No Brasil, o mercado de turismo e hospitalidade também tem crescido vertiginosamente nas últimas décadas, fazendo com que a indústria de alimentação aumente a oferta de postos de trabalho, passando a ser o foco de muitos migrantes, principalmente nordestinos, os quais veem no trabalho na cozinha uma possibilidade de aprendizagem e crescimento em uma profissão. (BARRETO, 2006; NUNES, 2006). Sobre esse crescimento, Nunes (2006. p. 43) afirma que:

Em 2003, havia mais de 12 mil restaurantes em São Paulo, capital gastronômica do país, nos quais, naquela época, trabalhavam mais de 70 mil pessoas^{7.} Segundo a Associação Brasileira de Alta Gastronomia, ainda hoje 90% da mão-de-obra empregada nos restaurantes é formada por migrantes nordestinos (BIANCHI e BASTOS, 2005).

Assim verificamos que o emprego formal mudou do setor da indústria e construção civil para o, não menos pesada das cozinhas profissionais, onde os trabalhadores passam aproximadamente 10 horas diárias, seis dias por semana, em contato com temperaturas ambiente oscilante. Apesar das dificuldades encontradas nessa nova oportunidade, os restaurantes representam para os nordestinos uma possibilidade de mudar de vida e de acordo com os *chefs*, eles de destacam porque aprendem rápido e são bastante dedicados.

Ao apontar para uma direção parecida, Barreto (2006, p. 36) relata que os migrantes "até um passado relativamente recente foi um dos construtores dessa metrópole que de início os assustava e surpreendia. Alguns iniciaram seus processos de inserção cultural no setor de construção civil", contudo, ele passa a migrar "para restaurantes, quase sempre levados por parentes ou amigos".

Outro atrativo apontado por Fine (1996) tem relação com a satisfação pessoal; para ele, "cozinheiros são produtores. Eles criam produtos que podem ser bonitos e despertam os sentidos. Qualquer pessoa que pode produzir coisas assim tem o "o direito de se sentir orgulhoso" (p. 43). O poder criativo implícito na profissão, a possibilidade de inventar, realizar combinações que despertem as mais variadas sensações no comensal faz da profissão uma bela possibilidade de desenvolver talentos e transformar profissionais que, em outras profissões não teriam a menor chance, em grandes cozinheiros e renomados *Chefs*.

O reconhecimento do público também surge como uma importante forma de reconhecimento profissional. De acordo com Fine (1966, p. 44), "mesmo que os cozinheiros tipicamente não tenham contato direto com os clientes, [...] freqüentemente estas relações são intermediarias pelos garçons que rotineiramente informam aos *chefs* sobre elogios".

4.3 O que diz um grande *Chef* a partir de suas experiências e vivências de trabalho.

Neste item, objetivo a trazer voz de Alex Atala (2007), renomado e influente *Chef* no mercado gastronômico brasileiro.

Milad Alexandre Mack Atala, ou simplesmente Alex Atala, nascido em São Paulo em 03 de junho de 1968, é proprietário do Restaurante D.O.M (*Deo Optimo Maximo*), eleito, em 2011, o 7º restaurante do mundo, em 2012, o 4º e, em 2013, o 6º, pela San Pellegrino World's 50 Best Restaurants (http://www.theworlds50best.com/awards/1-50-winners).

Em 2013, foi eleito o 2º melhor restaurante da América Latina pela revista inglesa '*Restaurant*', em premiação anunciada em 04 de setembro de 2013 em Lima, no Peru (http://comidasebebidas.uol.com.br/noticias/redacao/2013/09/04/brasileiros-premiados-em-evento-dos-50-melhores-da-america-latina.htm)

Alex Atala é reconhecido, tanto nacional quanto internacionalmente, como um importante nome da gastronomia brasileira. Neste trabalho, sua voz será trazida por meio de 'Escoffianas Brasileiras'.

Ensinamentos que corroboram a teoria

Sobre sua entrada no mundo da cozinha, Atala (2007, p. 31) compartilha que:

No começo de minha carreira, na Europa, trabalhei com um chef muito velhinho que ficava atrás da gente como uma colher. Toda vez que via alguém fazendo algo errado, esquentada a colher no fogo e a encostava em alguma parte de nosso corpo. Eu tinha mania de trabalhar apoiado na bancada. Ele vivia chamando minha atenção, mas eu não aprendia, voltando ao erro. Um dia, quando percebeu que eu era um caso quase perdido, não titubeou: esquentou a colher e a pressionou com vontade em meu pescoço. Não me contive, virei para trás, xinguei o velho chef de todos os nomes. Fui demitido sumariamente – e com muita razão – mas nunca, numa mais, trabalhei encostado na bancada.

Esse episódio narrado por Atala (2007) ilustra a necessidade de adaptação, não somente em relação às atividades que devem ser realizadas na cozinha, mas também a uma postura corporal que deve ser observada. Trabalhar encostado na bancada não era uma postura aceitável para o Chef responsável pela cozinha de um dos restaurantes onde Atala (2007) iniciou sua carreira.

Para Atala, (2007, p. 31 - 32), "O erro (e no começa erra-se muito) nos ensina as cores, as texturas, os brilhos e o ponto a que uma receita não deve chegar. É preciso repetir, repetir, repetir". Somente por meio da observação, do trabalho árduo, da atenção e do conhecimento das bases e da repetição é que o aprendiz passa a dominar a atividade. Para Atala (2007, p. 33) "A cozinha é um caminho de muito trabalho, de repetição, de muita tensão e adrenalina. Economizar energia para ter forças na hora certa é imprescindível.". Com o tempo e a prática, o profissional desenvolve uma habilidade que o capacita a detectar, antecipar e prevenir possíveis erros nos processos de preparação e cocção.

Sobre esta habilidade, Atala (2007, p. 31) afirma que:

... vez ou outra, só de ver meu trabalho um chef me corrigia. Dizia que eu tinha colocado pouca farinha, errado o momento de entrada do ovo, a quantidade de azeite. Eu ficava indignado. Pensava: como ele pode saber, se não viu o que fiz desde o começo, se nem provou a minha mistura?

Com o tempo, sobretudo com a prática, comecei a conhecer os processos e percebi que sim, é possível saber pela cor, pelo ponto de uma receita, onde está o erro. Para dominar uma receita, temos que fazê-la tantas vezes que acabamos por conhecer cada passo que ela deve ter – e também os que ela não pode ter.

Para que um cozinheiro adquira as habilidades necessárias para desempenhar bem sua profissão, é necessário, além da dedicação e repetição incansável de procedimentos, o conhecimento de bases que possam servir de alicerce para sua atuação profissional. Sobre isso, Atala (2007, p. 32) sugere que:

São de bases bem executadas que surgem os pratos perfeitos [...]. Um caldo bem preparado, uma peça de carne bem cortada, a escolha exata da batata, o ponto certo de cozimento do alho para se iniciar uma receita, quanto uma massa deve descansar para se preparar um bom pão, tudo isso (e um pouco mais) tem que ser observado e entendido para se ter sucesso

A execução das bases, a escolha dos ingredientes, o preparo do alimento e cada um dos detalhes presentes na atuação de um cozinheiro devem representar uma importante preocupação a ser observada pelo aprendiz. Esse deve tomar conhecimento dos detalhes envolvido na preparação de um prato, das obrigações e tarefas que precisam ser executas em uma cozinha, pois, "como em qualquer processo de aprendizado, também na cozinha é fundamental o conhecimento – e o bom entendimento – das bases, dos fundamentos, para se chegar a resultados de alto nível." (ATALA, 2007, p. 36). Para o autor, "não importa como o cozinheiro vai aplicar as bases [...]. Mas ele precisa ter intimidade com a fase preparatória dos pratos, se quiser ser um bom profissional de cozinha." (ATALA, 2007, p. 36).

Uma vez dominadas as bases, o aprendiz deve passar a dominar e respeitar o funcionamento da cozinha, entendendo as sequências de trabalho e passando a "entender como dez pratos podem chegar ao mesmo tempo à mesa e estar perfeitos, quentes, bem apresentados.". É ainda mais difícil "entender isso quando a mesa ao lado da sua, também grande, recebe, de novo – e logo em seguida -, outro conjunto de pratos bem executados. E em seguida outra mesa, depois mais outra." O autor esclarece que "o segredo está no conjunto. Para que isso funcione, é preciso entender o sentido de duas palavras: Marcha e sai" (ATALA, 2007, p. 147), definidas pelo autor como:

Quando um chef recebe um pedido de uma mesa, ele dá ordem ("marcha") para cada uma das praças. Marcha uma carne, marcha uma pasta, e assim por diante. O chef de cada partida vai, então, usar da memória e do ouvido e estar atento ao tempo de cozimento de cada ingrediente, à sua colocação em um prato de serviços ao lado de seus complementos (que vem de outras praças). O chef, então, dá a segunda ordem: "Sai". E nessa hora tudo tem de estar bem composto, perfeito, impecável, com todos os componentes do prato em seus devidos lugares para que sigam para a mesa. (ATALA, 2007, p. 148)

A *marcha* dá início aos trabalhos de preparação que devem ser executado por cada um dos profissionais de cozinha encarregados pela preparação e montagem do prato. Executadas as ordens, o *chef* pode finalizar o prato e dar a ordem de envio para a mesa, o *sai*. O marcha e sai somente funciona em função do trabalho atento e sincronizado dos profissionais integrantes da cozinha, chamados de "brigada", palavra emprestada do universo militar.

Atala (2007) afirma que "na lida diária da cozinha, percebe-se que isso tem uma razão de ser: é preciso muita disciplina, capacidade de execução rápida e perfeita, muita organização para que tudo dê certo" e "Nessa hora, códigos universais, que funcionem em qualquer lugar do mundo, devem existir. "Marcha e sai" talvez seja o mais emblemático deles. (ATALA, 2007, p. 148).

Ao longo do tempo e crescimento na atividade, o profissional passa a dominar cada uma das etapas que envolvem a atividade desempenhada. Ele acumula também um instrumental e adquire uma atitude que possibilite o desempenho do trabalho com excelência. Nesse sentido, Atala aponta que:

Conforme você for ganhando prática, vai perceber que, além das facas, do termômetro, outros itens (como um descascador de legumes, um ralador, uma pinça) serão importantes no seu cotidiano. O restaurante em que você trabalha quase sempre terá bons equipamentos. Mas com a prática você perceberá que há um mais adequado ao tamanho de sua mão, ao seu jeito de trabalhar. Depois de algum tempo, esse kit pessoal ganhará sua forma, o tamanho da sua necessidade, e o acompanhará. Mas nunca perca de vista que, para se dar bem, vai precisar de muita disposição,

perseverança, e que a prática lapida a técnica. E que a necessidade desses apetrechos (do seu kit) virá com a lida diária. E mais: esteja preparado para as críticas e não se deixe abater. As críticas devem sempre funcionar como vitamina para o êxito do dia seguinte. (ATALA, 2007, p. 167 - 168)

Dentre as atitudes descritas por Atala, ter disposição, perseverança, saber lidar com críticas e frustrações, fazendo delas o combustível para uma dedicação ainda maior e o atingimento do êxito no dia seguinte, parecem funcionar como um impulso para o crescimento profissional.

O domínio das técnicas tem como resultado o crescimento na profissão; com o crescimento, também surge a paixão, a satisfação e o orgulho com a profissão. Sobre isso, Atala (ATALA, 2007, p. 196) aponta que:

A primeira vez que você pega uma faca é difícil. Com o tempo, você vai ganhando tanta desenvoltura com aquele instrumento que, muitas vezes, a faca parece ser uma extensão da mão. Quando você nota que isso acontece, a paixão por sua faca, por sua frigideira, pelo liquidificador, se faz presente. E é muito prazerosa. Sobretudo quando você começa a fazer aquilo melhor do que as pessoas à sua volta (seu ego infla).

Atala (2007) faz também uma analogia muito interessante em relação ao aprendizado e desenvolvimento do profissional de cozinha, ao comentar que:

Quando se joga água numa esponja, durante algum tempo ela vai absorvendo, absorvendo. Depois de certa quantidade de líquido absorvido, ela satura e começa a liberar água que recebe. Na lida com a cozinha é mais ou menos assim. No começo, a gente só absorve técnica, bases, fundamentos, macetes. De um momento em diante, o conhecimento começa a fluir. Esse instante se parece um pouco com o primeiro pedalar sem rodinhas. Mistura surpresa, susto e certo receito. Mas aí a alegria o invade e você percebe que é finalmente um cozinheiro (ATALA, 2007, p. 197)

E por fim, Atala (2007). dá uma última dica:

... não existe um único chef estrelado que saiba tudo sobre o cozinhar. Esse universo é muito vasto. Por isso, ingresse no mercado de trabalho pronto a aprender e alimente esse desejo durante toda a sua carreira. Acredite, o fim está próximo dos que perdem esta vontade de acumular conhecimento, de saber sempre um pouco mais sobre a nossa rotina. A possibilidade de aprender todos os dias é, sem dúvida, um dos atrativos da carreira de cozinheiro. (ATALA, 2007, p. 168)

Alex Atala, ao compartilhar suas experiências, corrobora os achados de pesquisa de Fine (1996), Barreto (2006), Collaço (2009) e Ferreira (2010). Sua voz reafirma a importância das bases, da observação, da aprendizagem por etapas, da prática, do exercício incansável de

repetição com o foco na perfeição e da importância do envolvimento do aprendiz nos trabalhos realizados junto com profissionais experientes, para que, pouco a pouco, desenvolvam suas habilidades e técnicas no mundo da cozinha.

O chef como regente de uma grande orquestra

O *Chef* de uma cozinha é o grande regente de uma orquestra; é dele a responsabilidade de reunir os talentos e subtrair de cada profissional sua disposição, uma combinação harmoniosa e que provoque prazer e satisfação ao comensal. Nesse cenário, Atala (2007, p. 163 - 164) relata que:

A melhor comida de um restaurante não é a melhor comida de um chef, mas o melhor que ele tira de toda equipe. De nada adianta o prato sair perfeito da porta da cozinha se um garçom não estiver bem treinado para levá-lo e apresentá-lo à mesa. Velhos mitos da cozinha precisam cair por terra nessa hora: a hostilidade entre a equipe da cozinha e os integrantes do salão é nefasta.

A responsabilidade do *Chef* vai além das fronteiras da cozinha; ele é o administrador do restaurante, a ele cabe a tarefa de certificar que o ambiente entre a cozinha e salão esteja sadio e harmonioso, e de delegar o comando da brigada a um *sous chef*, que, como aponta o autor:

Tem dentro dos limites da cozinha um poder quase equivalente ao do chef. Mas é o chef quem tem a obrigação de gerir todo o restaurante. Ele manda também – e tem que estar de olho – na parte externa da cozinha. É obrigação dele manter em alta a camaradagem entre a cozinha e salão. E tem de cuidar para que o cliente seja bem atendido da porta de entrada de seu restaurante até a porta de saída (ATALA, 2007, p. 164)

Além da responsabilidade pela hospitalidade, pelo bem receber e pela administração do restaurante, ao *Chef* cabe também a atividade criativa, como afirma Atala:

É o chef também quem vai criar o prato, pensar em sua apresentação, na toalha que estará nas mesas, no talher que deve ser usado para comer essa ou aquela receita, nos copos. A experiência do bem comer vai muito além de um prato bem preparado. E a função do chef é estar atento a todos esses detalhes. Mas, uma vez bem pensado, ele tem de garantir que sua equipe execute suas ordens com perfeição. (ATALA, 2007, p. 164)

Ao executar as ordens do *chef* com perfeição e propósito de causar no comensal a sensação de prazer e deleite por degustar um prato excepcional, a brigada garante que o prato

"chegue ao cliente na temperatura certa, bem apresentado, com textura perfeita e sabor impecável." (ATALA, 2007, p. 164).

Fazer com o comensal atinja o prazer e o clímax que um prato pode proporcionar somente é possível pela execução de ordens de um *chef* que seja "o regente de uma grande orquestra em que um conjunto de pequenas funções tem de ser cumprido com perfeição para que se alcance o ponto máximo, a melhor experiência para o comensal. Fazer bem feito é obrigação dentro de um restaurante." (p. 164-165).

Atala aponta para o fato de "quem cozinha bem é então, toda essa equipe (regida pelo chef). Mas o chef nunca pode perder de vista que se alguma das etapas não funcionar bem, e a comida chegar com problemas à mesa, a impressão que ficará é que "quem cozinha mal é o chef".". "Quer saber a verdade? É mesmo." (ATALA, 2007, p. 165)

A cozinha: espaço de magia e arte

Atala (2007) afirma que já viu "... comparações entre cozinha e ciências exatas, cozinha e arte, cozinha e mágica. Gosto menos na parte da mágica. Mas sou obrigado a concordar que há, sim, muito desses três caminhos dentro de uma cozinha" (2007, p. 173-176). Ao falar de outras ciências, relata que:

Das ciências exatas, a cozinha tem a prática exaustiva. É do exercício infinito de uma receita que você vai chegar à perfeição, à precisão, ao método, à incorporação daquele gestual de fazer a comida. A cozinha tem também muito das aulas de ciências. Para bem combinar os ingredientes, balancear receitas, chegar a um bom resultado, é necessário traçar uma linha de raciocínio bastante clara e precisa sobre cada sabor e sobre como ele vai contribuir para um determinado prato. (ATALA, 2007, p. 176)

Também das outras ciências afloram detalhes como combinações, fermentações, processos de transformações químicas e cocção a que os alimentos devem ser submetidos.

Atala afirma que não o "agrada quando se comparam cozinheiros com mágicos e alquimistas." (2007, p. 176), e que "toda vez que vejo um pão sendo preparado, me rendo a essa comparação. Tirar sabor, formas e texturas de farinha, água e fermento é algo que vai além da compreensão humana". (ATALA, 2007, p. 176).

Como explicar a habilidade que alguns profissionais têm de juntar uma série de ingredientes e, a partir deles, chegar a pratos, bolos, doces e preparações que causam profunda emoção, fazem relembrar a infância, reviver experiências e sensações guardadas no mais íntimo do ser, se não pela capacidade, magia e beleza presente na atividade? Sobre essa capacidade, Atala (2007, p 173) aponta que "é impossível não se encantar com a mágica da cozinha, como o "prazer de transformar" inerente a ela, com a habilidade de se expressar através de um prato, de servir, de gerar prazer em um comensal."

O cozinheiro tem o poder de despertar sentimentos no comensal que podem ser comparados com sensações provocadas, por exemplo, diante da apresentação de uma grande ópera para uns, ou de um Van Gogh para outros. Há também, segundo Atala (2007) a comparação com a arte:

Apesar de ser uma obra de arte efêmera – já que um prato é destruído em minutos -, as receitas podem ser eternas. Mais do que eternas, as receitas, como as pinceladas de um quadro ou a partitura de uma música, podem carregar a expressão de seu autor. Se arte é tudo aquilo que gera emoção e que possibilita a alguém se expressar (gosto dessa definição), a cozinha pode ser vista como arte. (ATALA, 2007, p. 176)

A cozinha, para Atala, equipara-se à música e à pintura. Ela eterniza e imortaliza o autor de um prato que desperta emoção e sentimentos únicos nos comensais. Talvez esse seja um dos motivos que fez com que a CBO classificasse a atividade de chefe de cozinha no grande grupo 2 - profissionais das ciências e das artes.

Neste item, objetivei a apresentar a CBO no que diz respeito às atividades foco do trabalho realizado no campo, pesquisas realizadas em cozinhas e restaurantes e, por fim, a voz do *Chef* Alex Atala, para ilustrar as experiências e vivências do trabalho realizado na cozinha.

O êxito da vida não se mede pelo caminho que você conquistou, mas sim pelas dificuldades que superou no caminho.

Abraham Lincoln

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste item, objetivo a apresentar a pesquisa qualitativa, ilustrar como técnicas etnográficas contribuíram para o entendimento dos mundos sociais presentes no campo de investigação e apresentar os "ingredientes" colhidos ao longo do caminho percorrido.

5.1 Pesquisa qualitativa e técnicas etnográficas como estratégia de trabalho no campo investigado

Em função do posicionamento epistemológico adotado, o qual entende que a construção do conhecimento é resultado das relações, investigações e interpretações que cada indivíduo constrói ao longo de suas interações nos grupos e ambientes onde circula, adotei como metodologia de investigação a abordagem qualitativa.

Merriam (2002, p. 3 - 4) afirma que "a chave para se entender a pesquisa qualitativa baseia-se na idéia de que a realidade é socialmente construída na interação de indivíduos com o seu mundo", e, segundo ela, existem "múltiplas construções e interpretações da realidade". Para a autora, "a pesquisa qualitativa está interessada em entender essas interpretações em um determinando ponto no tempo e em um contexto particular".

A abordagem qualitativa busca uma compreensão das razões e motivações que subjazem às realidades tratadas, as quais devem ser interpretadas a partir da aproximação com o campo investigado, à luz de um arcabouço teórico construído e reconstruído na medida em que o trabalho de campo é realizado.

De acordo com Godoi e Balsini (2006, p. 91), a "pesquisa qualitativa é um conceito "guarda-chuva", abrangendo várias formas de pesquisa "que servem para nos ajudar a "compreender e explicar o fenômeno social com o menor afastamento possível".

A busca pela compreensão das transações presentes nos mundos sociais nesse tipo de pesquisa baseia-se no particular, no entendimento das singularidades e das tensões presentes no ambiente pesquisado. Busca-se, conforme as autoras, "a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram. Essa empreitada só é possível se os sujeitos forem ouvidos a partir da sua lógica e exposição de razões" (Idib., p.91)

Ainda, Queiroz (1999, p. 17) relata que "as técnicas qualitativas procuram captar a maneira de ser do objeto pesquisado, isto é, tudo o que o diferencia dos demais". Ao estudar a cozinha de um restaurante, foi necessário entender quais as interações e transações ali presentes, o que permitiu um entendimento da atuação dos profissionais em suas tarefas diárias. A partir desse entendimento, foi possível identificar e analisar os processos e tipos de aprendizagens adotados pelos profissionais naquele ambiente.

Sobre pesquisa qualitativa, Godoy (2013, p. 36) compartilha que:

... é, por excelência multimétodo, constituindo-se numa abordagem que procura compreender os fenômenos humanos e sociais de forma naturalística e interpretativa. Isto significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. Envolve a coleta de uma variedade de materiais empíricos obtidos a partir de observações, entrevistas, relatos de experiências pessoais, histórias de vida, artefatos, produções culturais, textos históricos e visuais, os quais descrevem momentos significativos (rotineiros e problemáticos) da vida dos indivíduos.

Segundo a autora, apesar da diversidade dos trabalhos denominados qualitativos, alguns aspectos norteadores merecem ser enfatizados. Assim, metodologias qualitativas:

...dão ênfase à ideia de que a realidade é socialmente construída, admitem que existe um íntimo relacionamento entre pesquisador e seu objeto de estudo, assumem o caráter situacional presente em qualquer investigação. Procuram respostas a questões que envolvem os processos a partir dos quais experiências sociais são criadas e vivenciadas, atribuindo-se a elas determinados significados. (GODOY, 2013, p. 37)

A opção pela metodologia qualitativa significa, inicialmente, que se terá o ambiente natural como fonte direta de dados, o que demanda um trabalho intensivo no campo para a realização da coleta de dados. O pesquisador deve necessariamente tornar-se parte e compreender o campo de uma forma holística. A observação e a escuta atenta são estratégias que devem procurar captar e selecionar todos os detalhes que possam trazer pistas para auxiliar a descrição e interpretação dos dados coletados. As pistas podem estar nos silêncios,

no oculto, nos indícios, nas situações mais improváveis. A postura adotada deve ser a de estar alerta a todo o momento. Ouvidos e olhos atentos são capazes de ver e ouvir por meio do não dito, das entrelinhas, da manifestação de respostas que podem ser entendidas também por uma postura corporal adotada pelos participantes.

É necessária a descrição da realidade pesquisada e cada um dos detalhes observados no campo deve ser levado em consideração. A descrição está ligada tanto à obtenção dos dados quanto à sua disseminação. No sentido da obtenção, a descrição está ligada a como os dados são coletados no campo, os quais podem estar na forma de transcrição de entrevistas, anotações em diário de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos (GODOY, 1995; 2006).

No âmbito deste trabalho, busquei elementos e evidências que me dessem suporte para cumprir os objetivos estabelecidos, ou seja, foi necessário descrever e interpretar os processos de aprendizagem presentes no trabalho dos profissionais que atuam na cozinha investigada. A imersão no campo se pautou pela utilização de técnicas baseadas na pesquisa etnográfica.

Para André (1999, p. 27), "a etnografía é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografía significa "descrição cultural"." Conforme a autora, os pesquisadores da antropologia utilizam o termo inicialmente para designar o conjunto de técnicas utilizadas por eles para coletar dados sobre, dentre outros, valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de grupos sociais, e em um segundo sentido, como sendo o relato escrito em que são apresentados os resultados obtidos a partir da utilização das técnicas.

Dentre as técnicas utilizadas na pesquisa etnográfica, André (1999, p. 28) destaca a observação participante, as entrevistas intensivas e a análise de documentos. Ela esclarece que:

A observação é chamada como participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Acrescenta ainda a importância da interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Para ela, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados, uma vez que é ele quem conduzirá todo o processo de investigação e terá que produzir o

relatório final. O processo de busca de informação deve sempre considerar o que está ocorrendo no momento da pesquisa; o foco não pode estar centrado nem no produto nem no resultado.

Assim, sugere que "as perguntas que geralmente são feitas neste tipo de pesquisa são as seguintes: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?" (1999, p. 29). A visão dos participantes deve, desse modo, ser captada pelo pesquisador, explorando os significados e a maneira própria com que os participantes veem a si mesmos, as experiências, sua transação com e nos mundos sociais. Uma descrição deve ser o resultado de um processo de observação de pessoas, ambientes, diálogos, locais, eventos e sentimentos.

Ainda conforme a autora, o tempo de permanência do investigador no campo pode variar de semanas, meses ou até anos, dependendo da disponibilidade e experiência do pesquisador, assim como da sua aceitação pelo grupo estudado. Sobre a pesquisa etnográfica, aponta que:

... busca formulações de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1999, p. 30).

As recomendações da autora, dentre outras, serviram como orientação tanto para a condução do processo de investigação quanto para a postura no trabalho de campo.

A imersão no campo de investigação se baseou nas premissas básicas indicadas por André (1999). A pesquisa foi realizada por meio de observações sistematicamente conduzidas na cozinha do restaurante investigado. A frequência das observações foi de, no mínimo, um turno de trabalho por semana.

No que diz respeito ao tempo de duração das observações, considero que permaneci no campo tempo suficiente para acumular material que pudesse dar suporte a uma descrição dos padrões mais previsíveis do pensamento e do comportamento humano na situação pesquisada. O prazo dado pela instituição de ensino para a finalização do curso também foi levado em consideração na questão do tempo de duração do trabalho de campo. No total, foram 14 meses de observação participante.

5.2 O caminho percorrido

Somente foi possível realizar este trabalho por meio de um caminhar, que se iniciou no momento em que decidi continuar minha formação acadêmica no doutorado. Decidido o retorno aos estudos em 2010, resolvi mudar o lócus e o campo de investigação para a realização deste trabalho. Anteriormente, em meu trabalho no mestrado, estudei a aprendizagem individual de operários em uma indústria química; para o doutorado, decidi trabalhar com a aprendizagem social e realizar a pesquisa na cozinha de um restaurante.

Ao estudar a aprendizagem na cozinha, percorri um caminho que era, inicialmente, completamente desconhecido para mim. Porém, o caminhar foi não somente revelador como também uma fonte rica de elementos e dados para a construção deste trabalho.

Etapas da aproximação com o campo

A escolha do campo de investigação foi sendo construída a partir da escolha do lócus da pesquisa. Uma vez decidido pelo foco na aprendizagem social, foi necessário buscar uma atividade profissional na qual estivessem presentes aprendizagens que pudessem se configurar como fundamentadas em uma relação de trabalho em grupo, e não em atividades nas quais os profissionais realizam tarefas estanques sem qualquer noção sobre seu impacto no trabalho dos demais.

Pensei em algumas profissões, como costureiras artesanais, as quais têm profissionais que trabalham em pequenas oficinas onde há uma divisão do trabalho, de forma que tanto a pessoa que corta o tecido quanto a que finaliza o trabalho, costurando um zíper, revisando as costuras e efetuando as checagens de qualidade estão envolvidas em uma atividade na qual o erro, em qualquer fase do processo de trabalho, compromete o esforço de todas as profissionais que contribuíram para a finalização da peça.

Pensei também em bordadeiras, encanadores e muitas outras profissões que, em meu entendimento inicial, poderiam se configurar como uma atividade resultado do trabalho em grupo. Por fim, decidi pelos profissionais que atuam na cozinha de um restaurante.

Minha escolha está relacionada ao meu desejo de continuar pesquisando profissões e atividades nas quais as inteligências e os saberes vinculados ao trabalho estejam "não somente na sala da diretoria, mas também na oficina, no laboratório, no madeirame de uma casa, na

sala de aula, na garagem, no restaurante movimentado, vibrante de desejos e de movimentação estratégicas" (ROSE, 2007, p.343).

Com esta escolha, procuro contribuir na construção de um arcabouço que visa a entender os saberes presentes em um tipo de trabalho, muitas vezes, erroneamente, tido como simples, mecânico e repetitivo. Nesse sentido, este trabalho tem muito em comum com o trabalho de Rose (2007, p. 50), cujo objetivo foi:

(...) fornecer uma lente alternativa para examinar o trabalho de todo dia, ajudandonos a ver com maior precisão o lugar dito comum. Acredito que tal mudança na percepção poderia contribuir para um retrato mais preciso do mundo do trabalho, como um todo e ajudar-nos a pensar mais efetiva e humanamente sobre a educação, a capacitação para o trabalho e as condições sob as quais tantas pessoas ganham a vida.

Cabe também ressaltar que, assim como Rose (2007, p. 50), minha intenção não é "... menosprezar em nada as realizações daqueles a quem a cultura certifica como inteligentes, mas, sim, ampliar suficientemente nossa visão, para que consigamos perceber a presença do saber em todos os degraus da escada do *status* ocupacional.".

Uma vez escolhida a atividade a ser pesquisada, passei a buscar um local onde seria possível a realização do trabalho. Inicialmente, enviei e-mail para alguns restaurantes me apresentando e falando sobre a pesquisa. Ademais, passei a compartilhar meu desejo de realizar a pesquisa de meu doutorado na cozinha de um restaurante com alguns gastrólogos amigos, pois, em função de sua inserção no mundo da gastronomia, eles poderiam, de alguma maneira, ajudar em minha busca.

Após os primeiros contatos, foi-me oferecida, por parte de uma amiga gastróloga, a possibilidade de conhecer o gerente de um restaurante localizado na cidade de Cotia, na Grande São Paulo, que é seu velho conhecido. Combinei com ela que inicialmente comentasse com ele sobre meu interesse e que marcasse um almoço conforme sua disponibilidade, para que eu pudesse me apresentar e explicar pessoalmente meu trabalho, meus interesses de pesquisa e minhas intenções em relação ao trabalho de campo no doutorado. Sobre esse almoço, tenho anotado em meu diário de campo a seguinte narrativa:

Em 04/10/2011 realizei minha primeira visita ao restaurante. Ocasião quando acompanhado de uma amiga fui apresentado ao gerente do restaurante. Minha amiga conhecia o gerente do restaurante por já ter realizado um trabalho para o seu curso de gastronomia em uma ocasião anterior.

Almoçamos (eu e minha amiga) demoradamente, pois o gerente somente poderia nos atender após o término do período de maior movimento do restaurante.

Após o período de almoço o gerente se juntou a nós para conversar e saber exatamente qual era o assunto. Minha amiga já havia adiantando parte do assunto, porém não havia entrado em detalhes.

Inicialmente agradeci pela oportunidade de falar com ele e pelo tempo dispensado em nos atender.

Me apresentei formalmente dizendo que sou estudante de doutorado, que estudo aprendizagem nas organizações, mostrei a ele minha dissertação de mestrado, o projeto de tese, o livro recém lançado de Antonello e Godoy (2011). Expliquei quem era Godoy e qual o trabalho que realiza.

Feita a introdução inicial passei a explicar em maiores detalhes o trabalho que pretendia realizar, porém sem grandes detalhes. Após a exposição e esclarecimentos de possíveis dúvidas (as quais não existiram) esclareci ao gerente que para a realização do trabalho eu necessitaria de um restaurante que abrisse as portas de sua cozinha.

Expliquei que por se tratar de uma pesquisa científica que o anonimato seria preservado, caso assim fosse o desejo, porém sendo o desejo o da divulgação do nome do restaurante que não haveria qualquer restrição de minha parte, e que, provavelmente também não haveria por parte de minha orientadora.

O posicionamento inicial do gerente foi o de que para ele não haveria problema, contudo acrescentou que falaria com seu sócio e com o chefe de cozinha do restaurante para saber se para eles também não haveria problemas. Pediu para que eu entrasse em contato após umas duas semanas para confirmar a possibilidade ou não da realização. Dito isto, nos agradeceu e se retirou.

Permanecemos no restaurante aproximadamente por duas horas e trinta minutos. (Diário de Campo 1, p. I – III – mantidos os tempos verbais da anotação)

Houve uma boa receptividade por parte do gerente do restaurante e, na mesma data do almoço, enviei um e-mail novamente, agradecendo a oportunidade de ter falado com ele e reafirmando meu interesse em realizar a pesquisa na cozinha de seu restaurante. Em 11/10/2011, enviei novo e-mail, no qual informei minha aprovação no exame de qualificação, aproveitando para perguntar se ele já tinha conseguido ter tempo para falar com seu sócio e com o chefe de cozinha.

Na mesma data, ele respondeu que sim e que estava autorizada a realização da pesquisa, porém, o nome deveria ser mantido em sigilo. Pediu-me também para entrar em contato com ele para agendar os dias e horários para a realização do trabalho. Imediatamente após a leitura, respondi agradecendo a autorização, perguntando sobre sua disponibilidade em me atender e informando que, em função da necessidade de repensar sobre as sugestões recebidas no exame de qualificação, eu iniciaria o trabalho de campo somente no mês de novembro.

Recebi uma resposta do gerente do restaurante em 20/10/2011, informando que ele estava ali todos os dias no horário do almoço e me pedindo que ligasse para agendar um horário. Não tenho o registro relativo à data de minha ligação para agendar o horário com o gerente do restaurante, mas me lembro que surgiu, na época, uma viagem profissional de

última hora para o Chile, fazendo com que a data fosse postergada. Em meu retorno do Chile, marquei para o dia 07/12/2011 a visita, ocasião em que seriam combinados os detalhes para o início da realização do trabalho. Sobre essa visita, tenho anotado em meu diário de campo o seguinte trecho:

No dia 07/12/2011, cheguei ao restaurante às 15:00. Conheci hoje o Chef executivo A.C., ele me foi apresentado pelo gerente do restaurante.

Ao chegar ao restaurante o gerente pediu para que eu aguardasse até que ele fosse à cozinha pedir ao Chef executivo que ele viesse a área de bar para ser apresentado a mim.

Ao chegar, ele me cumprimentou, foi muito simpático e me disse que estaria de férias até o dia 20/01/2012, também me perguntou se estava fazendo doutorado, eu disse que sim e que com certeza ele e sua equipe iriam me ajudar muito em minha pesquisa. Ele se demonstrou muito solicito.

Pedi ao gerente do restaurante se eu poderia iniciar o trabalho na primeira semana de 2012, ele me disse que tudo bem e que seria muito bom porque duas pessoas novas iniciariam na cozinha em janeiro.

Perguntei se elas eram pessoas com formação em gastronomia, e ambos foram muito enfáticos em responder que não pois eles preferem pessoas sem experiência em cozinha por preferir ensinar tudo desde o início, o que segundo eles evita "vícios" e possibilita que o profissional seja "moldado" conforme a formar de trabalhar do restaurante.

Ambos acrescentaram que seria muito bom para a pesquisa, uma vez que eu poderia acompanhar essas pessoas desde o início.

Dito isto ambos se despediram e eu me retirei do restaurante às 15:07.

Nossa conversa se deu toda em frente ao bar, entre a porta da cozinha e a entrada para o escritório do gerente, estando todos em pé, sem grandes formalidades.

No restaurante há muitos quadros decorativos, alguns com tema de músicas, outros com temas de vinhos, artistas famosos, paisagens etc.

Na porta da cozinha tem uma placa com o seguinte convite "visite nossa cozinha" (Diário de Campo 1, p. V – VII – mantidos os tempos verbais da anotação relativa ao dia 07/12/2011)

- Não me atrevi a aceitar o convite de visitar a cozinha naquele momento!

Os dias que se antecederam ao início do trabalho de campo foram marcados pela ansiedade, especialmente em relação a como eu seria recebido pelos profissionais de cozinha, sobre como eu deveria fisicamente me posicionar, movimentar e interagir com eles em seu espaço de trabalho.

Naquele momento, havia muitas dúvidas em minhas reflexões, tanto que decidi passar a visitar, durante o mês de dezembro, cozinhas de restaurantes semelhantes ao escolhido para a realização da pesquisa.

Nessas visitas, procurei entender como era a disposição de uma cozinha, como os profissionais se posicionavam e imaginar quais seriam, possivelmente, o tamanho e a disposição da cozinha que investigaria. As visitas foram importantes para que eu percebesse que as cozinhas são muito parecidas; todas são equipadas com grandes fogões, muitas

panelas, algumas pias, câmaras frias, enfim, apresentam similaridades. Percebi também que, em algumas, havia desconforto aparente diante da inesperada visita.

Em todas as visitas realizadas, estive acompanhado por um amigo, na época estudante de gastronomia, que me explicou que o desconforto percebido estava relacionado ao fato de que mesmo existindo o convite para que o cliente visite a cozinha, os profissionais não estão acostumados com tais visitas, as quais são acompanhadas de um grande estresse momentâneo.

Isso porque, em grande parte dos casos, eles precisam providenciar uma arrumação de última hora, uma organização de algo que esteja desarrumado, ou até mesmo maquiar alguma situação que não deve ser percebida pelo cliente. Tanto que, na maioria dos pedidos feitos aos garçons para a realização da visita, esses sempre diziam que perguntariam ao Chef sobre essa possibilidade e, na maioria das vezes, voltavam alguns minutos depois, dizendo que seria possível e que nos acompanhariam ao final da refeição.

Aos poucos, fui percebendo que as cozinhas são parecidas e que certamente eu me depararia com uma organização do espaço muito semelhante àquelas visitadas. Isso demandaria certo cuidado de minha parte, pois as cozinhas visitadas não eram lugares necessariamente espaçosos, nem organizadas de forma que possibilitassem a circulação de um ser estranho de maneira tranquila e sem perturbar o ambiente, o trabalho e a circulação dos profissionais. Não havia naquele momento outra saída que não esperar e descobrir, a partir do primeiro dia de campo, como seria o espaço e sobre como eu deveria me comportar, circular, interagir e me integrar com os participantes da pesquisa.

5.3 Estratégias de coleta de dados

Para a coleta de dados, adotei técnicas utilizadas na pesquisa etnográfica, segundo Vieira e Pereira (2005, p. 227):

As principais técnicas de coleta de informações de que se utiliza o método etnográfico são as entrevistas em profundidade e a observação participante. Já para a análise do material coletado, a análise do discurso dos informantes e a análise de imagens são as principais técnicas utilizadas.

No que diz respeito à observação participante, realizada ao longo dos meses de janeiro de 2012 a março de 2013, completei 62 períodos de observações, sempre alternando entre

terças, quartas, quintas, sextas-feiras e sábados. No total, foram 54 noites e oito tardes, totalizando 191 horas de observação.

As observações tiveram início em 10 de janeiro de 2012, no período noturno. Nas quatro primeiras semanas, observei dois turnos completos de trabalho. O turno da noite tem inicio às 19:00 e encerra-se às 23:00, contudo, em alguns dos dias de observação, o horário de encerramento precisou ser estendido em função da chegada de comensais em horários muito próximos às 23:00. Durante a observação no período da noite, procurei sempre chegar por volta de 18:00 horas, pois, antes do início do segundo turno, todos os profissionais do restaurante jantam entrem 18:20 e 19:00.

Desde o primeiro dia de observação, procurei me comportar da forma mais natural possível. Dentre as posturas que adotei, sempre demonstrei que estava observando situações de aprendizagem na cozinha, porém, não haveria problema em oferecer pequenas ajudas, caso necessitassem. Procurei sempre ajudar de alguma maneira.

Nos primeiros meses, lavei a louça do jantar dos funcionários, pois acreditei que seria simpático de minha parte, além de ser uma retribuição pela refeição e uma forma de aproximação maior com os participantes. Ao final dos turnos que observei, sempre ajudei na finalização do dia com a lavagem da cozinha. Relativamente ao dia 17/01/2012, tenho a seguinte anotação de campo:

22:30 – hoje me ofereci para lavar o chão da cozinha, comecei o trabalho e o *Ajudante Geral II* fez a intenção de me tirar o esfregão da mão dizendo que aquela não era coisa para um doutor. Eu disse a ele que essa condição não me fazia diferente de ninguém, ele riu um sorriso maroto e me permitiu continuar (Diário de Campo 1, p. 84 – 85 – mantidos os tempos verbais da anotação relativa ao dia 17/01/2012)

Minha intenção foi, desde o inicio do contato, estabelecer um vínculo de confiança, para que houvesse o mínimo de insegurança e desconforto tanto de minha parte quanto dos participantes da pesquisa. Nos primeiros dias, precisei descobrir formas de me posicionar e identificar espaços na cozinha, para que pudesse observar o máximo de situações possíveis, porém, sem atrapalhar os profissionais em sua circulação pelo ambiente. Foi necessário sempre estar atento às movimentações dos profissionais, pois, diante do mínimo sentimento de que poderia atrapalhar, era necessário me locomover rapidamente e sair do caminho. Precisei me adaptar, mas tinha certeza desde o início de que seria dessa maneira. A respeito da adaptação, tenho a seguinte anotação:

Confesso que me cansei um pouco, fiquei bastante suado, molhei bastante as barras de minha calça, porém fiz até o final, lavei a cozinha, a copa, a área de lavagem dos pratos. *O Ajudante Geral II* finalizou a lavagem passando um pano para terminar de secar a cozinha.

Sinto que essas interações e as pequenas ajudas que vão sendo dadas ao longo da noite me aproxima bastante deles.

Tem sido uma experiência muito rica e interessante. (Diário de Campo 1, p. 85 – 86 – mantidos os tempos verbais da anotação relativa ao dia 17/01/2012)

Com o passar das primeiras noites de observação, fui encontrando espaços que possibilitariam a observação e interação com os profissionais sem que minha presença os atrapalhasse. Apesar da movimentação na cozinha ser constante, existe uma área de circulação muito marcada. Entre o fogão e as bancadas do cozinheiro não pode haver qualquer tipo de obstáculo; a área de montagem dos pratos também deve estar sempre livre, a de chapa e preparação de carnes e peixes, idem, porém, em locais como ao lado do fogão, nas proximidades das pias e da porta que dá saída para as câmaras frias é possível, na maior parte do tempo, observar e interagir com os profissionais sem atrapalhá-los.

Como resultado da inserção e interação na cozinha, foi possível, durante as observações, reunir um conjunto de materiais composto por 1.156 fotografias, totalizando 1,74 Giga de imagem e 363 vídeos, 12:48:15 horas de gravação e 24,76 Giga de armazenagem. Também foram realizadas 11 entrevistas em profundidade, totalizando 23:06:58 horas gravação, resultando em 614 páginas transcritas. Entrevistei os seguintes profissionais:

- Chefe de Cozinha;
- Sous chef
- Primeiro Cozinheiro
- Copeira
- Três *Garde Manger*
- Um Chapeiro
- Dois Ajudantes gerais
- Uma Estagiária

Iniciei o processo de entrevistas em 05/04/2012, com uma cozinheira que estava realizando um estágio no restaurante pesquisado. O estágio tinha como objetivo levar a seu restaurante alguns elementos e técnicas aprendidas durante o período de aprendizagem. Essa primeira entrevista objetivou a verificar a assertividade do roteiro de entrevistas por mim elaborado.

Terminei as entrevistas em 17/11/2012. O roteiro inicial sofreu oito alterações ao longo dos sete meses nos quais foi aplicado. A versão final consta do Apêndice A. As principais alterações realizadas estavam ligadas à estrutura e ordem das perguntas, e não houve alterações profundas, de sentido, inserção ou exclusão de perguntas.

A data de realização e o tempo de gravação de cada entrevista estão detalhados no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8: Data de realização e tempo de gravação das entrevistas

Nome	data de gravação	tempo de gravação
Estagiária	05/04/12	02:03:37
Garde Manger III	16/06/12	01:23:26
Garde Manger I	10/07/12	01:10:10
Cozinheiro	03 e 04/07/12	02:32:26
Chapeiro	14/07 e 29/09/12	02:30:32
Copeira	16/07/12	02:37:11
Ajudante geral II	27/07/12	02:02:38
Chef	01/11/12	02:00:04
Ajudante geral I	02/11/12	00:49:54
Garde Manger II	10/11/12	01:00:59
Sous Chef	17/11/12	04:56:11

Fonte: Elaborado pelo autor

A duração das entrevistas variou, principalmente em relação ao tempo de experiência dos profissionais, e aqueles com menos tempo de atuação na profissão concederam entrevistas mais breves. Quanto aos mais experientes, esses concederam entrevistas mais longas, com a exposição de detalhes e minúcias não tratados pelos menos experientes. A entrevista mais curta teve 0:49:54 minutos de duração, e a mais longa, 04:56:11 horas.

5.4 Narrativas como técnicas de descrição e análise de dados

Para a apresentação e análise dos dados, escolhi utilizar a análise de narrativas, à luz de Riessman (2008). Para Riessman (2008, p. 183) "análise narrativa (um componente do amplo campo da investigação narrativa) refere-se a um conjunto diversificado de métodos, uma "família" de abordagens interpretativas de textos falados, escritos ou visuais". Esses textos devem conter um "como" e um "por quê" relacionados à sua construção; assim, não se

trata apenas da mera descrição de um evento - há uma intenção e uma linguagem específica atrelada a seu conteúdo.

A análise das narrativas tem por base o contexto presente na história contada, sem que seja necessária sua fragmentação em categorias de análise previamente definidas. O elemento gerador da análise é a história contada como uma unidade, como um todo. Sobre isso, Riessman (2008, p. 6) relata que:

O termo narrativa, nas ciências humanas, pode se referir a textos em muitos níveis, os quais se sobrepõem: histórias contadas por participantes de pesquisas (que são, elas próprias interpretativas), episódios interpretativos desenvolvidos por um investigador com base em entrevista e observação de campo (uma história sobre histórias) e, até mesmo, a narrativa de um leitor que é construída a partir de seu engajamento com as narrativas do participante e do pesquisador.

Para Riessman (2008), na análise narrativa, "os "casos" a serem examinados podem ser individuais, de um grupo identitário, uma comunidade, uma organização ou até mesmo uma nação.

As narrativas analisadas neste trabalho são o resultado tanto da observação realizada quanto das entrevistas e vídeos produzidos ao longo dos meses de presença no campo. O foco está em elucidar as trocas, o funcionamento do grupo de trabalho, as fronteiras estabelecidas e a construção do conhecimento presente no ambiente pesquisado, por meio das narrativas contadas pelos participantes sobre seu dia a dia, suas relações e a maneira como intercambiam informações, da análise de imagens e de trecho de vídeos. Nesse sentido, Riessman (2008, p.8) aponta que:

de maneira dinâmica a narrativa constitui a experiência passada ao mesmo tempo que fornece caminhos para que os indivíduos construam sentido sobre o passado. E as histórias devem sempre ser consideradas em contexto, uma vez que o narrar ocorre em um momento histórico com os discursos e relações de poder que nele circulam. Em um nível local, uma história é designada para recipientes particulares – uma audiência que recebe a história e pode interpretá-la de modos diferentes".

Por meio das narrativas apresentadas, é possível entender não somente o contexto investigado, mas também as trocas de experiências, as reflexões, os hábitos que emergem e as transações ali presentes. Cada um dos participantes da pesquisa forneceu importantes contribuições para elucidar a natureza, os conteúdos e as atividades de trabalho, além dos processos de aprendizagem presentes naquele local.

Riessman (2008) propõe quatro grandes abordagens para a apresentação e análise de narrativas:

- **Temática** => estratégia analítica que interroga o "o quê" foi falado (ou escrito), em vez do "como";
- **Estrutural** => o foco está em "como" a história foi contada;
- Dialógica performática => examina como as conversas entre os falantes são produzidas de forma interativa, dialógica e como são postas em prática como narrativa; foca tanto no "o quê" quanto no "como" e acrescenta o "quando" e o "por quê"; foco na produção e interpretação da narrativa;
- Análise visual => examina imagens como dados que podem ser interpretados paralelamente às palavras de seus criadores.

Para a construção deste trabalho, optei por apresentar as descrições, análises e resultados da pesquisa, por meio da utilização de três das abordagens propostas pela autora: a temática, a dialógica performática e a análise visual.

Neste item, objetivei, primeiramente, a apresentar como a pesquisa qualitativa e a utilização de técnicas etnográficas nortearam as estratégias de trabalho e imersão no campo de investigação. Em um segundo momento, passei a descrever o caminho percorrido desde a busca por um restaurante que abrisse as portas de sua cozinha para a realização da pesquisa, as estratégias adotadas no campo, o ambiente pesquisado, o perfil dos participantes da pesquisa e, por fim, a apresentação das técnicas e dos métodos de análise de narrativas como estratégia utilizada para descrição e fonte de análise dos resultados encontrados.

A verdadeira viagem da descoberta consiste não em buscar novas paisagens, mas em ter olhos novos.

Proust

6 MUNDO SOCIAL COZINHA: TRAJETÓRIAS E DESCOBERTAS

Neste capítulo, apresento os ingredientes que colhi ao longo de minha caminhada durante o período de investigação e presença no campo.

Divido o capítulo em três subitens. No primeiro, descrevo o restaurante, e ilustro, com fotos, a cozinha que se constitui no lócus da pesquisa, além de apresentar o perfil dos participantes da investigação, a estrutura organizacional e de trabalho em que estão inseridos. No segundo, apresento narrativas a respeito do trabalho e das aprendizagens presentes nas atividades investigadas. Examino também elementos ligados a uma estética do gosto, quando falo sobre sabores, odores, visão, audição, texturas e sensações presentes na cozinha. No terceiro, apresento o *Chef* como regente e comandante da brigada de cozinha.

6.1 O restaurante e o ambiente pesquisado

A cozinha escolhida para a realização da pesquisa foi a de um restaurante localizado no Município de Cotia, Zona Oeste da Grande São Paulo. No sítio de internet do restaurante – o qual, por questões de confidencialidade, não menciono neste trabalho – está declarado que sua cozinha trabalha de maneira a agregar o requinte da alta gastronomia francesa, por meio da utilização de ingredientes tipicamente brasileiros, e que seu *Chef* é o responsável pela "alquimia" servida em cada prato preparado na cozinha do restaurante.

O restaurante está instalado em uma antiga casa de campo, sendo considerado um ponto gastronômico da região onde se localiza. O ambiente se caracteriza por ser um local requintando, que reúne um jardim natural com mesas voltadas para uma bela piscina, além de castanheiras centenárias e belas palmeiras.

Fundado em setembro de 1998, sua capacidade é de 100 pessoas em almoços e jantares e até 150 em eventos como casamentos, festas de aniversários e confraternizações diversas. Seguem as primeiras descrições da cozinha:

Espaço absolutamente interessante, no centro, uma grande coifa parece repousar silenciosamente sobre um grande fogão de oito bocas e duas chapas de aproximadamente 1,10 m X 0,50 m, as quais também silenciosamente aguardam que em algum momento o processo de transformação do alimento possa ter início.

Ao redor do fogão e da coifa, habitam bancadas de preparação, uma pia com uma grande cuba, capaz de receber várias pequenas panelas, espátulas, talheres, pequenos baldinhos onde estavam anteriormente o material preparado durante a "*mise un place*". Nesta pia não são lavados os pratos, talheres, xícaras, pires e demais louça utilizadas para servir os comensais.

Na parte inferior das bancadas encontram-se os frízeres que armazenam todo o material menor (em tamanho), o que foi preparado durante a "mise un place". Ao lado da porta de saída da cozinha para área de descanso, sob a bancada, repousa uma fritadeira com duas subdivisões para fritar ao mesmo tempo dois tipos de alimentos, as fritadeiras estão dispostas bem em frente ao fogão, de maneira que o cozinheiro possa trabalhar no fogão e fritar de maneira quase que simultânea.

Ao lado esquerdo da porta de saída, há um frízer vertical, outra área de preparação com outra pia com outra grande cuba. Nesta área também se encontra um forno duplo muito utilizado para gratinar ostras, terminar de assar a cobertura do salmão (de nozes) ou do carneiro (de pistache), finalizam esta bancada a área de montagem dos pratos, sob a qual existem prateleiras suspensas onde se encontram os pratos limpos, uma sequência de "anzóis" onde as comandas e as reservas para eventos são espetadas para serem conferidas aos logo das preparações e do turno de trabalho. Também estão instalados na parte superior da bancada e inferior em relação ao empilhamento dos pratos, dois holofotes, os quais são utilizados para manter alimentos aquecidos quando um prato está finalizado porém algo saiu errado e precisa ser rapidamente refeito ou quando alguém atrasa um componente do prato. Finaliza a área um grande sino de bronze com a inscrição "TITANIC", o qual é utilizado para avisar o pessoal de salão que a marcha está finalizada, portanto o prato pronto.

Em todas as bancadas há acima delas prateleiras as quais são utilizadas para guardar panelas, caldeirões, colheres, canecos, pequenos potes, frigideiras e outros artefatos utilizados pelo pessoal de cozinha.

Há também sob as bancadas dois fornos de micro-ondas utilizados na maior parte do tempo para descongelar porções utilizadas nas preparações.

Há também uma máquina de moer carne muito próxima à pia utilizada para lavar panelas.

Antes do início dos trabalhos, a cozinha não parece ser palco das marchas e batalhas que serão ali travadas. Antes mesmo do início de alguma marcha, o terreno começa a ser preparado, não há como prever aquilo que será cantado por algum garçom, também o momento que a marcha iniciará é imprevisível, de maneira que o terreno deve estar preparado.

Duas bocas de fogão são ligadas e assim permanecerão durante toda a noite. Em uma delas repousa uma panela com água e azeite borbulhando à espera que alguma massa seja nela cozida. Na outra panela também água borbulha aguardando que alguma ostra seja cozida.

A temperatura da cozinha começa a subir antes mesmo do cantar da primeira marcha. É a preparação para as marchas que virão. (Diário de Campo 1, p. 32-37- mantidos os tempos verbais da anotação relativa ao dia 10/01/12)

A cozinha é um espaço misterioso e fascinante. Antes do início dos turnos de trabalho, não há qualquer evidência de quão movimentado, intenso e vibrante pode ser o trabalho e as batalhas que serão realizadas durante seu período de funcionamento.

Ela é misteriosa para quem a observa pela primeira vez, pois é cheia de espaços para

armazenagem de produtos e ingredientes os quais repousam em determinado freezer, câmara fria ou algum compartimento que se revela ao longo das descobertas que vão se sucedendo na medida em que se adquire familiaridade com o ambiente. Também é misteriosa ao revelar odores distintos, alguns desagradáveis, provenientes de preparações que, ao longo do cozimento, vão revelando molhos e caldos deliciosos, capazes de despertar o desejo de provar, degustar e, em última instância, trazer prazer e sensações, as mais variadas, no comensal.

Na cozinha pesquisada, os espaços são dimensionados de forma que tudo fique à mão e que seja fácil ter acesso aos ingredientes necessários para as preparações. Sua área total é de aproximadamente 80m², incluídos os espaços de copa, câmaras frias, masseira e depósitos.

No que diz respeito à movimentação física dos profissionais, há espaços muito demarcados, a circulação deve levar em consideração o fato de que, a qualquer momento, os profissionais podem precisar de um pote de ingrediente que está em algum freezer, correr de um canto a outro para buscar uma porção que está faltando para a finalização de um prato, encontrar um artefato necessário à realização de um corte ou repor algum material exigido em uma preparação de última hora. Pode-se afirmar que se trata de um espaço que envolve uma logística que favorece a realização do trabalho. A Figura 1, a seguir, traz uma representação simplificada da cozinha, de seus espaços de apoio e preparações:

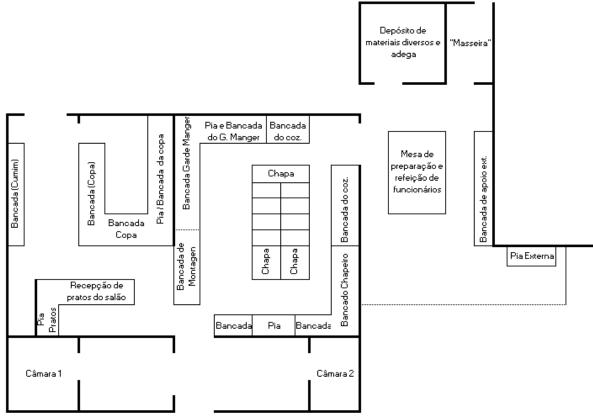


Figura 1: Representação simplificada da planta da cozinha Fonte: autor

No seu entorno, estão outros espaços de apoio que compõem o conjunto necessário para que as preparações sejam realizadas conforme os procedimentos a serem seguidos. Nele se encontram câmaras frias, áreas de lavagem de pratos e panelas, copa, bancadas de preparações internas e externas, depósito de materiais diversos, adega e masseira.

Cada um desses espaços tem uma destinação específica, por exemplo, as câmaras se diferenciam entre uma para acondicionar verduras, frutas e temperos vivos e outra para prépreparações elaboradas durante o processo de *mise un place*, ovos e demais alimentos que devem ser mantidos refrigerados. No depósito e na adega estão guardados todos os materiais secos, como arroz, cereais diversos, equipamentos e material de apoio, como luvas, toucas e pequenos panos brancos, que têm utilidade variada na cozinha (por exemplo, podendo servir para evitar que as mãos se queimem ao segurar um cabo da panela ou secar as mãos).

Para ilustrar os diferentes espaços e artefatos presentes na cozinha e seu entorno, apresento na sequência algumas fotos. A Foto 1, a seguir, mostra a coifa responsável pela exaustão e retenção de gordura em seu filtro, eliminação da fumaça e diminuição do calor com a troca e renovação de ar enviado para fora do ambiente, pelo duto de saída:



Foto 1: Coifa Fonte: autor

A Foto 2, em seu plano principal, mostra o fogão de oito bocas e uma pequena chapa (Foto 3), na qual ficam dispostos o caldo de legumes utilizado na redução – "técnica para aumentar a untuosidade de um molho" ou seja, uma técnica que "faz evaporar por ebulição uma parte do molho, aumentando sua viscosidade e concentrado seu sabor" (BRAUNE; FRANCO 2007, p. 30) de praticamente todos os pratos preparados na cozinha.

Nessa chapa estão dois caldeirões: um com água quente, para repor a água das panelas de cozimento de ostras e das panelas de preparação de massas, e outro com água quente, para que colheres e demais artefatos utilizados para preparação dos alimentos sejam nele mergulhados. Duas bocas do fogão ficam acesas durante todo o turno de trabalho: a da panela para cozimento de ostras e a de preparação de massas, apresentadas na Foto 3, a seguir:



Foto 2: Fogão Fonte: autor



Foto 3: Chapa, caldeirões e panelas de cozimento Fonte: autor

As chapas de preparação de carnes, peixes, abacaxi grelhado e aquela utilizada para dispor as pequenas frigideiras na proximidade da área de montagem para que o *Chef* possa acessá-las e iniciar a montagem do prato são apresentadas na Foto 4, a seguir:



Foto 4: Chapas de preparações Fonte: autor

A pia de lavagem de louças e materiais que retornam do salão, que podem ser pratos diversos, pires, xícaras, bules, pequenos receptáculos utilizados para servir patês, queijos, manteiga e azeite pode ser vista na Foto 5, adiante:



Foto 5: Pia de lavagem de pretos e demais louças recebidas do salão. Fonte: autor

As Fotos 6 e 7, adiante, mostram as áreas de preparação do cozinheiro e do chapeiro, as fritadeiras utilizadas pelo cozinheiro e a pia para a lavagem de material utilizado no cozimento:



Foto 6: Área de preparação do cozinheiro e do chapeiro Fonte: autor



Foto 7: Área de preparação do cozinheiro, fritadeira e pia de apoio para lavagem de panelas e demais artefatos utilizados no cozimento

Fonte: autor

Á área de copa pode ser observada na Foto 8, e as câmaras frias, nas Fotos 9 e 10, todas a seguir:



Foto 8: Área de copa Fonte: autor



Foto 9: Câmara 2 Fonte: autor



Foto 10: Câmara 1 Fonte: autor

Ao final das preparações, o sino que consta da Foto 11, adiante, é tocado para anunciar ao pessoal de salão que a refeição está pronta e deve ser retirada na área de preparação para ser servida. Serve também para avisar aos funcionários que o almoço ou jantar já está servido e que eles podem se dirigir à sua área de refeição:



Foto 11: Sino Fonte: autor

Os participantes da pesquisa

Considero como participantes da pesquisa não somente aqueles profissionais com quem convivi diretamente durante o período em que estive observando e vivenciando o trabalho na cozinha. Para mim, todos os profissionais do restaurante presentes no campo de investigação contribuíram para a realização da pesquisa, seja por meio do interesse no andamento do trabalho, ou pelo incentivo, companheirismo e atenção dispensada a um pesquisador que, inicialmente, despertava desconfiança e incerteza em relação à sua presença naquele espaço de trabalho.

Esse sentimento foi, aos poucos, sendo substituído por uma relação de confiança, colaboração e coleguismo. Cada um dos profissionais do restaurante, garçons, manobristas, pessoal de manutenção, administração, recepção ou de apoio, contribuíram para que o ambiente fosse harmonioso e voltado para a realização de um bom atendimento do comensal.

Eles sabem exatamente qual é seu papel dentro do grupo de trabalho, e suas atividades envolvem desde a recepção do cliente e manobra de seu veículo até a transmissão de recados para o pessoal de cozinha sobre como está o salão, quem chega, o que pedem, se fazem elogios, críticas ou comentários gerais relacionados ao turno de trabalho ou a algum acontecimento que possa ser do interesse geral. Funcionam como uma espécie de termômetro, alertando o pessoal da cozinha sobre o movimento e a característica do dia/noite de trabalho.

Apesar de considerar a importância de cada um dos profissionais que ali trabalham, a pesquisa focou essencialmente o trabalho realizado na cozinha e as aprendizagens e interações sociais presentes naquele mundo social.

Em função desse foco, apresento, a seguir, no Quadro 9, o perfil dos participantes, especificamente no que diz respeito às suas atribuições, idades, locais de nascimento, escolaridade e tempo de trabalho no restaurante:

Quadro 9: Perfil dos profissionais de cozinha

Quarto 3. Terrir dos professionais de Cozinna					
Cargo	Idade	Cidade	Estado	Escolaridade	Tempo de trabalho no Restaurante. Desde quando?
Estagiária	25	Espinosa	MG	Ensino Superior Completo ADM	Estagiou de 01/2012 a 04/2012
Garde Manger I	18	São Paulo	SP	1º ano do ensino médio	Fevereiro/2012
Garde Manger II	20	Grajaú	MA	Ensino Médio completo	Outubro/2012
Garde Manger III	21	São Paulo	SP	Ensino Médio completo	Fevereiro/2012 a Agosto de 2012
Ajudante geral I	28	Cotia	SP	1º ano do ensino médio	Setembro/2011
Ajudante geral II	47	Recife	PE	5º ano do ensino fundamental	Junho/2008
Chapeiro	50	Santa Lucia	BA	Ensino Médio completo	Dezembro/2011
Patissier (Confeiteira) Copeira	38	Natal	RN	Ensino Médio completo	Fevereiro/2007
1º Cozinheiro	23	Santa Rosa	PI	Ensino Médio completo	Abril/2010
Sous Chef	38	Boquinha	SE	Até a 5ª serie na infância e depois fez provas, falta apenas uma disciplina para terminar o ensino médio.	Desde 1999
Chef	41	Ribeira do Amparo	BA	Ensino fundamental completo	2 períodos – de 1998 a 2002 e desde 13/04/2010

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme é possível observar no Quadro 09, a faixa etária dos profissionais na época da realização da pesquisa variava entre 18 e 50 anos. A formação escolar abrangia do 5° ano do antigo ensino primário até o ensino médio completo. Cinco tinham concluído o ensino médio e três iniciaram, porém, não concluíram. Dentre os demais, um concluiu o ensino fundamental e um tinha ensino fundamental incompleto.

No que diz respeito ao tempo de vínculo, havia cinco profissionais com menos de um ano de casa, dois com vínculo entre um e dois anos de casa, um para cada um dos intervalos de três a quatro anos, cinco a sete anos, oito a dez anos, respectivamente, e um profissional com 13 anos de casa.

No que se refere às suas origens, sete são nordestinos, três paulistas (sendo dois paulistanos) e um mineiro. Dentre os nordestinos, dois são baianos e os demais têm suas origens nos estados do Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

Todos os profissionais de cozinha reportam-se diretamente ao *chef* de cozinha, e na ausência desse, o reporte passa a ser ao *Sous Chef*. Na ausência de ambos, assume a cozinha o 1º cozinheiro. A relação de subordinação é clara entre esses profissionais, e durante o trabalho de campo, não percebi qualquer ato de insubordinação, seja com o *chef* ou os demais profissionais que assumem a cozinha em sua ausência. A organização funcional dos profissionais de cozinha está representada na Figura 2, a seguir:

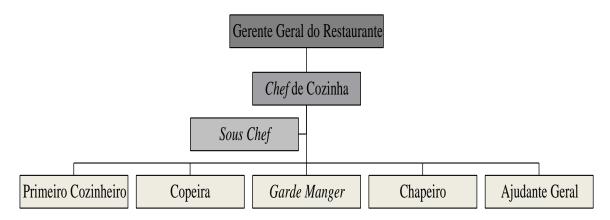


Figura 2: Organograma funcional da cozinha **Fonte:** elaborado pelo autor.

A respeito das experiências profissionais anteriores ao trabalho atual, estão brevemente descritas no Quadro 10, a seguir. Foram bem distintas, porém, na maioria dos casos, estão relacionadas a atividades como lavradores, ajudantes de pedreiros, vigias, trabalhos de jardinagem, em escritório e com vendas, ajudantes de padaria, empacotadores, entre outras.

Dos 11 participantes, cinco (*Garde Manger* I e III, Ajudante Geral I, Primeiro Cozinheiro, *Sous Chef*) iniciaram no ramo de alimentação no restaurante atual, três (Ajudante Geral II, *Garde Manger* II e Copeira) haviam trabalhado anteriormente em restaurantes como ajudantes de cozinha e de serviços gerais, um (Chapeiro) tinha uma longa experiência em cozinha, porém não especificamente na área em que atua no restaurante, um (Estagiária) iniciou no restaurante que trabalha como ajudante e chegou ao posto de primeira cozinheira, e

o participante *Chef*, que trabalhou em açougue, supermercados, padaria e quitanda antes de entrar no ramo de cozinha.

As experiências anteriores de trabalho dos participantes, com exceção do *Chef* e do Chapeiro, não foram suficientes para que eles iniciassem no restaurante e assumissem responsabilidades sem que fosse necessária uma fase de adaptação e aprendizagem. No início, a maioria dos profissionais ficou algum tempo na pia lavando pratos, panelas e trabalhando como ajudante geral da cozinha, para depois assumir outras áreas e responsabilidades.

Por mais de uma vez, em conversas durante minha presença no campo, o participante *Chef* afirmou preferir contratar profissionais sem qualquer experiência em cozinha e ensinar o trabalho do que admitir pessoal de restaurante. Segundo ele, profissionais com experiência em outras cozinhas adquirem vícios que, muitas vezes, são difíceis de ser eliminados, o que atrapalha o bom andamento do trabalho em conjunto na cozinha.

A cozinha: organização do trabalho em praças

Considero a cozinha do restaurante pesquisado um mundo social, conforme conceituação trazida por Strauss (1993 [2008]), mesmo ela sendo constituída por distintas praças de trabalho (ou partidas). Nesse mundo social, os profissionais têm o mesmo objetivo, compartilhando o desejo de executar bem o trabalho sob sua responsabilidade, para satisfazer e proporcionar ao cliente experiências gustativas à altura do renome alcançado pelo restaurante.

Os profissionais responsáveis por cada praça sabem da importância de seu trabalho e têm a consciência de que o erro de um pode se transformar no erro de todos, pois um prato que chega a um comensal com algum problema está comprometido em sua totalidade, não importando em que praça específica o erro tenha sido originado.

Quadro 10: Experiências profissionais anteriores ao trabalho atual

Cargo	Atividades profissionais anteriores
Estagiária	Na infância morava em um colégio de freiras (internato), a mãe tinha um restaurante e como não tinha tempo para cuidar dela a internou. Ela permaneceu no internato até a finalização da faculdade de administração de empresa. Antes de finalizar o ensino superior, ela passou a ajudar no restaurante do internato, lá permaneceu até o final da faculdade. Saindo do internato, passou a trabalhar no restaurante que tem vínculo atualmente como ajudante de cozinha, seu cargo atual é primeira cozinheira. Estagiou por três meses na cozinha para aprender as técnicas do restaurante, as rotinas de trabalho e os pratos da cozinha francesa. Ela cozinha para um restaurante em Embu das Artes, o proprietário do restaurante é muito amigo do gerente geral do restaurante investigado, quem permitiu a realização do estágio e a troca de conhecimentos.
Garde Manger I	Trabalho na adolescência como lavador de carro e como ajudante de pedreiro, em fevereiro de 2012 iniciou no restaurante como <i>Garde Manger</i> , seu pai trabalha no restaurante já há muitos anos e assim que o participante fez 18 anos ele foi indicado para trabalhar na cozinha.
Garde Manger II	Não trabalhou até completar 18 anos, se dedicou a estudar, terminou o segundo grau. Veio para São Paulo em 2010 e começou a trabalhar em restaurantes como ajudante por indicação de amigos de sua cidade natal que moram em São Paulo. Anteriormente trabalhou como ajudante em restaurante japonês e argentino. No argentino chegou a ser ajudante do cozinheiro. Entrou no restaurante em outubro de 2012 como <i>Garde Manger</i> .
Garde Manger III	Começou a trabalhar como vendedora de loja após a finalização do ensino médio, inicialmente vendia roupas em lojas, depois passou a vendedora de tecidos, saiu e passou a trabalhar em uma administradora de condomínio fazendo cobrança por telefone, atualização de cadastros e atendimento geral aos condomínios atendidos pelo escritório. Não gostava do trabalho, ficou um ano, sonhava trabalhar em cozinha. Enviou currículo para o restaurante atual, foi chamada para trabalhar como <i>Garde Manger</i> pediu demissão em uma quinta-feira e na segunda seguinte já estava trabalhando no restaurante, iniciou em fevereiro de 2012.
Ajudante geral I	Trabalhou como ajudante de pedreiro, ajudante de caminhão, empacotador, porteiro e segurança. Iniciou no restaurante em setembro de 2011 como ajudante geral por indicação de seu tio que é manobrista da casa há muitos anos.
Ajudante geral II	Trabalhou na roça com a família, mudou-se para Recife com 14 anos e passou a frequentar a escola, até esta idade era analfabeto. Trabalho em padaria como balconista, em açougue como ajudante. Em 1985 mudou-se para São Paulo e passou a trabalhar em padaria como ajudante do padeiro. Trabalhou em produção em uma metalúrgica por cinco anos, foi demitido a passou a trabalhar como ajudante de cozinha em uma Casa do Norte, não gostou do local, passou a trabalhar como representante de vendas, permaneceu na empresa por sete anos, vendia canetas. Foi demitido da empresa, trabalhou como prensista um tempo e depois passou a trabalhar em cozinha, como ajudante, trabalho em alguns restaurantes italiano, no china in box, novamente em uma Casa do Norte, na Rede Súbito, sempre como ajudante de cozinha. Em junho de 2008 iniciou as atividades no restaurante atual como ajudante geral, posição que ocupa desde então.
Chapeiro	Começou a trabalhar cedo, no ramo de panificação. Veio para São Paulo em 1980, continuou no ramo de panificação. Trabalhou em restaurantes no setor de massas, passou a trabalhar por conta com massas e com jardinagem, chegou a cuidar de 12 jardins. Final de 1994 ingressou na cozinha do SESC

	com contrato e em 1996 passou a ser efetivo, permaneceu 15 anos como efetivo. Foi demitido em abril de 2011. Como não havia interrompido totalmente sua atividade particular, continuou a cuidar dos jardins e a vender massas. Em dezembro de 2011 ingressou no restaurante como chapeiro.
Patissier (Confeiteira) Copeira	Começou a trabalhar desde pequena na roça, depois passou a trabalhar com o pai em uma fábrica de carvão, ajudava a colocar as lenhas no forno. Aos 11 anos foi trabalhar em uma fábrica de tijolos ajudando o pai, ele assava os tijolos e ela fazia contas sobre quantidades, depois trabalho em casas de família. Em 1992 veio para São Paulo, continuou a trabalhar em casa de família, fazia faxina, serviços gerais, em 2006 engravidou, precisou parar de trabalhar. No retorno, trabalhou na Avon como faxineira por pouco tempo e depois passou a fazer bico em uma pizzaria, foi admitida passando a fazer atividades diversas, servir, preparar sobremesa, limpar e etc. Não gostava do local, ficou pouco tempo e passou a procurar outro trabalho. Entrou no restaurante em 02/2007 para trabalhar na copa.
1º Cozinheiro	Começou trabalhando na roça com os pais, parou para fazer o ensino médio, terminou e em 2009 mudou-se para São Paulo. Começou a trabalhar como ajudante de jardineiro, ficou três meses no trabalho, foi demitido, passou a trabalhar em restaurante japonês, ficou também 3 meses . Em 13/04/2010 iniciou no restaurante como lavador de panelas.
Sous Chef	Na adolescência, ainda em seu Estado natal, ajudava a irmã na organização de festas fazendo salgados, bolos, doces, com 15 anos já trabalhava com cozinha. Trabalhou também com artesanato, pintura de panos de pratos, lençóis, artes plásticas e criação de montagem de decoração para festas. Por volta dos 20 anos de idade se mudou para Aracaju, trabalhou em casa de show, foi doceiro, fez estamparia em roupas para vender. Aos 25 anos, em 1999, mudou-se para São Paulo, trabalhou como cozinheiro em uma casa de família por 01 mês, foi indicado para trabalhar no restaurante pela família e está até hoje, único registro formal que tem em sua carteira de trabalho.
Chef	Começou muito cedo, trabalhou em supermercado como empacotador, em açougue, padaria, quitanda e em 1991 começou a trabalhar em restaurante como lavador de pratos, tarefa que exerceu apenas por dois meses e meio. Depois disso trabalhou em alguns restaurantes e construiu uma carreira até chegar a posição de <i>chef</i> executivo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao relatar suas experiências nesse mundo social, Atala (2008, p.149) afirma que:

Outro pequeno segredo universal da ordem interna de uma cozinha de restaurante é como são preparadas as partes de um prato para que aquela grande receita surja bem composta — quente e bem apresentada — na mesa do cliente. As partidas são responsáveis por isso. Em vez de todas as panelas borbulharem ao mesmo tempo e uma única pessoa comandar o fogão, como acontece na casa de quase todo mundo, em uma cozinha profissional a administração das panelas e dos fornos é dividida entre muitos cozinheiros. Cada uma dessas áreas de comando é chamada de partida. Na cozinha clássica temos as partidas de molhos, carnes, peixes, entremeios ou guarnição, confeitaria e *garde-manger* (ou entrada). No dia-a-dia, cada restaurante pode acrescentar uma nova partida ou excluir uma outra, de acordo com as exigências de seu cardápio.

Cada uma das praças (ou partidas) que constituem a brigada de cozinha é de responsabilidade de um profissional habilitado para exercer as tarefas pertinentes à área. A cozinha do restaurante pesquisado conta com seis praças: copa, fogão, chapa, masseira, entradas e montagem. A organização das atividades de cada uma se divide da seguinte forma:

Copa: a profissional responsável cuida dos bolos, sobremesas, sorvetes, sucos, preparação de caldos, todo tipo de massas utilizadas em sua praça, controle de estoques dos seus produtos, elaboração e desenvolvimento de novas sobremesas dependendo da fruta da estação e demais atividades pertinentes à área.

Fogão: nesta praça, o cozinheiro é responsável por preparar caldos e molhos, faz as guarnições de vegetais, legumes, ovos, prepara todo o cozimento das diversas guarnições, risotos, massas e cuida da fritadeira de ingredientes para os pratos principais e entradas.

Chapa: o chapeiro lida com peixes, frutos do mar, açougue, envolvendo a limpeza e a separação em porções, armazenamento, conservação e preparação dos ingredientes na chapa, além de ser responsável por separar porções para a comida de funcionários. Todas as preparações grelhadas, podendo ser carne de boi (vários cortes), javali, aves (frango, pato), frutos do mar, crustáceos e outros grelhados são preparados nessa praça. É ainda responsável pela manutenção dos estoques do material necessário para sua praça.

Masseira: nesta praça, são preparadas todas as massas utilizadas no restaurante, tais como: canelone, capelete e ravióli. As massas são preparadas pelo *Sue Chef*, sendo o *Chapeiro* seu substituto em caso de férias, por ele também ter profundos conhecimentos no mundo das massas.

Entradas: praça de responsabilidade do *Garde Manger*, que prepara as entradas, saladas, guarnições frias e sopas.

Montagem: esta praça é de responsabilidade do *Chef* ou do *Sue Chef*, e esporadicamente, pode também ser do *Cozinheiro*. É a praça onde todos os ingredientes de uma montagem são reunidos e a finalização do prato é feita para envio ao salão. Também é na área de montagem que todos os pedidos chegam à cozinha - o pessoal de salão entrega as comandas e o *Chef*, *Sue Chef* ou o *Cozinheiro* cantam (marcham) a comanda em voz alta, para que todas as praças ouçam e iniciem o que for necessário para a realização do trabalho.

Cada um dos responsáveis pelas distintas praças sabe qual trabalho deve ser realizado para que a cozinha funcione e as marchas saiam conforme esperado. As praças são um submundo dentro do mundo social cozinha, uma vez que cada uma delas tem características próprias e atividades específicas que devem ser realizadas para que o trabalho seja executado conforme o esperado, visando a atingir o objetivo comum imposto à cozinha.

Os compromissos compartilhados pelos membros desse mundo social estão baseados no envolvimento de cada um, na confiança que se estabelece e na certeza de que, mesmo existindo atividades e tarefas realizadas de maneira individual, é o objetivo do grupo que deve ser alcançado. Assim, pode-se dizer que, cada indivíduo, quando da realização de sua tarefa, está focado em alcançar aquilo que é esperado da cozinha como um todo, não especificamente de sua área de trabalho.

A participação e o sentimento de pertencimento ao mundo social cozinha nasce do resultado da interação dos indivíduos no dia a dia e do trabalho conjunto. O trabalho realizado é fruto da atividade prática, das trocas de experiências, investigações, dos hábitos desenvolvidos e das transações vivenciadas ao longo do processo de tornar-se membro desse específico mundo social.

6.2 Narrativas a respeito do trabalho e seus processos de aprendizagem

Neste subitem, objetivo a apresentar narrativas a respeito do trabalho e dos processos de aprendizagens. As narrativas trazem elementos que ilustram o trabalho realizado por cada profissional da cozinha, suas obrigações, as sequências que devem ser seguidas, as experiências vivenciadas, os hábitos que desenvolvem ao longo do tempo e os processos de aprendizagens que ocorrem nesse ambiente.

A cozinha, conforme detalhado anteriormente, é dividida em praças de trabalho, cada uma envolvendo uma gama de atividades e processos que necessitam ser realizados para que seu funcionamento atenda às demandas impostas no dia a dia. Em cada uma das praças, é necessário que o profissional responsável pela execução do trabalho esteja atento aos detalhes sob sua responsabilidade.

Na narrativa do *Chef*, quando indagado sobre a existência de uma sequência no trabalho, ele comenta que "cada um tem a sua função e sabe de manhã cedo o que precisa fazer. Levantar a praça, verificar se está bom, se não está, se precisa renovar." Cada profissional, seja ele ajudante, chapeiro, garde manger, cozinheiro, Sous chef ou o próprio chef sabe de sua obrigação e da importância da realização do trabalho em conjunto.

Para o *Chef*, uma das primeiras atividades a ser realizada, antes do início das preparações do dia, é "ver a mise en place, porque a mise en place precisa ter urgência para estar verificando. Verificando se está bom, se precisa ser trocado, se precisa trocar a etiqueta. E assim vai no dia a dia.[...] cada pessoa tem a sua mise en place, ela já sabe que tem que fazer isso.". Ao falar da atividade de *Garde Manger*, relata que:

A pessoa quando assume uma praça já sabe o que tem que fazer. Tipo, o *garde manger*, a pessoa trabalha como *garde manger*. A primeira coisa que chega? Levantar a praça, precisa lavar folha, decoração, abrir ostra. Isso é automático, a pessoa quando chegar, a primeira coisa que tem que fazer é isso.

Para o *Chef*, é praticamente "automático" que cada um execute as tarefas sob sua responsabilidade, sem que ele tenha que solicitar que o trabalho seja feito. Em sua narrativa, nota-se um aspecto que pode ser caracterizado como o desenvolvimento de um hábito, na medida em que, segundo ele, "a pessoa quando assume uma praça já sabe o que tem que fazer", ou seja, ela já está habituada com a atividade e os processos que precisam ser seguidos para que o trabalho seja executado.

Processos de trabalho e de aprendizagens dos Garde Mangers I, II e III

O participante *Garde Manger I*, quando perguntado sobre como descreveria sua atividade de trabalho para uma pessoa desconhecida, compartilha que:

Aí, a minha função lá, eu trabalho como *garde manger*. O *garde manger* lá é a pessoa que cuida da parte da salada, das entradas. Vamos supor no caso, aí o cliente fala: "-*Baixa uma salada de pera*." Aí eu vou lá, descasco a pera, corto ela. Pego a folha rasgada que são a folha verde, agrião, rúcula e radiche. É tudo rasgado, misturado. Aí eu pego um pouquinho dela, pego a pera já descascada e cortada, misturo. Coloco um pouquinho de bacon e mando para o cliente.

Em sua narrativa, faz um breve resumo de sua função, apresentando uma visão macro das atividades que realiza e que estão relacionadas à preocupação em atender às demandas relativas às entradas servidas no restaurante. Para que tais entradas possam ser preparadas há um processo a ser seguido diariamente. O profissional deve certificar-se de que terá matéria-prima suficiente para atender aos pedidos feitos ao longo do período de trabalho.

Para isso, todos os dias, tanto no turno da manhã quanto no da noite, ele se certifica de que os ingredientes de sua praça estão pré-preparados, que as saladas, tanto de folhas rasgadas quanto a de torre, essa última ilustrada na Foto 12, estão já organizadas e armazenadas nos recipientes destinados para o acondicionamento nos locais apropriados.



Foto 12: Salada torre **Fonte:** sítio de internet do restaurante

Após a verificação inicial realizada pelo *Garde Manger I*, em que detecta em detalhes o que deve ser preparado, percebi, em minhas observações de campo, que ele executa os processos necessários de forma que sua praça funcione *pari passu* com as demais. Os processos executados envolvem: separar as folhas das verduras que serão utilizadas na montagem das saladas, higienizá-las, confeccionar e acondicionar antecipadamente uma quantidade de torres suficiente para o turno de trabalho, rasgar uma quantidade suficiente de folhas de verduras para a preparação de salada de folhas, abrir uma quantidade suficiente de

ostras e picar cada um dos ingredientes que serão utilizados na decoração das entradas. Ao relatar seu dia a dia, ele diz que:

... eu vou até a câmara, pego as folhas, vou lavo tudo direitinho. Aí eu começo a rasgar a folha rasgada, vou colocando um pouco de cada folha. Que é a folha roxa, da verde, radiche, agrião e rúcula. Aí já fica pronta a salada rasgada. A torre vai três tipos de folhas, que é a alface roxa, a verde e a rúcula. Aí eu vou rasgando ela, vou girando ela assim e fica igual a uma torre mesmo. Aí, antes eu abro ostra, coloco ela para cozinhar no vapor, aí eu coloco dentro da caixinha e coloco na geladeira. Aí, caso marche uma antes. Eu vou, pego seis ostras, coloco na panela, deixo ela esquentar, preparo o molho e monto o prato com sal grosso, coloco uma... Como que é? Uma salsa crespa no meio assim. Coloco as ostras com molho e mando para o cliente.

Feitas todas as pré-preparações e iniciado o período de abertura do restaurante para o público, o *Garde Manger I* passa a preparar as entradas que marcham a partir das comandas trazidas à cozinha pelo pessoal de salão. Conforme a marcha, ele deve solicitar ao cozinheiro que frite outros ingredientes, como polenta recheada com brie, para que, ao final do processo de fritura, possa terminar o processo iniciado e avisar ao pessoal de salão para que a entrada seja servida.

Também podem ser solicitadas outras entradas, como ostras, servidas em quatro ou seis unidades, e dependendo da quantidade, recebem uma ou outra nomenclatura, podendo ser cruas ou cozidas. Se cozidas, necessitam receber uma preparação, que inclui seu aquecimento em uma panela específica e a elaboração de uma mistura de creme de leite e manteiga, o que envolve domínio, técnica elaborada, sutileza e delicadeza de movimento, pois o creme de leite é aquecido até certa temperatura dentro de um recipiente sob uma das chapas existentes na cozinha.

Uma vez aquecido, adiciona-se manteiga em determinada quantidade, derretida cuidadosamente. O controle da temperatura do creme de leite e do derretimento da manteiga segue um procedimento delicado, já que o ponto de aquecimento do creme de leite e derretimento da manteiga pode ser perdido a qualquer momento, "talhando" o creme de leite e inutilizando a mistura. Nesse caso, deve-se descartar a mistura e iniciar o processo novamente, gerando perda de tempo e, em alguns casos, atrasos no envio do pedido ao cliente.

Uma vez finalizada a mistura, ela é colocada sob as ostras, que são levadas à salamandra, para que se inicie o processo de gratinar a mistura. Após a finalização do processo de gratinar, o *Garde Manger* monta a apresentação final e avisa ao pessoal de salão que a entrada está pronta. O resultado final é apresentado na Foto 13:



Foto 13: Ostras gratinadas Fonte: pesquisador

As ostras também podem ser servidas cruas, o que exige que o *garde manger* abra ostras frescas, verifique se estão adequadas para o consumo, realize a montagem da apresentação e avise ao pessoal de salão para a retirada. O resultado final é apresentado na Foto 14:



Foto 14: Ostra servida crua Fonte: pesquisador

A partir das tarefas descritas pelo *Garde Manger I* e daquelas por mim observadas durante o trabalho de campo, entendo que elas representam o resultado de uma sequência aprendida no dia a dia, por meio das atividades realizadas na cozinha.

O caminho de aprendizagem percorrido por esse participante da pesquisa é narrado no excerto a seguir:

Bom, algumas coisas eu aprendi com o *chef* da cozinha e algumas coisas eu aprendi com a [Garde Manger III], a ex-*garde manger*.

E foi fácil aprender?

Alguma coisas foram. Algumas outras eu tive mais dificuldade para pegar. Demorou um pouco.

O que foi fácil e o que foi difícil?

O que foi fácil para mim foi fazer o molho da ostra. E o mais difícil assim que hoje em dia até hoje, no momento, fico um pouco com dificuldade para fazer a torre. Que é a salada verde com três folhas, três tipos. Aí eu tenho um pouco de dificuldade nisso.

Por quê?

É porque não sei. Eu vou girando ela e quando eu coloco tem hora que ela fica meio mole e começa a cair, aí eu tenho que colocar de novo, tem que fazer tudo de novo. Aí eu acho meio difícil.

E como eles te ensinaram? Como cada um deles ensinou você?

Bom, a [Garde Manger III] eu a via fazendo, aí chegou um dia eu *perguntei:* "-[Garde Manger III] *eu posso tentar fazer?" Aí ela:* "-Pode." Aí ficou do meu lado, foi falando: "-Não, coloca um pouco de creme de leite, deixa ele reduzir. Aí você vem com a manteiga, vai mexendo, mexendo, mexendo. Só não pode parar de mexer." Aí eu falei: "-Não, está bom." Aí eu fui pegando, fui olhando para ver como ela fazia. Aí eu fui aprendendo.

Mas da primeira vez você olhou?

É, da primeira vez eu olhei como ela fazia.

Aí, depois?

Aí, depois eu fui e pedi para ela deixar eu fazer na prática. Aí ela deixou.

E ela ficou perto, ficou longe?

Não, ela ficou do meu lado assim me falando passo a passo.

Está. E a torre? E a salada como foi?

A salada já foi um pouco mais difícil. Porque eu olhei ela fazer e deu certo. Aí eu fiquei olhando, olhando, aí chegou um dia e falei: "-Posso tentar fazer?" Ela falou: "-Pode." Aí ela foi me ensinando como era. Só que eu montava, ela caía. Eu montava, ela caía. Aí aos poucos eu fui pegando, mas só que até hoje eu não consigo deixar ela certa.

Mas por que você acha que não consegue?

Porque eu não sei se é comigo ou se é alguma coisa que eu faço de errado, só que aí, não sei.

Mas você nunca perguntou para ninguém? Para olhar?

Já. Perguntei já. Até as pessoas me ajudaram a fazer algumas que deu certo. Só que ainda algumas eu não consigo. Eu não sei se é porque eu fico com medo de errar, de fazer errado e acaba dando errado.

Por que tem medo de fazer errado?

Eu tenho medo de errar, porque quando vem para o cliente chega aqui e acaba caindo e o cliente não vai gostar, vai achar que foi um horror e tal. Aí eu fico com esse medo dentro de mim.

Nessa narrativa, estão presentes vários elementos que caracterizam os processos de aprendizagem que foram constituindo o cabedal de conhecimentos e habilidades necessários

para a realização de seu trabalho. É possível notar, no início da fala do participante, que a aprendizagem se dá em função da interação com o *Chef* e os colegas mais experientes.

Para ilustrar a presença do profissional que sabe ao lado do aprendiz, a Figura 3, adiante, traz uma sequência de imagens que demonstram a interação do participante *Garde Manger I* (vestindo doma branca) com um aprendiz de *garde manger*. Inicialmente, o *Garde Manger I* apresenta o cardápio do restaurante ao novato, para que ele se familiarize com a nomenclatura e a descrição relativa aos ingredientes utilizados nas entradas, tenha uma primeira aproximação com o cardápio e comece a aprender os nomes dos pratos servidos no restaurante.

Na sequência, passa a explicar, de maneira teórica, quais são os ingredientes utilizados, como são preparados e como devem ser posicionados nos pratos. Depois da explicação teórica, fixa, provisoriamente, as folhas do cardápio na parede em frente à praça de trabalho do aprendiz, para que ele possa ler sempre que ache necessário e, também, tenha à vista os nomes dos demais pratos. São aprendidos, inicialmente, nomes, processos de trabalho e atividades que precisam ser realizadas e estão sob a responsabilidade do profissional de cada praça.



Figura 3: Acompanhamento de um aprendiz de *garde manger* **Fonte**: pesquisador

Cabe destacar que, segundo o participante, tanto para aprender o processo de preparação do molho para gratinar ostras quanto construir a torre com folhas de alface, foi necessário, primeiramente, um trabalho de observação. Ele afirma que "via fazendo", ficava "olhando, olhando" o trabalho sendo realizado pelo outro e, em determinando momento, pedia para "tentar fazer", ou seja, demonstrava curiosidade e interesse pela atividade do companheiro. O participante também afirma que os colegas de trabalho o ajudavam em algumas situações, e nessas vezes, as atividades davam certo, saiam corretas.

Uma vez demonstrados interesse, vontade e curiosidade, percebi que, na maior parte do tempo, todos estão dispostos a ensinar e a compartilhar o "QUEFAZER" (caracterizado pelas atividades e processos que necessitam ser adotados para a realização do trabalho, pelas ações e reflexões, no sentido atribuído por Freire (1987), necessárias para a realização do trabalho), o "COMO FAZER" (caracterizado pelo modo como as atividades e processos são realizados, ou seja, o modo de fazer) e o "SABER FAZER" (caracterizado tanto pelo domínio do conhecimento das atividades e dos processos a serem realizados quanto pelo aprimoramento no modo de fazer e a aquisição de maestria na realização da tarefa).

Nos dois processos narrados pelo *Garde Mange I*, está claro que a observação, o assuntar e o acompanhamento do trabalho do outro suscita não somente o desejo de aprender, mas também motiva aquele que sabe ensinar.

A construção do "SABER FAZER" envolve a presença daquele que sabe ao lado do aprendiz, orientando os passos que precisam ser seguidos. Quem sabe é quem "conduz" o processo, marcando quais são as quantidades que precisam ser utilizadas, o ponto de redução do creme de leite, o momento de acrescentar a manteiga, a necessidade de ir "mexendo", "mexendo", "mexendo". Esses processos são observados, experienciados, repetidos passo a passo e, finalmente, incorporados pelo aprendiz, na medida em que, de tanto fazer, pela repetição, passa a dominar cada um dos detalhes da tarefa de preparação.

Com o tempo, o profissional passa a saber o momento exato de acrescentar algo, continuar reduzindo, perda do ponto, enfim, "vai aprendendo" e passando a ter pleno conhecimento e domínio do "QUEFAZER", "COMO FAZER" e "SABER FAZER". Entende, como no exemplo analisado, de preparação de um molho, que é possível observar a textura que o cozimento vai demonstrando, sentindo o aroma e acompanhando a dança do borbulhar, que vai mudando ao longo do processo. Esses são saberes que se constituem ao longo do tempo, a partir de repetições e aproximações sucessivas que vão sendo testadas, até que o "SABER FAZER" esteja estabelecido.

Estão também presentes na fala do *Garde Manger I* fatores ligados à não aprendizagem, a não conseguir fazer uma atividade da forma correta mesmo depois de muito tempo tentado. Essa não aprendizagem narrada pelo participante está ligada ao medo de errar e deixar que o cliente receba um prato com problemas de apresentação e preparação.

O ambiente da cozinha é permeado pela preocupação constante em atender aos clientes com pratos esteticamente belos, preparados de forma correta, muitos de acordo com a preferência do cliente. Essa preocupação é compartilhada por todos os profissionais do restaurante, desde aquele que manobra o carro até aquele que lava os pratos que retornam do salão, e faz com que, em alguns momentos, o medo de errar paralise ou retarde o processo de aprendizagem, como na situação narrada pelo *Garde Manger I*.

O excerto a seguir traz a narrativa da *Garde Manger III* a respeito de seu trabalho, reafirmando alguns processos de aprendizagem identificados pelo *Garde Manger I* e apontando outros:

Bom, eu chego de manhã, primeiramente, eu chego, vou trocar de roupa, coloco minha calça de trabalho, camiseta branca ou minha doma, touquinha, avental. Lavo as minhas mãos, higienizo até aqui em cima. Aí eu primeiramente abro a geladeira da minha praça para ver o que está faltando. Aí eu vejo lá se a alface está boa; se não

estiver boa, eu já jogo fora, monto outra. Aí eu vejo, aí, vamos supor, durante a semana tem o executivo, não é? Então, é sopa do dia, salada verde e o que está agora no executivo é o *ratatouille*, vinagrete de *ratatouille*. Então, eu tenho que ver se essas três coisas têm na minha praça, porque vão sair durante o almoço. Então eu vejo: "-Bom, ratatouille tem, mas deixa eu ver primeiro se tem reserva." Aí eu venho aqui ou pergunto para algum garçom: "-Tem reserva grande hoje?", "-Ah, hoje não tem.", "-Ah, então, esse ratatouille que está aqui dá." À noite não tem executivo, não sai ratatouille, então, não precisa.

Aí eu vejo se tem alface; aí eu lavo as folhas, higienizo, quando é folha rasgada, vou e rasgo, quando é montada, eu tenho que montar ela em forma de torre.

Eu achei fantástico como faz essa torre. Eu não sabia, um dia eu vi, não lembro quem foi que eu vi fazendo, eu achei uma graça.

Nossa, nossa, mas é muito difícil para pegar. Eu demorei para pegar. E aí eu vejo se está tudo ok, aí faço a, vejo a sopa do dia, às vezes, não tem a sopa, aí eu tenho que fazer uma sopa do meu gosto. Às vezes, eu faço sopa de mandioquinha, sopa de batata com alho poró ou sopa de legumes. Aí, às vezes, tem sopa que sobra do dia anterior, eu tiro essa sopa que está na câmara, esquento ela, coloco um pouquinho de caldo de legumes e aí eu sirvo na sopa do dia. Aí eu vejo molho, vejo se as bisnagas estão cheias, vejo se está tudo ok. E aí eu monto toda a minha praça, decoração, coloco tomate cereja em cima da bancada, daí já deixo a minha tábua de... Para manipular alimento já higienizada, limpinha.

E aí bate o sino para o almoço, a gente vai almoçar. Normalmente, o almoço é 11h30, e aí a gente almoça e volta. Quando a gente volta, já é meio-dia e já começam a chegar clientes. Nisso, já começa a marchar as coisas, já estou com a minha praça montada e aí eu começo a despachar os pratos. Aí a gente fica até às 15 horas, 14h30 a gente costuma lavar a cozinha, aí eu desço a minha praça, deixo tudo limpinho. Depois, eu volto às 07 horas da noite. Normalmente, eu chego, eu entro um pouquinho mais cedo, às vezes, quando eu sei que eu tenho que fazer alguma coisa da noite que está precisando, eu chego umas 15h30. Às vezes, eu falo: "-Ah, não, hoje não vai dar. Está tudo montado para a noite." Então, 07 horas eu entro. Mas aí 07 horas já começa a entrar cliente. Então, aí você já tem que já, já é bom de manhã deixar a mise en place da noite montada também. Aí eu já faço isso. Aí, à noite, eu fico mandando prato. Às vezes, não tem movimento, pergunto para alguém se alguém precisa de ajuda ou agilizo alguma coisa do evento e 23 horas a gente vai embora.

A Garde Manger III, por ser uma profissional com mais tempo de experiência no trabalho, mostra em sua narrativa que organiza seu dia e seu trabalho em função do cardápio e das reservas, verificando todos esses processos com os garçons, para se certificar de que suas preparações são suficientes para o período ou se são necessárias outras providências. A partir das informações colhidas, monta sua praça e se prepara para enviar os pratos quando as marchas começarem a ser cantadas.

Na narrativa da participante, é possível notar uma importante capacidade de reflexão e antecipação sobre o que poderá acontecer no primeiro turno de trabalho e no segundo. Ela se preocupa em perguntar aos colegas de salão sobre possíveis alterações na rotina do dia, por exemplo, uma reserva grande pode significar a necessidade do preparo de uma *mise en place* muito maior do que em dias sem reservas. Qualquer alteração da rotina do período noturno pode significar, por exemplo, a necessidade de um retorno mais breve do período de intervalo entre jornadas.

A antecipação no retorno mais breve ao trabalho e nas preparações para o próximo turno não é algo solicitado pelo *chef* de cozinha, é uma atitude desenvolvida por cada participante ao longo de seu processo de aprendizagem. Foi possível perceber, em maior ou menor grau, durante o período de observação, que os profissionais estão sempre preocupados com o andamento do trabalho, de forma que um não atrapalhe o outro.

A cozinha precisa trabalhar como um conjunto de engrenagens, em que todos, independentemente da função exercida, são importantes para o trabalho do conjunto. Uma salada que atrasa pode significar o início de um processo em cadeia que repercutirá em várias outras mesas e causará problemas para todos os demais profissionais.

Em momentos quando a carga de trabalho diminui, a participante *Garde Manger III* passa a oferecer ajuda aos colegas, o que se caracteriza como uma oportunidade de manter e fortalecer o sentimento de grupo, colaboração e possibilidade de aprendizagem de novas atividades de outras praças.

Sobre a sequência do trabalho, a *Garde Manger III* esclarece que:

Tem, tem uma sequência daqui, que é... Eu sirvo assim: primeiramente, folha, que é salada verde, que sempre sai, vejo se está tudo ok; ostra aberta, que ostra não pode faltar. Se não tiver ostra, eu já abro. E que essas são as duas coisas que eu faço primeiramente. Decoração e depois eu vou vendo essas coisas pequenininhas, que é molho na bisnaga, se estiver faltando, eu vou e encho. Mas a sequência para mim é isso, que eu vou primeiramente folhas e, depois, ostras.

E por que tem que ser nessa sequência?

Porque, se chega uma mesa e pede salada verde, salada verde é mais demorada para montar e ostra também é demorada para abrir. Então, vai demorar demais a hora que o cliente chegar para fazer, então, o que demora mais eu coloco na frente. Eu falo: "- Ah, como vai demorar mais para montar a torre, então, a primeira coisa que eu faço é montar a salada e a torre, que demora muito." Porque, se eu deixar para fazer por último, aí vamos supor que não dê tempo, aí deu meio-dia e chega uma mesa e eu lá montando torre ainda. E marcham umas cinco saladas verdes e eu só tenho quatro, não, ou só tenho três, ainda faltam montar mais duas. Aí eu vou demorar e aí vai atrapalhar o menu.

Para a participante, é importante o preparo suficiente de saladas e ostras para atender aos pedidos do dia, pois são atividades que demandam uma quantidade de tempo dispendiosa para serem preparadas durante o horário de atendimento ao público, podendo causar atrasos e prejudicar o andamento do trabalho.

A capacidade de planejamento também está presente na narrativa da *Garde Manger III*. Tanto a capacidade de antecipação quanto a de planejamento são desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem da atividade. O profissional, desde o seu primeiro ingresso na cozinha, percebe a necessidade e a importância da sincronização das atividades necessárias para que uma mesa seja atendia no tempo correto e com o alimento bem preparado.

As preocupações apresentadas pela participante são típicas de uma profissional que já entendeu e incorporou os processos presentes em sua atividade, podendo não somente organizar seu trabalho como passar a aprender novas atividades de outras praças.

Quando questionada sobre a existência de uma possível sequência de trabalho e se foi ensinada a fazer do modo que faz, a participante *Garde Manger III* afirma que

Alguém te ensinou que tem que fazer desse jeito?

Não, eu vi a melhor forma para poder agilizar o meu lado. Eu comecei a observar, comecei a pensar assim, falei: "-Ah, eu tenho que fazer isso primeiro. Porque, senão, se eu deixar por último, não vai dar tempo, vai ficar muito em cima da hora." Daí eu tento...

É possível notar na narrativa da participante que há um processo de reflexão sobre como encontrar uma "melhor maneira para poder agilizar" a realização de seu trabalho.

A aprendizagem das questões ligadas à reflexão, antecipação de tarefas e planejamento são aprendidas em função da presença do aprendiz na cozinha, pela observação das rotinas de trabalho realizadas pelos colegas mais experientes. Ocorre também em função das dificuldades enfrentadas em momentos nos quais as pré-preparações não são suficientes para atender às demandas que chegam à cozinha, ocasionando atrasos e reclamações por parte de outras praças.

Ao discorrer sobre como aprendeu as bases no mundo da cozinha, a participante afirma que fez um curso de gastronomia básica no SENAC, no qual, o professor:

...ensinava *mise en place*, coisa que eu não sabia, cortes, tipo de carnes, tipo de cortes de legumes, entrada, prato principal, sobremesa. Tanto que, no último dia, a gente teve que montar um jantar. (**Ah, é?**) Aí a gente montou um jantar para ele com entrada. Só que, assim, ele falou assim: "-*Vocês vão fazer o jantar, mas não vai ser nada do que vocês aprenderam aqui. Vocês vão pegar, cada um vai fazer o que sabe.*" Aí, tipo, cada um sabia fazer uma coisa, aí eu fiquei na parte da entrada, fiz *guacamole*. Entrada e sobremesa. Fiz *guacamole* e sobremesa eu fiz um melão com bolinhas, bolinhas de melão com uma calda de pêssego dentro, assim. Mas foi bem legal, assim, aprendi bastante coisa.

É possível perceber na fala da *Garde Manger III* que no curso frequentado no SENAC, ela aprendeu várias atividades ligadas às bases necessárias para a realização do trabalho na cozinha; aprendeu ainda os processos necessários para que cada praça, em sua individualidade, possa se integrar ao conjunto e possibilitar que a cozinha funcione adequadamente.

Ao falar de suas aprendizagens no SENAC e no restaurante, a participante *Garde Manger III* relata que:

Aqui você aprende... Porque, no curso, o que eu pude observar é assim: ele ensinava você fazer um cuscuz marroquino, vamos supor. Aí eles te ensinavam, você fazia a primeira vez, saía lindo. Aí eu fui fazer em casa, aí não saía tão bom. Aqui não: aí eu fiz a primeira vez, não saiu bom; fiz a segunda, não saiu bom; aí eu fui fazendo a terceira, quarta vez. Aqui tem chance de você fazer várias vezes até aprender, entendeu? No curso, não, é uma oportunidade só. Você aprende meio que aprende olhando e só faz lá. Aí você faz na sua casa: "-Ai, mas como era mesmo?" Mas você tem que ficar pegando o livro para ficar lendo, para ficar lembrando, você acaba esquecendo e acaba deixando de lado. Aqui, não, você está fazendo todo dia, então você vai pegando a prática. Aí quando você for a outro restaurante ou até na sua casa: "-Ah, você sabe fazer o cuscuz marroquino?", "-Ah, sei, eu aprendi no restaurante.".

A participante, em sua narrativa, deixa claro que, no curso frequentado, não havia a possibilidade de praticar, repetir a atividade, somente de fazer uma vez, e o facilitador da aprendizagem era somente observação.

No restaurante, é possível fazer várias vezes, adquirir uma prática que dispensa a consulta de manuais e receitas, além de ter a oportunidade de sempre perguntar a um colega de trabalho mais experiente sobre como fazer, ou até mesmo pedir para observar a realização do processo de preparação para identificar quais são as falhas cometidas. A repetição da experiência de fazer cria uma prática em que o indivíduo incorpora o conhecimento e o "SABER FAZER" presente nos processos que precisam ser executados para a realização do trabalho.

Quando comparados os elementos emergentes nas narrativas do *Garde Manger I* e da *Garde Manger III*, é possível notar que se encontram em momentos distintos do processo de aprendizagem: o primeiro ainda está se afirmando como profissional e ainda tem problemas na realização do trabalho; a segunda já superou os medos iniciais da profissão e se preocupa em refletir e aprender novos processos, além de desenvolver seu próprio "COMO FAZER" e "SABER FAZER".

Naquilo que diz respeito à aprendizagem de novas atividades, a *Garde Manger III*, em função de sua agilidade e rapidez, em poucos meses, passou a ser treinada na área de copa. A Foto 15, a seguir, ilustra sua tentativa de reproduzir uma sobremesa pela observação de uma foto – do lado direito – tirada a partir da montagem feita pelo *chef*:



Foto 15: Tentativa de preparação de sobremesa Fonte: pesquisador

Na tentativa de reprodução da preparação presente na foto, a participante aprende por meio da observação, imitação, tentativa e erro, repetição, comparação com o modelo e pelo acompanhamento de um profissional mais experiente.

O *Garde Manger II*, ao relatar seu trabalho, praticamente repete a rotina diária dos participantes anteriores:

Então, eu chego às 10 horas, aí vou ver o que está faltando, o que tem na praça. Aí vou montar o que está faltando, o que não tem, o que tem pouco, o que está velho vai repondo, faz outro. Aí, 11 horas, 11h30 sai para almoçar e fica até 12 horas que é a hora que a casa abre. Aí é a hora que começa a chegar cliente até às 14h30. Aí, lava o chão, sai para descansar, volta às 19 horas, a mesma coisa, vai ver a praça.

Ao descrever seu processo de integração e aprendizagens no restaurante, afirma que:

Eu cheguei, primeira coisa: "-Vamos arrumar. Então, essa aqui é a sua praça, é aqui que você vai trabalhar. Nas entradas, na salada. Aí, vai, marchou uma salada: salada verde. É assim, assim, assim que monta a salada. Vai tomate cereja, molho mostarda. Aqui a ostra [palavra inaudível], que vai cebola, creme de leite, manteiga." Foi mostrando.

O primeiro dia é meio que estranho porque, na verdade, para trabalhar em restaurante tem que ser ágil. Bem ágil, rápido. Então, a gente quer fazer as coisas com calma, bem feitinho e não é assim. Tem que ter agilidade, senão nada, né? Na linguagem do restaurante.

O participante relata que, a ele, foi mostrado o que deveria ser feito. E que, para poder trabalhar em restaurante, o indivíduo deve ser ágil e, muitas vezes, quer fazer as coisas bem feitinhas; porém, sem agilidade, não é possível, e o indivíduo "NADA". Pude perceber durante minha presença no campo que o verbo "nadar" é muito utilizado no restaurante.

Os profissionais dizem que, na cozinha, tanto na pesquisada quanto em outras que conhecem, quando o indivíduo não presta atenção ou não se prepara adequadamente para a realização do trabalho do dia, ele passa a nadar. Para melhor entendimento do que significa "NADAR", trago a contribuição do participante *Sous Chef*:

Nadando é assim, quando começa a chegar muito cliente, mesa, mesa, o cara não fez a mise un place como deveria ter feito. E o que acontece? Para você fazer a mise un place na hora que está marchando é complicado. Então, vai atrasar a entrada, que consequentemente atrasa o prato e vira, digamos que vira aquele pandemônio. Você começa a nadar, nadar no sentido de você não está dando conta, não está dando conta de mandar. Ao mesmo que o garçom está cobrando, o cliente está cobrando, o garçom chega e cobra o [Chef], que o [Chef] vai e cobra: "-Manda rápido." Mas como é que você vai mandar rápido se a mise un place não estava pronta, você está cuidando da sua mise un place agora? Então, você está nadando, não está dando conta do serviço que você dá. Então, você está nadando. Então, usou uma linguagem de cozinha nesse sentido: "-Você não está dando conta do serviço."

Segundo Atala (2007, p. 154), "nadar é a expressão que se usa na cozinha para aquela hora em que você pára e não sabe o que fazer, por onde começar.".

O excerto a seguir mostra o *Garde Manger II* relatando seu processo de aprendizagem:

Mas quando você fala mostrando, ele fazia...?

Ele fazia e eu observando. Fez umas três vezes. [conversa paralela] Ele fez umas três vezes, eu fui fazendo.

Já no primeiro dia, ele fez umas três vezes com você olhando e aí depois o que aconteceu?

Não, no primeiro dia eu só observei. Só observei ele fazendo e a partir do segundo dia eu fui fazendo, já. E eles olham. [conversa paralela] A partir do segundo dia eu fui fazendo e eles observando, me orientando.

Ele olhava, estava observando, vendo como você estava fazendo, dava dicas também?

Dava. Então: "-Está faltando isso, assim." E ele mandava, eu via que não estava faltando alguma coisa, eu: "-Está faltando tomate, está faltando molho" Até que a gente pegue e não precise mais deles.

Você, alguma vez chegou por exemplo a anotar em algum papel, uma sequência, alguma coisa assim ou não? Não, não.

Ficou tudo na cabeça, mesmo?

Tudo na cabeça.

Foi fácil ou foi difícil aprender essas coisas que você faz hoje? Foi fácil.

Por quê?

Eu já tinha trabalhado antes em outros restaurantes na cozinha. Fica mais fácil.

Conforme o participante, em seu primeiro dia, somente observou como os processos eram realizados, passando a executá-los no segundo dia, sob a observação e orientação de um profissional mais experiente. Processos de trabalho que, segundo ele, passam a ser executados sem a necessidade de supervisão após algum tempo. Afirma também que não foi preciso fazer anotações em relação a como os processos de trabalho deveriam ser realizados, muito em função de já ter trabalhado anteriormente em cozinhas de outros restaurantes.

Processos de trabalho e de aprendizagem dos Ajudante Geral I e II

O participante *Ajudante Geral I* relatou os processos de trabalho sob sua responsabilidade:

... quando eu chego, já dou atenção às pias, para não as ver tumultuadas de panelas. Quando eu vejo que a pia está em ordem, não sequíssima, mas que ela está não aglomerada de panelas, eu já dou partida para uma salada, para um suco, para o almoço de funcionário, uma coisa diferente, uma farofa. Eu digo: "-Hoje dá para eu fazer isso, aquilo, aquilo outro." Depois, já retorno do almoço, já cuido dos utensílios domésticos, já guardo cada qual em seus lugares, e dou atenção aos pedidos que se fazem para o fogão, que seria o corte de salsa, que seria o alho triturado, seria a cebola laminada, à Julienne ou picadinha, de forma diferente, assim, a exigência.

O participante é responsável por organizar as pias, lavar a louça, preparar comida para os companheiros de trabalho, realizar tarefas como picar salsinha, moer mandioquinha para preparo de purê e uma série de outras que auxiliam na realização dos trabalhos dos demais. Cuida para que não faltem artefatos como pequenas panelas, caldeirões, frigideiras, pratos e para que os utensílios indispensáveis estejam sempre lavados e à disposição do cozinheiro para as diversas preparações que devem ser realizadas no turno de trabalho.

Além das atividades de organização da pia, lavagem de louças, pratos e outros artefatos, o *Ajudante Geral I* também verifica os estoques disponíveis nas câmaras frias:

Segundo o nosso conhecimento que temos na casa, a gente também dá atenção à câmara. Quando as coisas estão acabando, a gente não fica calado para dizer: "Aquilo acabou." Antes, a gente também comenta essas coisas, para não vir um atropelamento maior. Então, de qualquer forma, a gente dá atenção àquilo que alguém pede ou também, segundo o conhecimento que tem, a gente não vai deixar as pessoas estarem pedindo, quando está saindo o prato. Gera atropelamento e o cliente tem que ser bem atendido, as coisas não podem sair borocoxô.

Cabe notar a preocupação do participante em antecipar possíveis problemas que possam comprometer o andamento do trabalho do grupo e garantir o bom atendimento do cliente. O participante, ao falar da preparação e atenção, aponta que, para o bom andamento do trabalho, não deve haver "... atropelamento, que é muito ruim atropelamento. Atropelamento mexe até na pressão da gente, por causa da agitação, não é? É melhor, segundo o provérbio dos antigos, se preparar no tempo, não é?". Para ele, o trabalho:

Tem que deslanchar, porque se nós fizermos dez coisas, porque as dez foram pedidas, nós somos inúteis ou somos servos inúteis, porque fizemos só o que alguém pediu. Então, a gente tem que perceber essa capacidade em nós de verificar também, averiguar aquilo que se falta, para que haja uma comunicação maior.

Em sua narrativa, há uma preocupação em realizar as tarefas a ele destinadas, porém, há também uma busca por outras, em fazer mais, em "averiguar aquilo que falta", ou seja, não se ater apenas àquelas atividades a ele solicitadas. O argumento que utiliza para justificar sua postura está ligado ao fato de ele acreditar que, dessa maneira, contribuirá para que haja uma comunicação maior no ambiente de trabalho.

Sobre sua atividade, o *Ajudante Geral II* comenta que:

Eu sou ajudante geral. Eu chego para os meninos e falo se tem que lavar alface e se os meninos falam que tem aí eu lavo. Por exemplo, varrer o terreiro eu varro. Tem isso.

Vamos dizer que é um pouco de tudo.

É um pouco de tudo.

Descreve para mim o que você faz no seu dia a dia.

Primeiro eu chego, bato o cartão, tomo um cafezinho, aí depois desço, vejo o que o *Sous Chef* está precisando. Aí, se o *Sous Chef* precisar de alguma coisa eu vou lá e faço. Aí, durante o dia, eu vou dando um jeito nas pias, passo um pano no chão, aí vai.

Em sua narrativa, esclarece que suas atividades estão ligadas ao auxílio aos demais profissionais. Realiza tarefas diversas, que vão desde a conservação da limpeza do ambiente até a garantia de que as pias utilizadas para a lavagem de louças, panelas ou outros pequenos artefatos estejam bem organizadas e limpas. Essa é uma necessidade básica na cozinha; na medida em que os utensílios e artefatos utilizados são necessários para a realização do trabalho, não há como preparar um pedido se o material não estiver limpo e à disposição de quem o necessitar.

O Ajudante Geral II está aprendendo a atividade de chapeiro. Para isso, observa o trabalho do outro:

Ele cortava, eu ficava olhando, aí botava em prática. Aí saía errado, ele falou: "-Não, tenta que um dia sai."

Mas aí assim, quando saía errado, você mostrava para ele? Mostrava.

Aí ele te dizia.

"-Não, não está errado. Corta um pouco maior." Às vezes eu cortava menos, aí ele falava: "-Mais um pouco. Maior."

Em sua narrativa, relata que aprendeu a partir da observação do trabalho do outro, da prática, da supervisão de seu trabalho por um profissional experiente e por meio de estratégias ligadas à tentativa e erro e à calibragem, para que os cortes fiquem todos de acordo com o padrão estabelecido para a praça. Ao falar sobre como iniciou a aprendizagem da atividade do chapeiro, reporta que:

Eu estava na pia, era o outro chapeiro, não era o [Chapeiro], o Emerson que trabalhou aqui, aí ele estava cortando um filé mignon e eu falei: "-Deixa eu arriscar cortar um?" Aí ele: "-Corta, mas não corta errado." Aí, até que saiu bonitinho aí ele falou: "-Parabéns. É assim mesmo." Aí fui pegando prática, pegando prática, até aí comecei a tirar folga dele e fui gostando de ficar na chapa. Acho que eu me identifico mais com a chapa.

Você está me dizendo que foi você que chegou nele e falou: "-Ah, deixa eu tentar fazer isso." O que você acha que faz com que você consiga, com que você tenha essa noção de: "-Deixa eu tentar para ver se eu consigo." Da onde que vem isso? Como eu posso dizer isso para você? É ter força de vontade. Entendeu? Eu tive a vontade e falei: vou perder o meu medo, vou chegar e vou falar para ele para ver se eu dou um corte, vou fazer um corte. Já cortei muito o dedo, nossa! Ficava direto com Band-aid, mas valeu à pena.

O participante comenta que demonstrou interesse, força de vontade, pediu ao colega de trabalho e arriscou cortar um filé. Ao arriscar, acertou e, acertando, passou a adquirir confiança e prática suficiente para que passasse a tirar folga do chapeiro. Foi preciso superar também os medos de errar, de se cortar, de não conseguir reproduzir os cortes e utilizar os artefatos corretos para a execução do trabalho, mas, após "ficar direto com band-aid" no dedo, chegou à conclusão de que valeu a pena, pois estava aprendendo uma nova atividade além daquela sob sua responsabilidade.

A Foto 16. a seguir, ilustra, em função da proximidade das praças de trabalho, a possibilidade de um profissional observar o trabalho do outro, perguntar, compartilhar as etapas e sequências que devem ser seguidas, e muitas vezes, também se oferecer para ajudar na realização das atividades de outras praças, possibilitado e facilitando novas aprendizagens.



Foto 16: Profissionais observado a realização de trabalhos das praças Fonte: pesquisador

Processos de trabalho e de aprendizagem da Copeira

A participante *Copeira*, ao falar sobre processos sob sua responsabilidade, narra que:

...quando eu entro a primeira coisa que eu faço é tirar os cadeados das geladeiras. [risos] Aí, eu vou, dou uma olhada, porque às vezes eu já sei do dia anterior o que eu tenho que fazer. Então, como eu já sei, eu já vou pegar e já vou fazer aquela coisa que eu sei que eu tenho que fazer, que já acabou ou que está acabando. E, depois, eu vou cuidar da sobremesa do dia, que é o mais importante. Então vem as outras sobremesas depois.

Quando você fala cuidar das sobremesas do dia, você tem que fazer alguma coisa, tem que verificar alguma coisa?

É, eu tenho que ver o que tem, tenho que ir lá na câmara verificar o que tem disponível para fazer, se tem uma fruta que está já começando a estragar, se eu posso fazer uma compota, alguma coisa assim. Dependendo do dia, se for um dia quente tem que fazer alguma coisa gelada ou o contrário. Ou se não tiver nenhuma fruta assim, eu vou lá no estoque ver se eu posso fazer uma mouse ou alguma coisa prática, simples e barata.

É possível notar na narrativa da *Copeira* que os processos de trabalho sob sua responsabilidade são coordenados de maneira a realizar as tarefas conforme as necessidades de sua praça. Antecipa, muitas vezes desde o dia anterior, quais serão as atividades a ser realizadas no próximo dia de trabalho, que pode ser a preparação de algum tipo de sobremesa, uma compota, a elaboração de algum tipo de calda para acabamentos, a seleção de frutas para a preparação de sucos, o cozimento de frutas para, por exemplo, elaboração de doce de pera com calda de vinho tinto, preparação de uma torta de maçã, dentre outras muitas opções.

Ao falar sobre a aprendizagem das tarefas sob sua responsabilidade, relata que:

Quando eu trabalhava na pia eu ficava observando muito. Eu sou muito observadora. Então eu ficava observando as pessoas que iam lá fazer a sobremesa ou simplesmente soltar. Que fazer é uma coisa, soltar é outra. A diferença é que você produz, você põe a mão na massa quando você vai fazer mesmo. Você sabe quantidade, você sabe o que vai, que produto você vai usar. Agora, quando você vai soltar já está tudo pronto, tudo é muito simples. Você só tem que colocar, deixar bonito no prato e mandar. Então, quando eu ficava ali naquela pia dos pratos, eu ficava só olhando. Eu ficava observando as pessoas fazendo, a forma que faziam e que eu sabia mais do que quem estava fazendo, porque eu tinha muita vontade de ir para lá. Porque era uma coisa que me encantava aquilo. Eu achava maravilhoso. Gostava, falava: "-Nossa, que coisa linda. Eu quero fazer isso."

E de tanto observar eu sabia fazer só de olhar. Então, quando foi para fazer mesmo, chegar e por a mão na massa. Toda vez que alguém ia produzir uma sobremesa lá, porque não tinha uma pessoa específica, ia um fazia uma coisa, ia outro e fazia outra. Eu parava o que eu estava fazendo e ia lá ver como ele estava fazendo. Ou então pedia para me ensinar: "-Você pode me ensinar a fazer isso?", "-Ah, está. Posso sim, claro. Vamos lá." Aí, ia lá e aprendia.

E como a pessoa te ensinava numa situação dessas?

Ah, ela falava: "-Quer olhar? Está bom." Eu ficava só olhando. Só que chegava uma hora e falava: "-Você quer fazer igual eu estou fazendo?", "-Quero." Melhor ainda, né? Nada como a prática. Aí eu ia lá, pegava o que ele estava fazendo e ia fazer eu mesma. Às vezes eu errava, aí chegava e corrigia: "-Não, não é assim. Você tem que fazer assim."

Mas, por exemplo, quando você disse que ia fazer o mesmo, era junto com a pessoa? Ela fazia um e você fazia outro?

Primeiro a pessoa fazia. Aí eu perguntava: "-Eu posso fazer?" Aí a pessoa: "-Pode. Você acha que você consegue?", "-Não, eu vou tentar, eu não sei se eu vou conseguir." Que a primeira coisa que você vai fazer... A gente tem muito medo do desconhecido, então quando você vai fazer alguma coisa pela primeira vez, você acha que você não vai acertar, mas você quer fazer assim mesmo, que é para testar você mesma. Então, eu ia lá e fazia. Só que quando eu fazia errado, eles falavam: "-Não, não é assim. Você tem que fazer assim." E pegava de volta o que eu estava fazendo e ia fazer de novo para eu poder aprender. Então, eu olhava, mas às vezes tinha algum detalhe que escapava. Era por isso que eu errava, dava uma escapadinha aqui, outra ali. Mas quando eu ia fazer a segunda vez, eu via que já fazia melhor do que a primeira. E assim sucessivamente. Para cada coisa.

E aí, vamos dizer, quando um indivíduo está do seu lado olhando, ele já corrige na hora?

Já corrige na hora. E aí, você faz de novo. Ou ele vai lá e faz de novo ou ele fala: "-Faz de novo que eu vou falando para você o que você tem que fazer." Daí começava a sair certo. Só que quando eu ia fazer sozinha, às vezes, escapava alguma coisa, um detalhe ou outro que você não tinha prestado atenção e aí você faz alguma coisa errada. E aí você fala: "-Nossa, eu fiz alguma coisa errada, mas tudo bem. Dá para enganar, dá para sair. Da próxima vez eu vou prestar mais atenção, eu vou fazer melhor." E ir se aperfeiçoando cada vez que você faz, até você conseguir chegar à perfeição.

Mas como você descobria, por exemplo, lá no começo aonde você tinha errado? Que você errou talvez é fácil, que você vê o resultado e não está bom. Mas como você descobre onde errou?

Pois é, você vai lembrando do que você fez antes e quando você vai fazer uma segunda vez, você fala assim: "-Eu errei, talvez eu tenha colocado muito açúcar, vou colocar menos açúcar para ver." Se você fizer, colocar menos açúcar e vir que foi realmente isso que você errou, fechou. Agora, se não foi, você vai ter que ver se você não errou no leite, se você não errou no fogo ou se foi a panela errada. Se você mexeu muito ou se mexeu de menos. Essas coisas.

Isso aí você acaba aprendendo sozinha?

Isso é uma coisa que você acaba aprendendo sozinha mesmo. Você aprende como lidar com o negócio, mas, na prática mesmo, você aprende sozinha.

Em sua narrativa, comenta que sua aprendizagem ocorreu a partir de seu desejo em aprender algo que gostava de observar e achava "lindo", ou seja, a preparação das sobremesas. A importância da observação, da busca pela aprendizagem, do acompanhamento por parte de um profissional mais experiente e da prática caracterizam os processos que levaram à aprendizagem da participante. De início, ela observava "como" os profissionais da área de copa faziam seu trabalho. De tanto observar, surgiu a paixão pelo trabalho e a coragem de pedir para fazer, tentar, arriscar, enfrentar o medo de errar e o do desconhecido.

O acompanhamento por parte do profissional mais experiente, quando do início da aprendizagem, possibilita que a correção seja feita de imediato e que o aprendiz possa corrigir o problema ou repetir o processo de trabalho para tentar novamente. A repetição leva à perfeição; ao fazer novamente, é possível descobrir detalhes que podem não ter sido observados anteriormente.

Com o tempo e a prática, o profissional adquire a capacidade de decidir se seu trabalho já se encontra em condições de ser considerado aceitável, ou seja, ainda não está no nível ideal, mas, já pode ser enviado para o salão sem que o cliente perceba que ainda falta algo. No entanto, mesmo enviando o pedido para o salão, o profissional sabe que ainda são necessários ajustes ou melhorias, o que seguramente é realizado em próximas preparações. Os ajustes finos são realizados pelo próprio profissional, pela comparação entre suas preparações e pelo desenvolvimento de uma prática que lhe dá condições de "lidar com o negócio", de forma a realizar com perfeição o trabalho.

Ao discorrer sobre as muitas formas de aprender, a participante *Copeira* afirma que:

Olha, existem muitas formas da gente aprender as coisas. Uma delas é você prestar atenção no que o outro está fazendo. Tem outras que você aprende com a revista. Têm outras que você aprende por vídeo. E, outras, você aprende com a pessoa falando. E, outras, você aprende fazendo. Tipo, você viu na revista, está lá o desenho que você precisa cortar uma cenoura em Juliene. Você sabe qual material tem que usar? Você sabe o que é o corte Juliene? Só de olhar não dá para saber. Como você vai cortar aquilo tão fino? Você tem que ter o material certo para aquilo. Ou se você não tiver, que existe hoje muitas formas de fazer muitas coisas, inclusive material, objetos, principalmente para cozinha, que você usa para fazer essas coisas. Então ou você usa a faca. Só que você vai ter que ter muita paciência para usar a faca e você vai ter que ter que prestar atenção muito no que você está fazendo para não se machucar. Isso demora. Tem gente que tem uma prática tão grande, de tanto fazer isso ela já tem uma prática tão grande, que ela não se machuca e ela faz muito rápido, tão rápido quanto se ela tivesse com aquele objeto que já foi criado para isso. Então torna-se fácil, assim. Mas, geralmente, a gente trabalha com bases mesmo, com medidas.

Para a participante, existem várias maneiras de aprender: prestar atenção no que o outro está fazendo, estudar em uma revista ou um livro de receitas (ilustrado por meio da Foto 17), ver um vídeo ou por meio de orientações recebidas de pessoas que sabem fazer a atividade.

É preciso praticar, aprender os nomes dos cortes, descobrir artefatos que podem auxiliar no trabalho, descobrir e desenvolver maneiras de fazer que, aos poucos, vão se transformando em um "SABER FAZER". A prática, conforme a narrativa da participante, pode chegar a um grau de elaboração tão grande que, em muitos casos, o profissional realiza processos com facas, por exemplo, com tamanha perfeição, que o resultado final dá a impressão de que foram utilizados artefatos específicos, como um fatiador.



Foto 17: Participante *Copeira* consultando um livro de receitas **Fonte**: Pesquisador

A participante também narra sua experiência de aprender a trabalhar no coletivo:

Então, é aquilo que eu estava te falando antes, que eu aprendi a trabalhar no coletivo, que eu não sabia. Isso me faz lembrar de um trabalho que eu fui fazer uma vez na escola e a professora falou, quando tinha trabalho em grupo eu odiava, era um caos para mim. Eu chegava para a professora: "-Professora, eu não posso fazer esse trabalho sozinha?" Aí ela olhava assim para mim: "-Mas por quê? Vamos aprender a trabalhar com o coletivo [Copeira]." Aí eu falava: "-Mas professora, eu não gosto." E ela: "-Mas por que você não gosta?", "-Porque é muito chato. As pessoas vão fazer trabalho em grupo, elas querem ficar escorando numa só. Elas querem só o nome delas lá, elas não querem fazer nada. Isso é muito frustrante, é irritante. Então, para evitar tudo isso, eu prefiro fazer o trabalho sozinha."

Algumas vezes ela deixava, outras não. Então o que acontecia? Era a mesma coisa. Eu não aprendi a trabalhar em coletividade, então isso foi difícil para mim. Para poder me adaptar a tudo isso.

Quando eu cheguei aqui, eu não comecei simplesmente na copa, eu comecei a trabalhar na pia. Então eu ficava lá junto com eles, naquela muvuca toda, tinha que ficar se tocando mesmo o tempo inteiro, um batia no outro. Um estava com pressa aí passava. Nossa, aquilo para mim era o fim, era a morte, eu odiava. Então, eu tive que engolir muito essas coisas. Eu tive que aprender na raça, eu tive que brigar, eu tive que procurar o meu canto, eu tive que conseguir algumas inimizades por isso, dentro da área de trabalho, porque eu não conseguia me adaptar. E eu tive que aprender a lidar com isso no decorrer do tempo para fazer bem até para mim. Para eu conseguir me estabilizar em algum lugar. Porque sempre foi muito difícil para mim, isso. Mas agora eu já consigo administrar isso melhor.

Aprender a trabalhar no coletivo, para ela, foi muito importante. Relata que, no início, foi muito difícil, pois sempre procurou trabalhar só, sem contato físico, porém, na cozinha, em função da distribuição dos espaços, há constantes esbarrões e toques. Segundo ela, foi necessário brigar, conquistar um espaço e aprender que, nessa área que atua, é necessário entender que há contato, toque, que não há como trabalhar de outra forma que não seja integrada, em grupo. Para ela, foi bom conseguir se adaptar, pois, ao aprender a trabalhar dentro de um grupo, conseguiu também se estabilizar no emprego atual.

Ao falar sobre a utilização de medidas na realização de seu trabalho, cometa que:

Eu sou o tipo de pessoa que eu acho que as regras foram feitas para serem quebradas, então foi difícil para mim, para me adaptar com esse negócio de fazer tudo pesando, de fazer tudo com medidas. Eu achava isso um [muito chato]. Tanto que de tanto fazer com medidas, eu fui observando o que era realmente medidas e de tanto fazer eu não preciso mais de medidas, hoje. Eu falei assim: "-Puxa, até pegar essa balança e pesar tudo isso, eu vou começar a ver no olhômetro." E aí eu comecei a fazer o teste. "-Quem disse que eu preciso dessa balança? Preciso não." Pesava lá o negócio, colocava num prato, depois eu pegava aquela quantidade que eu não pesei e colocava ao lado. Dava uma diferença assim, mínima, bem pouca. Até eu acertar. E aí eu comecei a acertar. E dava exatamente a quantidade se eu colocasse na balança, dava exatamente a quantidade que eu precisava. Daí eu comecei a fazer isso.

Isso ninguém te ensinou? Foi uma coisa sua, instinto seu.

Não. Isso ninguém me ensinou. Isso, eu queria a independência da balança, eu não queria depender dela. Não queria ter que ir lá na cozinha pegar ela, porque é grande, é pesada, tem que ligar na tomada, todas essas coisas. Eu queria uma coisa prática, que eu gosto de praticidade. Então, para mim, a praticidade é isso: você pegar, fazer e dar certo. Sem complicação. Sem você ficar: "-Puxa, eu tenho que fazer isso e depois isso, para poder chegar a esse resultado. Ah, para."

Pela experimentação e prática adquiridas ao longo do tempo, a participante desenvolveu uma estratégia para agilizar a realização de seu trabalho. A prática e a repetição fizeram com que desenvolvesse estratégias de trabalho que possibilitam a dispensa da utilização de balanças para pesar os ingredientes necessários para suas preparações.

Ela desenvolveu uma estratégia que chama de "olhômetro", ou seja, passa a saber apenas por meio da manipulação e de sua visão se os ingredientes acrescentados no preparo estão de acordo com aqueles necessários para a execução da receita.

Interessante notar que ela seguiu uma espécie de procedimento de "calibragem", que foi sendo desenvolvido pela comparação entre ingredientes pesados e ingredientes separados por ela diretamente em recipientes sem que o peso fosse testado, o que era verificado posteriormente. No fim, o peso das porções era tão similar que ambas poderiam ser utilizadas, sem que o resultado final se alterasse.

O desenvolvimento de estratégias para facilitar o trabalho surge somente a partir do momento em que o profissional tem pleno domínio de sua atividade e dos processos que realiza. Quando passa a buscar outros caminhos para executar suas preparações, passa também a refletir e a testar possibilidades de encurtar caminhos, tomar atalhos que possibilitem uma execução mais rápida, porém, que levem a resultados finais semelhantes, sem prejudicar a qualidade.

Conquistar a independência da balança significa adquirir uma capacidade de refinamento tão profundo que as mãos, a visão e a percepção passam a substituir a necessidade de verificar o peso dos ingredientes utilizados nas preparações. Chegar a esse nível de desenvolvimento e técnica significa que a profissional domina níveis muito elevados de conhecimento e perícia em seu campo de atuação.

Cabe também destacar que as estratégias apresentadas pela participante *Copeira* estão ligadas a um alto grau de elaboração e interesse em desenvolver modos de fazer alternativos, caminhos que possam libertá-la do cumprimento de regras e etapas na realização do trabalho que considerava desnecessários ou com baixo nível de praticidade. As estratégias por ela desenvolvidas foram sendo elaboradas na medida em que foi aprendendo a fazer o seu trabalho.

Processos de trabalho e de aprendizagem do Sous Chef

O participante *Sous Chef*, ao focar os processos de trabalho sob sua responsabilidade, inicia relatando a *mise en place* necessária para as preparações:

Por exemplo, a *mise en place* eu faço tudo que... Se eu estou no fogão, eu vou pegar o fogão como base, porque tem várias *mise en place* que eu tenho que fazer.

Me fala de todas.

Pode ser. O fogão. Na segunda-feira o $[1^{\circ}\ cozinheiro]$ está de folga e na terça no almoço, então eu preciso de salsinha picada, cebola picada, porque os pratos que vão com os ingredientes têm que estar tudo preparado. Eu preciso de três cores de pimentões picados em cubos, tudo separado. Eu preciso de três cores de pimentões em lâminas, cebola em lâmina. Eu preciso de manga picada em cubos. Aí eu preciso estar com o risoto pronto. Por exemplo, com aquele que foi feito, aquela base que foi feita, que eu não sei se você chegou a ver fazer o risoto lá.

A mise en place é o processo inicial na elaboração de qualquer prato, pois é por meio de sua realização que são selecionados e pré-preparados todos os ingredientes necessários aos distintos processos de trabalho. Os ingredientes são separados em pequenas porções, em potes acondicionados nos freezers das distintas praças de trabalho, nas geladeiras, câmaras frias e locais de fácil acesso, para que possam ser acessados rapidamente quando surgir a necessidade.

A realização adequada da *mise en place* possibilita a execução de todas as preparações necessárias, além de garantir que não será preciso atrasar o preparo de um prato para, por exemplo, picar uma cebola, fatiar um pimentão ou preparar um molho que já deveria estar pronto. Não há tempo para buscar ou preparar um ingrediente necessário para a execução de um prato no momento em que a marcha chega à cozinha; tudo já deve estar pré-preparado. Trata-se da base que deve estar elaborada para que o funcionamento da cozinha seja harmonioso e os pedidos atendidos no tempo certo e conforme a solicitação do cliente.

Na sequência, o *Sous Chef* narra, detalhadamente, os processos de *mise en place* e as preparações nas quais os ingredientes preparados são utilizados:

Eu tenho que ter tudo separado, tudo isso que eu estou falando é separado. Alcachofra cortada, rúcula tem que lavar, cortar. E tudo que sai do cardápio, tudo, os molhos, tudo pronto para cada carne, para peixe, para esse peixe, para isso, para aquilo. Tudo pronto porque na hora que o cliente chega... Isso funciona em todas as praças, na verdade. Eu estou lhe dando essa base do fogão, mas acaba funcionando nas outras. Da salada, da chapa, no caso da [Copeira] na sobremesa. Tudo tem que estar pronto, porque como funciona? O cliente pede a entrada, o prato e a sobremesa, geralmente, pede depois.

Então enquanto o cara prepara a sobremesa, o chefe já marchou para mim a entrada e o prato. Então eu vou montar o prato determinado que ele pediu. Um risoto de camarão, então tem que ter aspargo num potinho separado. Tudo eu levanto e aí vou ao processo, alho, cebola, aí ponho o camarão, puxo um pouco de sal, puxo limão siciliano raspado, casca de limão siciliano jogo dentro, bisque e vou botando no processo que eu tenho que fazer desse risoto. Ponho o risoto, ponho o caldo de legumes. Isso eu coloco lá. A entrada está saindo.

O cara vai comer a entrada. Quando ele pediu o prato, eu venho finalizar esse prato, dar o ponto, que eu não dei ponto ainda, dar o ponto do risoto, colocar queijo, salsinha por último, mexer para entregar para o chefe. Essa *mise en place* tem que estar toda pronta, porque você imagina em movimento. Deu 50 pessoas, cada um pede um prato diferente, eu tenho que cortar manga na hora, vai atrasar tudo, vai virar um caos. Então essa *mise en place* quando abre o restaurante tem que estar toda pronta. Tudo que eu preciso da praça. O cardápio pode ter 50 pratos.

Os pratos do [Chef] são complicados no sentido de muito ingrediente, eu acho. Porque tem prato que você tem que pegar três frigideiras para você montar um prato você tem que pegar três frigideiras. Você tem que botar o molho, você tem que botar a guarnição. Mas isso aqui é por cima ainda da guarnição. Então isso é a *mise en place*, fazer a *mise en place* da praça. Fora essa *mise en place*, no meu caso, eu chego de manhã, eu faço o pão, boto para fermentar. Mas tem um processo o pão. Então assim, para meio dia esse pão já está sendo assado, mas eu já tenho pão na casa. Eu preciso adiantar.

Então eu vou fazer a *mise en place* de quê? Da massa. Eu tenho que fazer o quê? Preparar o recheio, deixar à parte. Ir preparar a massa, deixar à parte e colocar na minha masseira, deixar lá. Mas eu tenho uma coisa ainda para fazer lá, mas a minha *mise en place* está pronta, porque na hora que eu começar a fazer a massa o recheio está pronto, a massa está pronta, eu vou abrir e vou fazer o processo da massa de rechear, fechar, congelar nas placas, depois que estiver congelado, eu vou porcionar. Porque o meu trabalho não termina ainda, ele tem que ser todo porcionado a quantidade, todas por igual, etiquetado uma por uma e colocar etiqueta, data de validade, data de vencimento. Aí sim esse trabalho foi terminado.

Mas eu vou fazer a *mise en place* de qualquer coisa, eu vou preparar, primeiro eu procuro fazer a minha *mise en place*, deixar tudo pronto o que eu vou precisar, para na hora que eu for fazer a determinada coisa, tudo já estar nas minhas mãos. Tomate picado, cebola picada, alho picado. O que for já está pronto. Eu só vou agora trabalhar na panela. Vou botando no processo o que vai, o azeite, o alho, o que vai a cebola, depois tem que botar isso, os legumes e vou fazendo um processo. E isso é a *mise en place*. Fazer a *mise en place* do que eu vou preparar.

A mise en place é um processo fundamental para o funcionamento da cozinha; sem ela, jamais seria possível atender aos pedidos e preparar os pratos oferecidos no cardápio. Conforme o *Sous Chef*, é preciso ter ingredientes suficientes para atender a todas as marchas, e em muitas preparações, é necessário o manuseio de até três frigideiras conjuntamente, uma com o molho, outra com a guarnição e outras preparações que complementam o prato. Nas Fotos 18 e 19, a seguir, podem ser observados pequenos recipientes com produtos preparados durante o processo de *mise en place*, e no exterior dos recipientes, é identificado o produto e sua validade:



Foto 18: Ingredientes pré-prepadados Fonte: autor



Foto 19: Identificação dos ingredientes e validade Fonte: autor

Na Foto 20, adiante, é possível verificar uma situação na qual foi necessária a utilização de várias frigideiras e panelas para preparações de pratos de pedidos que chegaram simultaneamente à cozinha:



Foto 20: Frigideiras e panelas aguardando para finalização da preparação Fonte: autor

Na Foto 20, pela quantidade de panelas aguardando finalização, é possível notar que o cozinheiro responsável pelas preparações tem uma alta capacidade analítica e de planejamento, pois adianta várias fases do processo de cozimento para que, no momento da finalização, possa rapidamente acessar todos os componentes já pré-preparados e finalizá-los. Dessa maneira, as mesas e os comensais recebem os pratos simultaneamente, bem preparados, quentes e com excelente apresentação.

Ao discorrer sobre a existência de sequência na realização do trabalho, o participante *Sous Chef* afirma que:

Por exemplo, agora eu vou falar um pouco da salada. O cara chega, eu costumo dizer assim: se você não tem boa memória, levante todos os potes e você vai ver o que você tem e o que você não tem. Eu tenho um vinagrete que dá para duas entradas, eu tenho cinco saladas montadas, não tenho folha lavada, então o que você vai ter que fazer? O processo das entradas. Vamos supor, tem uma sopa para fazer, então você faz o quê? O processo. O vinagrete vai ser picado. Se eu parar para picar o vinagrete, a minha batata, supostamente, que eu precisava para fazer uma sopa não está no fogo. Então você tem que pensar: o que eu tenho que fazer primeiro? E com isso eu tenho uma coisa para botar no forno.

Então supostamente você tem que botar forno que vai ficar assando, batata que vai ficar cozinhando, folha você bota na água com produto e aí sim você vai para a vinagrete. Porque assim, enquanto está assando não é você que está assando, é o forno. O fogo que está cozinhando a batata e sua folha está no processo. E aí você está só picando. Você está fazendo uma, duas, três, quatro coisas ao mesmo tempo. Por quê? Porque se você for esperar colocar a folha na água depois que você fizer o vinagrete você já perdeu tempo. E se você for lavar a folha e esperar para botar no forno não vai dar tempo, que a casa vai abrir. E a sua sopa? Então uma está assando, você só tem que ficar olhando os dois forno e carne. Terminou o seu vinagrete, é o tempo de você ir lavar a folha, mas as coisas estão no forno e o outro está no fogo. Você só vai olhando.

Cozinhou a batata? Você tira e volta para a folha. Deixa esfriar. Daqui a pouco você está tirando o que está no forno. Esse processo de sequência, você tem que fazer. Porque imagine, eu vou deixar para botar meio dia a coisa no forno? Se marchar a

primeira? Não tem. Então em todas as praças você tem que fazer esse processo, você tem que procurar fazer três, quatro coisas ao mesmo tempo, porque os caras só entram das 10 horas até 11 horas, 11h30, para almoçar. A casa abriu 12 horas. Se você não fizer esse processo e é isso que eu tenho que ensinar para eles. O cara vai lavar a folha: "-E sua sopa, ele está abrindo a casa, você vai fazer sopa de quê? Vai esperar abrir a casa e dizer que não tem? Ponha primeiro no fogo a sopa, 10 horas quando você chega, você não tem a massa para assar? Ponha no forno e você vai para a tua folha. Você tem o vinagrete, você tem o que mais para fazer?" Se ele não fizer esse processo, com certeza ele não vai dar conta. A casa vai abrir, marchou uma...

Aí você imagina, deu movimento, marchou dois *brie* com abacaxi e você mandou aquele vinagrete que tinha. Marcha mais três, você tem que cortar a fruta na hora. Aí marcha uma ostra, marcha um escargot. Então, quer dizer, é por isso que eu digo, aí o [Chef] está na masseira e tem casos de vezes que eu estou na masseira, o [Chef]: "-Ô [Sous Chef], dá uma forcinha aqui." Eu vou, mas se o cara estivesse feito o que eu tinha dito: "-Faça nesse processo, observe o que você vai fazer primeiro, como você vai botar, você vai dar conta tanto quanto eu." É isso que eu quero do outro. Entende? Eu poderia dizer assim, se eu não quisesse eu nem ensinava ou eu dizia: "-Faça do jeito que você quiser. Mas eu quero que você faça do jeito que eu estou lhe dizendo, porque eu já treinei isso e eu sei que funciona. Não funciona desse jeito que você está fazendo." Mas os caras são cabeça dura.

A narrativa do *Sous Chef*, naquilo que diz respeito à existência de um processo de trabalho e de uma sequência em que os trabalhos devem ser executados, é muito reveladora. Em sua fala, ele esclarece que é possível executar várias tarefas ao mesmo tempo: se é preciso cozinhar batatas, quem fará o trabalho será o fogo, se é preciso assar algo, o forno se encarregará do processo, se é preciso colocar uma verdura de molho, a água fará o trabalho.

Na medida em que o profissional desenvolve esses saberes, passa a realizar várias atividades ao mesmo tempo, coordenando os tempos e as sequências, não permitindo que um processo atrapalhe a realização do outro. Esse modo de trabalho apresentado pelo *Sous Chef* é resultado de vários anos de experiência e processos de reflexão sobre "COMO FAZER" e "SABER FAZER" altamente elaborados.

Ele procura dividir com os demais profissionais esse "SABER FAZER", porém, como se trata de algo essencialmente fruto de sua experiência e seus processos reflexivos, ele aparentemente encontra certa resistência na "cabeça dura" dos demais.

A experiência e o ato de reflexão são processos individuais, e cada profissional encontra-se em um momento distinto de sua carreira e de seu processo de constituição enquanto trabalhador do ramo de alimentação. Cada um deles tem uma história de vida e uma origem que o distingue dos demais, e aos poucos, eles também vão elaborando e constituindo o seu "SABER FAZER", o qual seguramente será profundamente influenciado pelos ensinamentos tanto dos colegas de nível profissional parecido quanto daqueles responsáveis pelas atividades do dia a dia, o *chef* e o *Sous chef*.

Ao narrar seu processo de aprendizagem, o participante Sous Chef relata que:

Na verdade, ele [o Chef], quando ia fazer a equipe da época, que ia fazer, se ele ia fazer alguma coisa, eu estava em cima e eu começava a fazer perguntas a ele: "-Mas, [Chef] por quê disso, por quê daquilo?" Ele dizia: "-Olha, [Sous Chef], o corte é este, por conta disso, por conta daquilo, porque sai desse jeito no cardápio." Então, ele ia me passando. Mas assim, na verdade, eu aprendi mesmo por mim próprio, a verdade é essa. Eu aprendi, estou falando no caso do [Restaurante], eu aprendi de observar, que querer, eu queria aquilo, eu queria estar naquela equipe, eu queria fazer parte do [Restaurante]. E não é à toa que, supostamente, quando eu entrei, podia dizer assim: "-A pia, só tem essa pia." Eu, com o meu curso, se fosse supostamente outra pessoa ia dizer: "-Não." Ou poderia ir três dias e não aparecer mais, como acontece. (Muita gente faz assim.) Não, eu queria aquilo, eu queria aprender, queria saber fazer o que eles faziam. Estava dentro de mim.

Então, eu observava, eu queria dizer assim: "-Puxa, deixa eu fazer, eu sei que eu consigo." Eu queria, então eu observava muito, fazia de tudo para observar. Você não faz ideia, tudo meu era comida, tudo meu era cozinha, tudo que eu falava era cozinha. Entende? Mas foi ele que me ensinou uma boa parte de muita coisa. Por exemplo, quando ia fazer uma codorna, os temperos que iam na codorna, eu sempre perguntava: "-Você quer que eu pique?" Porque eu estava na copa, eu queria picar, que eu queria estar próximo deles, eu queria saber como é que eles faziam. E conforme ele estava mexendo, temperando, fazendo, eu estava do lado e fazendo perguntas. E ele cansou de dizer assim: "-Você, como é que ele dizia? Você é uma pessoa que assim, você especula, você fica futucando." Ele dizia isso: "-Você fica futucando, quer saber o porquê disso, porquê disso, se mudar. E se você colocar essa outra erva, qual é a diferença que vai dar?"

E ele me explicava que o alecrim é mais para carne, que aquela determinada erva é mais para peixe, que esse molho só serve para carne branca. Eu ficava especulando o tempo todo. Mas foi o [Chef] que basicamente me deu uma boa base para eu ser quem eu sou hoje.

É possível perceber na narrativa do participante que seu interesse, curiosidade, disposição em ajudar, vontade de aprender e querer possibilitaram que seu aprendizado ocorresse. Ele afirma que perguntava, que se oferecia para ajudar, observava, tinha o desejo de integrar a equipe de cozinha. Ele compartilha que:

Como eu já falei que eu sou muito observador, eu acho que eles tiveram menos trabalho, no meu caso, para ensinar, porque eu tomava a iniciativa. E eu acho que isso é importante, eu queria aprender. Então assim, eu via o indivíduo fazer, prestava atenção e automaticamente eu comecei a desenvolver. Porque assim, teve muitas coisas que eles me ensinaram de um jeito, que eu mesmo desenvolvi a minha própria forma de trabalho, de perceber como eu poderia ser mais rápido do que aquilo. Eu poderia fazer isso de outra forma, que desse um resultado tão bom quanto, mas, digamos, mais rápido. Na verdade, eu costumo auto me desafiar sempre. Se eu faço uma coisa e percebo, eu começo a ficar nervoso se eu estou demorando, eu começo a dizer: "-Tem alguma coisa de errada." E começo a ficar nervoso mesmo, comigo mesmo próprio, eu digo: "-Puxa, tem tanta coisa para fazer e você está..." Eu falo comigo próprio, mesmo que assim, só a minha mente.

Então, foi ensinado de uma forma e ao longo do tempo eu fui desenvolvendo formas de perceber que eu poderia fazer mais rápido do que aquilo. E aí sim eu vou tentar. É isso que eu digo aos caras, digamos assim, eu estou ensinando o que eu aprendi, o que eu desenvolvi, não falo eu, a forma mais rápida de você fazer isso. Mas se você desenvolver alguma forma mais rápida do que essa, eu quero aprender sobre esse

jeito, eu quero fazer, porque eu quero o melhor. Só que eu fui desenvolvendo, conforme eu ia percebendo. Eu digo assim: "-Ele faz desse jeito. Se ele não me reclama disso..." Pelo contrário, eu tinha elogio, diziam assim: "-Parabéns, [Sous Chef]." Sempre dessa forma positiva, dizia assim: "-Você pensou, fez isso e o resultado é esse." Mas eu fui desenvolvendo conforme eu ia percebendo as condições que eu tinha para fazer isso. Qual é a condição, a situação melhor? Então, eu vou por esse caminho.

Digamos que é como se eu, você me dá esse caminho e eu consigo fazer um atalho e chegar aqui, próximo, no mesmo teu objetivo, mas primeiro do que você. Entende? Mas foi com o tempo, eu fui desenvolvendo, fui observando, foi assim. Mas fui ensinado de uma forma. Lógico que tem formas que foram ensinadas que não tem como também eu fazer isso. Engraçado, não é? Diria assim, não tem como mudar esse processo, eu não tenho a favela para cortar caminho. Tenho que ir por essa estrada, porque não tem outra mesmo. Aí sim, eu sei que eu... Mas já tentei. Se eu consigo, em três minutos, digamos assim, chegar primeiro do que você, com certeza eu vou lutar para que eu consiga fazer mais rápido do que você. Mas eu que vou desenvolvendo, eu que vou prestando a atenção o que eu posso melhorar, o que eu posso. Isso é comigo mesmo. Eu acho que eles não tiveram tanto trabalho comigo nesse sentido.

Algumas características apontadas na narrativa do *Sous Chef* são fundamentais para a aprendizagem dos processos de trabalho na cozinha: capacidade de observação, demonstração de iniciativa na realização das tarefas, vontade de criar coisas novas, desenvolver novas formas de fazer, novos caminhos a seguir, atalhos que podem encurtar caminhos, maneiras de agilizar as preparações, tornar um processo mais eficaz e mais assertivo.

Ao ser questionado se foi fácil ou difícil aprender a ser cozinheiro, o *Sous Chef* aponta que:

Para mim foi fácil, porque era o que eu queria. Para mim, eu nunca tinha problema. Eu tenho uma vantagem assim, se você me ensinar, eu ver você fazer uma vez, eu vou fazer mil vezes do jeito que você me ensinou. Então, para mim, eu não sinto dificuldade, seja lá o que eles pedirem para fazer, eu vou fazer do jeito que ele me ensinou. E para mim é fácil, para mim não é difícil. Talvez entra justamente toda questão que eu falei, que eu gosto do que eu faço. E é fácil, eu não tenho problema. Na verdade, eu tento ainda, a coisa, como eu disse, que o [Chef] manda fazer, que quem acaba descobrindo certas coisas sou eu, porque quem está executando sou eu. Então, quem vai perceber o comportamento disso, daquilo, sou eu. Então, o exemplo, volto para o mesmo exemplo, uma massa que eles colocam muito... Fazem um recheio que é muito líquido e que eu digo: "-Mas isso vai dar problema, porque na hora que eu colocar na massa. O que nós temos que fazer?

E fico pensando: "-O que eu tenho que fazer para melhorar isso?" E desenvolvo alguma coisa para que não aconteça aquela situação. Mas inicial, foi você que mandou eu fazer aquilo, eu estou indo na tua receita, mas estou fazendo um teste. Na hora que coloca na água [palavra inaudível]. Então, o que eu tenho que fazer para desenvolver? Entra uma parte minha, as minhas loucuras, que eu acho que é loucura dizer assim: "-Eu tenho que fazer desse jeito, desse jeito." E vou ver o resultado e dá certo. Porque eu vi o comportamento do produto, como ele ficou. Então, de alguma forma ou de todas as formas que se possa imaginar, para mim sempre foi fácil.

Ok. Não tem nada que seja complicado, difícil?

Não tem. Por mais... Pode ter a quantidade de ingredientes, pode dar trabalho, pela quantidade de como o processo é feito, tudo bem. Mas dificuldade, por incrível que pareça, eu não tenho. (**Nunca teve?**) Nunca tive.

Eu tenho o prazer em fazer. E por mais que, suponhamos que aconteça de você pedir uma coisa ou eu ver você fazer e eu vou fazer a primeira vez, que já aconteceu e não deu certo, eu tenho certeza que eu vou conseguir. Eu digo: "-Olha, eu errei nisso. [Putz], eu errei nisso, esqueci disso ou não deu certo por conta disso." Mas eu sei que da próxima vez eu digo: "-Eu vou conseguir." Eu sei que eu vou conseguir. Mas difícil, para mim não é.

De acordo com o *Sous Chef*, foi fácil aprender e se tornar cozinheiro, porque esse sempre foi seu desejo, seu prazer. Ele afirma ser capaz de fazer mil vezes da forma como foi ensinado, porém, essa capacidade de repetição não inibe sua paixão por buscar novas formas e analisar o comportamento dos ingredientes que utiliza para poder explorar outras maneiras de fazer seu trabalho. Ele chama de "loucuras" as novas leituras para processos que podem ser executados de maneira distinta, relidos. Afirma ter prazer em fazer, o que para ele é uma característica essencial para quem trabalha na cozinha.

Aprendizagens presentes nos processos de trabalho observados

Foram muitas as atividades e os processos de trabalho observados durante a pesquisa. A fala dos participantes serviu para ilustrá-los; não há nada mais esclarecedor do que os próprios detentores dos saberes relatarem suas experiências e os processos de aprendizagem utilizados durante seu desenvolvimento.

É possível perceber que alguns elementos são comuns a todos os participantes, tais como aprendizagens fruto da convivência no dia a dia e da demonstração de interesse, vontade e curiosidade de cada profissional da brigada. O Quadro 11, a seguir, apresenta os tipos de aprendizagens observados nas atividades investigadas, elaborados a partir das narrativas dos participantes e das observações que realizei ao longo de minha presença no campo:

Quadro 11: Tipos de aprendizagem adotadas nas atividades de brigada de cozinha.

Tipos de aprendizagem	Descrição			
Tipos atrelados a processos iniciais de aprendizagens				
Por observação	De outros postos de trabalho: Os participantes relatam em suas narrativas que observam o trabalho dos demais e neste processo de observação adquirem saberes relacionados às formas de fazer, às etapas que são seguidas, ao material utilizado nas preparações, passando a dominar atividades executadas em outras praças. Na aprendizagem de novas atividades:			
	Além da aquisição de saberes sobre outras praças, este é também um dos processos mais utilizados nas primeiras aprendizagens de cada uma das praças de trabalho.			

Continuação...

	Sempre que o profissional assume uma nova atividade ele primeiro observa quais procedimentos devem ser adotados e passa a acompanhar um profissional mais experiente na execução do trabalho. Somente depois do acompanhamento, do praticar a atividade, da certeza que o "SABER FAZER" está estabelecido é que a supervisão constante deixa de ser realizada.			
Por imitação	A aprendizagem por imitação está baseada na execução de atividades junto com o profissional mais experiente. O mais experiente executa o trabalho e o aprendiz o imita, procurando executar as mesmas etapas para a realização do trabalho. Além da imitação das etapas seguidas, o aprendiz também procura imitar os movimentos executados por aquele que ensina.			
Por tentativa e erro	A "tentativa e erro" é utilizada, principalmente no início do processo de aprendizagem, quando o iniciante tenta realizar o trabalho, porém, por falta de conhecimentos dos saberes necessários, comete erros. Tenta fazer de uma maneira, porém não obtém sucesso. A correção do erro se caracteriza como um importante passo no processo de aprendizagem, pois implica em sua supressão em execuções futuras.			
Por cópia de modelo	A aprendizagem por cópia de modelo é adotada em tarefas nas quais o aprendiz deve copiar um modelo pronto, um prato por exemplo. O profissional mais experiente prepara o modelo e o aprendiz deve copiar por tentativa, erro e reprodução. O modelo pode ser também apresentado em foto/imagem. Contudo a cópia de uma foto ou de uma imagem não possibilita o manuseio do modelo nem sua exploração por meio da utilização de sentidos como olfato, tato e em alguns casos, paladar.			
Por repetição	A aprendizagem por repetição é adotada para treinar novas habilidades e certificar- se de que as etapas, os processos de trabalho e os saberes atrelados à realização do trabalho foram incorporados pelos aprendizes.			
Por memorização	Para executar o trabalho na cozinha é preciso memorizar quais são os ingredientes utilizados, quais etapas devem ser seguidas, os tempos de cozimento, as sequências que devem ser respeitadas, as quantidades, as receitas, onde estão os ingredientes necessários. Também é preciso memorizar quais são as texturas, aromas, sabores, aparência que um alimento deve apresentar durante seu processo de preparação e finalização. Evidentemente esta forma de aprender está atrelada a outras como a de repetição, de cópia de modelos e a experiência que se adquire ao longo do tempo e das várias execuções que são realizadas pelo aprendiz.			
Por execução de receitas	Aprender a partir da execução de receitas é adotada principalmente no inicio do processo de aprendizagem de uma nova atividade, quando o aprendiz utiliza receitas e anotações a respeito do modo de fazer. Trata-se de uma maneira rapidamente abandonada, além de utilizada por poucos profissionais, na medida em que muito deles percebem que a repetição e a memorização dão conta de suprimir sua necessidade.			
Por acompanhamento de profissional experiente	O profissional experiente acompanha o trabalho do aprendiz, verifica se os saberes ensinados estão sendo incorporados no dia a dia e se a aquisição dos demais tipos de aprendizagem estão surtindo os efeitos esperados.			
Por etapas, sequências e processos	Este processo de aprendizagem está ligado à capacidade do aprendiz, aos poucos, compreender as etapas que devem ser seguidas para a execução do trabalho. Além compreender as etapas é preciso assimilar que, em cada uma delas, podem existir sequências e processos distintos que devem ser obedecidos, caso contrário a preparação toda pode se perder.			
Por superação de desafios	A superação de desafios no dia a dia prepara o aprendiz para a realização de novas atividades e aprendizagens. Esta capacidade é fundamental para que outras mais elaboradas possam ser experimentadas, o aprendiz adquire confiança a cada desafio e a cada nova aprendizagem mais elaborada por ele incorporada.			
Por superação de medos	A superação dos medos iniciais ocorre tanto em relação ao manuseio dos artefatos utilizados para o trabalho, quanto pelo medo de errar e prejudicar o trabalho dos demais membros do time.			
T	ipos atrelados a processos intermediários de aprendizagens			
Por utilização de medidas e calibragem	A aprendizagem a partir da utilização de medidas possibilita ao aprendiz adquirir saberes sobre as quantidades e a desenvolver uma "calibragem" que de conta de substituir a utilização de artefatos como balanças e dosadores. Foi nomeada pela participante <i>Copeira</i> como "olhômetro".			

Continuação...

Por "testagem" de ingredientes	Aprende-se também testando ingredientes e observando o comportamento das preparações e os resultados alcançados. O teste de ingredientes possibilita ao aprendiz realizar experimentos para desenvolver novas formas de fazer o trabalho e desenvolver novas sobremesas, por exemplo, na praça de copa, ou na atividade de <i>Chef</i> ou <i>Sous Chef</i> . É por meio deste processo que são desenvolvidos novos pratos, molhos e apresentações.			
Busca de novos caminhos e novas formas de execução de tarefas	Processo profundamente ligado àquele por "testagem" de ingredientes, pois trata-se de uma forma de aprender e desenvolver novas maneiras para realizar o trabalho, processos ou etapas, ainda que seja, por exemplo, deixar de utilizar um artefato no dia a dia, como a balança para verificar o peso dos ingredientes utilizados ou alterar algum procedimento de trabalho para possibilitar a execução mais rápida de uma atividade.			
	Tipos atrelados a processos avançados de aprendizagens			
Por ousar	Ousar possibilita a criação de novos pratos, novas formas de trabalho, novos procedimentos. Ocorre quando o profissional decide adicionar um novo ingrediente, testar uma nova preparação ou desenvolver um prato ou sobremesa nova. Trata-se de uma estratégia ligada mais às atividades e ao desenvolvimentos da área de copa, do <i>Chef</i> ou <i>Sous Chef</i> .			
Por antecipação de necessidades próprias e do grupo	Uma vez incorporados os saberes aprendidos por meio das aprendizagens classificadas como básicas e intermediárias, alguns aprendizes, passam a se preocupar com a antecipação de atividades próprias e/ou para ajudar aos demais em suas tarefas. Os dados mostram que inicialmente são priorizadas outros processos tais como observação, imitação, superação de desafios, dentre outros, sendo esta uma maneira de aprender que vai sendo incorporada aos poucos.			
Por desenvolvimento dos sentidos e da percepção	Por meio deste processo se aprende a desenvolver e a utilizar os sentidos focados nas necessidades de trabalho. É preciso aprender a identificar os ingredientes pelo cheiro que exalam e pela aparência, suas texturas e o ponto de uma preparação por meio da observação (por exemplo, do brilho de um molho). É preciso ainda provar e acompanhar as reações que uma mistura vai apresentando ao longo do processo de preparação. Com o aguçar dos sentidos a percepção necessária para a realização do trabalho vai sendo incorporada pelo aprendiz até que ele passe, por exemplo, a identificar ingredientes presentes em uma preparação por meio dos aromas exalados.			
Por planejamento	Uma vez que saberes relativos ao trabalho no dia a dia estejam incorporados pelo aprendiz, ele passa a planejar o trabalho de maneira a aumentar ou diminuir o seu ritmo em função das demandas conhecidas e emergentes.			
Por sincronização	O profissional também aprende-se na medida em que passa a sincronizar os tempos de suas preparações para que vários processos de trabalhos possam ser realizados ao mesmo tempo. Ele também passa a sincronizar o ritmo de suas preparações em função do tempo que o cliente leva para pedir cada um dos pratos, entre o marcha e o sai.			
Por releitura e criação	Aprender por releitura e criação demanda domínio dos demais processos, na medida em que, somente a partir da experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho, é que o profissional passa a reler ingredientes e desenvolver novas criações utilizando os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo dos processos de aprendizagens nos quais se envolveu durante sua constituição profissional. Trata-se de uma aprendizagem mais presente na área de copa, do <i>Chef</i> ou <i>Sous Chef</i> .			

Fonte: elaborado pelo autor

Classifiquei os tipos de aprendizagem observados durante minha presença no campo e aqueles relatados nas narrativas dos participantes em: iniciais (A), intermediários (B) e avançados (C), em função do fato de que, em meu entendimento, representam uma sucessão, caracterizada por diferentes momentos.

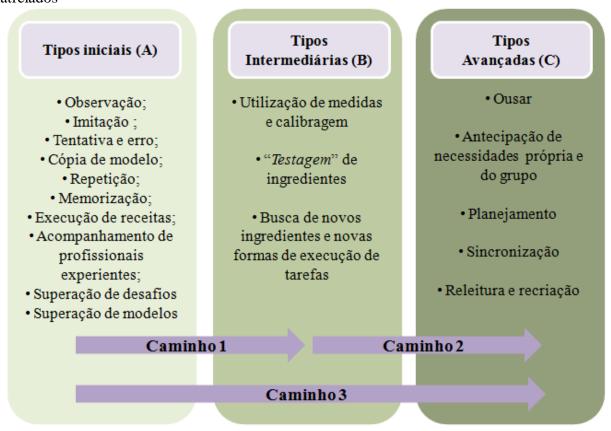
Não se trata do estabelecimento de uma escala de importância ou da valorização de um tipo em detrimento a outro. Essa classificação diz respeito apenas a uma separação entre tipos presentes em todas as atividades investigadas (A) e tipos presentes em algumas delas (B e C).

Inicialmente, aprende-se por estar presente no local de trabalho, por observar os colegas na realização de suas tarefas, levando à curiosidade de saber mais, tentar fazer, oferecer ajuda, lançar-se na tentativa de novas aprendizagens, novos desafios, repetir, imitar, buscar a memorização, executar com perfeição, ter aprovação dos demais e assumir novas responsabilidades. Essa espécie de "caminho de aprendizagem" foi relatada e observada nas várias atividades desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa.

Os tipos de aprendizagens adotados nas atividades pesquisadas e os processos a eles atrelados estão ilustrados no Quadro 12, a seguir. A divisão tem por finalidade demonstrar que existem caminhos e tipos de aprendizagens distintos. Os tipos caracterizam-se por A, B e C, anteriormente mencionados, e os caminhos caracterizam-se por possibilidades que podem seguir qualquer uma das sequências indicadas pelas setas numeradas de 1, 2 e 3.

Os caminhos de aprendizagem iniciam-se, para todas as atividades pesquisadas, por meio da adoção de tipos de aprendizagem caracterizados como iniciais (A). Uma vez aprendidos os saberes iniciais, o aprendiz pode partir para os tipos intermediários (B), caracterizados como caminho 1 ou diretamente para os avançados (C), caracterizados como caminho 3. Pode seguir também um caminho A=>B=>C, caracterizado pelos processos 1 e 2:

Quadro 12: Tipos de aprendizagem adotados nas atividades pesquisadas e os caminhos a elas atrelados



Fonte: elaborado pelo autor

No trabalho de ajudante geral, por exemplo, não foram observados nem relatados tipos intermediários de aprendizagem. No entanto, estão presentes tipos como antecipação de necessidades próprias e do grupo, sincronização e planejamento, caracterizados como tipos avançados, observados e relatados por mim e pelos participantes. Também na atividade de *garde manger* não foi observada a adoção de tipos ligados à calibragem, "*testagem*" e busca de novos ingredientes. Para todas as demais atividades, os três grupos estão presentes.

Durante minha presença no campo, acompanhei momentos em que a participante *Garde Manger III* estava iniciando na aprendizagem de tarefas como cozinheira. Nesse caso, os tipos de aprendizagem adotados estavam essencialmente ligados a estratégias iniciais e avançadas. Do tipo intermediário, apenas a calibragem em relação à quantidade de sal e outros ingredientes foi observada.

Com o objetivo de ilustrar alguns dos tipos de aprendizagens e os processos a eles atrelados, elaborei o Quadro 13, a seguir, no qual apresento resumidamente sete diferentes interações entre profissionais da cozinha e tipos de aprendizagens observados. Os vídeos a

eles correspondentes, 11 no total, estão gravados em DVD, apresentado no Anexo A deste trabalho:

Quadro 13: Relação de arquivos contendo dados visuais relativos a tipos de aprendizagem presenciados no campo.

			nciados no campo.
Participantes e atividades aprendidas	Data de Gravação	Tempo de gravação total	Tipos de aprendizagens presentes no vídeo
Garde Manger III e participante Estagiária preparam torta de maça (1,2,3 e 4)	01/03/2012	18:39 (04 vídeos: 05:14, 06:08, 04:49 e 02:28.	Tipos iniciais: Observação, imitação, tentativa e erro, cópia de modelo, repetição, acompanhamento de profissional experiente, seguimento de etapas, sequências e processos, superação de desafio; Tipos intermediários: utilização de medidas e calibragem e busca de novos caminhos e novas formas de execução de tarefas; Tipos avançados: por desenvolvimento de sentidos e da percepção, e ousar.
Cozinheiro ensinado Garde Manger III a fazer batata dauphine (1 e 2)	12/04/2012	05:40 (02 vídeos: 02:59 e 02:41)	Tipos iniciais: Observação, imitação, tentativa e erro, cópia de modelo, repetição, acompanhamento de profissional experiente e superação de desafio; Tipos intermediários: utilização de medidas e calibragem e busca de novos caminhos e novas formas de execução de tarefas; Tipos avançados: por desenvolvimento de sentidos e da percepção.
Chef ensina a Garde Manger III a cozinhar	19/04/2012	06:47 (01 vídeo)	Tipos iniciais : Acompanhamento de profissional experiente, seguimento de etapas, sequências e processos; Tipos intermediários : utilização de medidas e calibragem; Tipos avançados : por desenvolvimento de sentidos e da percepção.
Garde Manger I ensina novato	29/11/2012	07:47 (01 vídeo)	Tipos iniciais : Observação, imitação, cópia de modelo, acompanhamento de profissional experiente, seguimento de etapas, sequências e processos.
Estagiária de gastronomia ensinando processo de copa ao Garde Manger I (1 e 2)	31/01/2012	02:32 (02 vídeo: 01:13 e 01:19)	Tipos iniciais : Observação, repetição, acompanhamento de profissional experiente e seguimento de etapas, sequências e processos.
Abertura de ostra	17/01/2012	01:28 (01 vídeo)	Tipos iniciais : Observação, imitação, tentativa e erro, repetição, acompanhamento de profissional experiente, seguimento de etapas, sequências e processos, superação de desafio. Tipos avançados : por desenvolvimento de sentidos e da percepção.

Fonte: elaborado pelo autor

Por meio dos processos e tipos de aprendizagens vivenciados na profissionalização, os aprendizes desenvolvem os saberes necessários à realização do trabalho. A Figura 4, adiante, traz uma ilustração sobre os passos que entendo representar o caminho seguido por cada profissional:

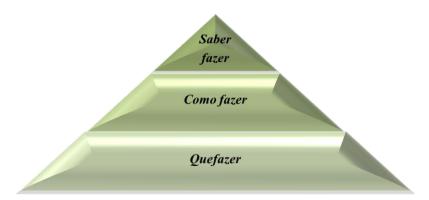


Figura 4: Passos presentes no caminho da profissionalização **Fonte**: elaborado pelo autor

Inicialmente, o aprendiz deve aprender quais são os passos presentes no domínio e entendimento do "QUEFAZER". Esse esforço envolve o entendimento sobre quais são as responsabilidades da praça de trabalho que se está aprendendo, os processos que devem ser seguidos e as atividades que devem ser realizadas para a execução do trabalho. Envolve também elementos ligados à constituição do profissional enquanto ser da reflexão e da ação.

Nesta etapa, o aprendiz se vale de processos de aprendizagem classificados como iniciais. Atrelado ao "QUEFAZER", desenvolve-se o "COMO FAZER", envolvendo os tipos de aprendizagem iniciais, intermediários e avançados. Ademais, o aprendiz recorre às tentativas e aos erros dos testes realizados, na busca por novos ingredientes, novas formas de realização do trabalho e seu planejamento. O "SABER FAZER" se desenvolve na medida em que passos anteriores sejam do amplo domínio do aprendiz.

Ele não somente sabe o que deve ser feito e a maneira de fazer, como também passa a desenvolver uma forma própria de realizar seu trabalho. Passa a adotar tipos de aprendizagem avançadas, ousando, relendo preparações, criando, investigando, incorporando novos ingredientes, novas preparações, novas maneiras de se apropriar dos artefatos utilizados no dia a dia, enfim, passa a ser um profissional de cozinha.

Durante minha presença no campo, pude perceber o esforço de cada profissional para realizar suas tarefas. Percebi que sempre tentam fazer o trabalho buscando o melhor resultado possível. Quando não sabem, perguntam para os mais experientes. Estão sempre observando o entorno, procurando antecipar necessidades de sua praça, buscando novas formas de realizar o trabalho, entregar mais do que é solicitado, descobrir uma "melhor maneira para poder agilizar", mantendo a praça organizada, limpa e preparada para atender às demandas que chegarem à cozinha.

Cabe ressaltar que permeia a narrativa de todos os participantes a disposição em ajudar aos demais, em compartilhar conhecimentos e saberes e auxiliar os colegas em seus processos de descoberta, crescimento e profissionalização no mundo da cozinha.

As narrativas presentes neste item corroboram alguns aspectos teóricos que fundamentaram, guiaram e iluminaram a caminhada durante e pesquisa de campo e as análises elaboradas a partir dos resultados encontrados.

Como relata Fine (1996), a aprendizagem no mundo da cozinha se dá pelo contato, observação e correção dos erros cometidos, pois se trata de um ambiente de trabalho com regras, tempos e ritmos muito marcados que necessitam ser seguidos para que seu funcionamento ocorra de forma adequada. Um erro na cozinha pode significar o retrabalho dos profissionais que executaram sua tarefa corretamente, já que, no momento de reunir os ingredientes de todas as praças, isso pode afetar não somente a apresentação do prato, mas também a combinação de aromas.

O aprendiz deve adaptar-se rapidamente a essa realidade da qual deverá sentir-se parte integrante, percebendo que as regras existentes no grupo devem ser seguidas, na medida em que seu não cumprimento pode significar consequências para outros os membros da brigada de cozinha, como, por exemplo, correrias desnecessárias, perda de harmonia na execução dos pratos e até mesmo desentendimentos entre os profissionais.

Segundo Fine (1996), pode ser dolorosamente óbvio quando as regras são quebradas. Pude perceber alguns momentos de estresse durante minha presença no campo em função de erros ou informações desencontradas, ocasionando atrasos ou retrabalhos desnecessários.

Identifiquei também que o erro e a repetição não chegam a ser motivo de desentendimentos entre os profissionais, desde que ocorram em função da inexperiência do aprendiz. Todos estão dispostos a ajudar os iniciantes quando esses não sabem exatamente os passos que devem seguir. Contudo, se o erro é decorrente de desleixo ou falta de atenção, a cobrança é imediata e nem sempre parte diretamente do *Chef*, podendo partir do profissional diretamente afetado pelo erro. Como aponta Fine (1996), o erro e sua correção fazem com que o aprendiz aprenda e, com prática e tempo, chegue à perfeição.

A presença no ambiente de trabalho é apresentada por Fine (1996) como sendo um importante aspecto para as aprendizagens e trocas. Tanto as narrativas quanto os vídeos que mostram alguns processos de aprendizagem estudados para a elaboração deste trabalho ilustram tal necessidade.

O resultado do trabalho é essencialmente o resultado do trabalho do grupo; não há como aprender a cozinhar sem que o aprendiz esteja ao lado daquele que sabe fazer, que

também aprendeu de alguém que estava antes dele. Trata-se de uma troca de saberes que envolve a aprendizagem de um "QUEFAZER" e um "COMO FAZER" específicos daquele lugar, daquela cozinha, tanto que, em várias ocasiões, o participante *Chef* e o Gerente Geral do restaurante afirmam que preferem contratar pessoal sem experiência em outros restaurantes, pois assim não terão vícios trazidos de outras casas.

A aprendizagem no dia a dia de trabalho está relacionada àquilo que apontam também Collaço (2009) e Barreto (2006), destacando a importância da observação e repetição, memorização e capacidade de reprodução por parte do aprendiz.

No que se refere à observação e ao desenvolvimento de "COMO FAZER" na brigada de cozinha, assemelha-se à descrição de Rose (2007), ao entrevistar sua mãe, que foi garçonete na juventude. Segunda ela:

"... "a gente observa as outras garçonetes, vê como elas fazem". No início, era "cuidadosa", levando dois pratos por vez, devagar. Depois começou a acrescentar pratos, respondendo às demandas do ritmo mais rápido dos restaurantes de Los Angeles." [...] "... Então a gente tinha que empilhar tantos pratos quanto fosse possível." (ROSE, 2007, p. 62)

Apesar de se tratar de brigadas distintas, na cozinha, o aprendiz também observa como os demais realizam o trabalho e, aos poucos, com o tempo, passa a desenvolver um ritmo próprio e uma forma particular de realizar o trabalho.

Para Fine (1996), a socialização se dá em função de a cozinha constituir-se em um mundo social, no qual são estabelecidas regras próprias, posturas que devem ser seguidas, maneira de proceder, técnicas, comportamentos etc.

As aprendizagens se caracterizam como um processo de inserção e socialização, na medida em que o profissional, aprendendo e desempenhando bem seu trabalho, demonstra ao demais que está incorporando os saberes e as regras presentes naquele contexto. Assim, vai assumindo sua responsabilidade e seu lugar dentro do grupo de trabalho, no mundo social que constitui a cozinha.

Gudolle, Antonello e Flach (2012, p. 34), ao discorrerem sobre a inserção dos novatos no mundo da cozinha, afirmam que:

O recém-chegado atua como auxiliar: lava a louça e aprende os códigos dos pratos e o funcionamento da praça de sanduíches e aperitivos. Após o aprendizado das práticas mais simples, a primeira praça que o recém-chegado assume é a de aperitivos e sanduíches. Nesse processo inicial, o acompanhamento de um veterano é fundamental para o funcionamento da cozinha, porém cabe ao novato interessar-se em aprender todas as praças.

Trata-se de um processo de integração e aprendizagem muito semelhante ao inicio profissional dos participantes desta pesquisa, tanto que um dos tipos de aprendizagem identificados neste trabalho foi o "acompanhamento de profissional experiente".

Outra característica semelhante nos trabalhos diz respeito a uma gradação na dificuldade dos processos aprendidos. Primeiramente, aprende-se "práticas mais simples", e somente depois de sua incorporação é que se assume uma praça e, com o passar do tempo, outra, até que se tenha condição de assumir o fogão e substituir uma possível ausência do *chef* (GUDOLLE, 2010).

Com a aprendizagem dos ritmos e o tempo na atividade, os profissionais passam a sincronizar as atividades em função das necessidades impostas pelo trabalho. Por exemplo, quando o *Sous Chef* realiza várias pré-preparações ao mesmo tempo e as deixa esperando para finalizá-las, também está desenvolvendo sua capacidade de sincronizar seu trabalho com o dos demais profissionais e as solicitações do salão, na medida em que o "sai" é comandado, ou então quando afirma cuidar de várias atividades paralelamente.

Na visão de Fine (1996), o mundo da cozinha apresenta uma estruturação do trabalho em função da forma e do ritmo ali presentes, exigindo a sincronização das tarefas. Ferreira (2010) também trabalha com uma categoria de aprendizagem caracterizada como sincronização.

Os profissionais precisam aprender desde o início a necessidade de preparar os pratos, de maneira a sincronizar os tempos de cada ingrediente com outras praças na cozinha ou até mesmo com o pessoal de salão.

Rose (2007), ao falar sobre questões de sincronização no trabalho de garçonete, afirma que:

"Um pedido pode ficar pronto enquanto ela esta anotando outro pedido; um outro, quando está correndo para trazer mais maionese; e outro ainda, quando está limpando uma mesa. Assim a garçonete deve aprender a se mover eficientemente em um ambiente agitado que, apesar de todas as suas regularidades estruturais, é dinamicamente irregular. Um objetivo básico, então, é gerenciar a irregularidade e criar uma economia de movimento. E ela faz isso usando o corpo e a mente de modo eficaz. Seu trabalho requer força e resistência; capacidade de memória e estratégia, atenção intensa, tanto para o ambiente como um todo como para áreas e itens específicos; capacidades de avaliar situações, de priorizar tarefas, de juntá-las para sua execução em conjunto, de tomar decisões — e tudo isso enquanto corre para cima e para baixo." (ROSE, 2007, p. 60-61)

É possível dizer que a inteligência desenvolvida pela garçonete é a mesma que se adota na cozinha. Quando o *Cozinheiro* ou o *Sous Chef* antecipam uma série de pedidos e adiantam as preparações de maneira a finalizar somente no momento do "sai", estão agindo

exatamente como a garçonete, ativando sua memória para preparar várias coisas ao mesmo tempo, priorizando, tomando decisões e agindo de maneira a ativar não somente uma economia de movimentos quanto de tempos, mas também uma profunda reflexão, que possibilita decidir rapidamente que caminho seguirá.

Ferreira (2010) identificou e analisou processos de aprendizagem no trabalho desenvolvido nas brigadas de cozinha e de salão. Naqueles que dizem respeito à brigada de cozinha, foram identificados seis processos ou tipos de aprendizagens idênticos que se assemelham quando comparados os dois estudos: aprendizagem por etapas, erro e acerto, repetição, percepção e uso dos sentidos, captação de *expertise*/ experiência do outro e observação e sincronização. Seu trabalho buscou apresentar uma categorização dos processos de aprendizagens identificados por entrevistas, pesquisa documental e observação não participante.

Nesse trabalho, os dados foram colhidos pela observação participante, com presença no campo por 14 meses, entrevistas, registros em vídeos e fotografias. A presença no campo e o acompanhamento das transações vivenciadas no dia a dia pelos profissionais possibilitaram identificar diferentes tipos de aprendizagem, divididas em três níveis: iniciais, intermediários e avançados, divisão essa que acrescenta um novo olhar sobre a atividade investigada e representa, além de um avanço em relação aos trabalhos anteriores, mais uma peça no quebracabeça do entendimento da aprendizagem nas organizações.

Dividir as aprendizagens em três tipos possibilitou uma melhor compreensão, já que seguem uma sequência iniciada com a execução de atividades simples que, com o passar do tempo, servem de bases e propulsores para o estabelecimento de outras de nível de complexidade mais elevado. Não se aprende a ousar, criar ou reler uma preparação sem que se tenha aprendido anteriormente as bases presentes no trabalho. Não há como acrescentar um novo elemento em uma preparação sem o conhecimento pelo profissional das combinações possíveis para os ingredientes utilizados.

Para Ferreira (2010), a forma de apresentação das categorias ou tipos de aprendizagens é organizada de maneira distinta. O autor realizou um trabalho de categorização a partir da análise de *templates* à luz de King e da análise textual interpretativa de Flores.

Neste trabalho, procurei apresentar os resultados a partir das narrativas dos participantes, buscando captar os contextos e as aprendizagens presentes nas histórias contadas. O texto final representa uma grande narrativa, constituída a partir das narrativas individuais compartilhadas por cada um dos participantes da pesquisa. Os tipos de aprendizagem são depreendidos à partir daquilo que cada participante conta e não por meio de

sua separação em unidades de análise categorizadas. Trata-se de uma forma diferente de ver, investigar e analisar o fenômeno estudado.

Seja como for, a análise dos achados a partir das investigações realizadas no campo leva a concluir que alguns elementos e características são fundamentais para que as aprendizagens ocorram, principalmente a demonstração de "humildade, vontade e disponibilidade para aprender e saber ouvir" apontada por Ferreira (2010, p. 122), ou de atitudes similares apontadas por Suaudeau (2004), Atala (2007), Certeau, Giard e Mayol (2011) e Ducasse (2005). Aos poucos, o aprendiz se transforma, sempre com a ajuda dos companheiros de trabalho, em um profissional que inicia uma jornada que pode levá-lo a galgar o degrau máximo na cozinha, o posto de *chef*.

Procurei neste item trazer narrativas que pudessem elucidar os processos de trabalho, aprendizagens e os passos seguidos pelos aprendizes no caminho da profissionalização. No próximo, falarei sobre questões relacionadas a uma estética do gosto.

6.3 Uma estética do gosto: narrativas a respeito de sabores, odores, visão, audição, tato, texturas e sensações presentes na atividade pesquisada.

Cozinhar é um ato de humildade; só assim é possível aceitar trabalhar o tempo necessário para conseguir acertar o ponto mágico, doce e maravilhoso, de infundir prazer através de simples lentinhas.

Santi Santamaria (2009)

Neste subitem, apresento narrativas que trazem elementos ligados a uma estética do gosto, a como os cinco sentidos e as sensações presentes nas atividades pesquisadas influenciam tanto na realização do trabalho quanto permeiam as aprendizagens e as trocas de conhecimento naquele mundo social.

Anteriormente, apresentei a cozinha como um espaço de magia e arte, e os pratos preparados, conforme Atala (2007), como obras de arte efêmera, na medida em que mesmo que sejam destruídos em minutos, as receitas podem ser eternas. Ao serem vistos como arte, não há como deixar de trazer para a discussão os aspectos apresentados por Braune e Franco (2007, p. 16), quando afirmam que:

Quando se prepara o alimento como arte, transforma-se o que era apenas alimento para o corpo em experiência estética, prazer e alimento para o espírito; tem-se,

então, gastronomia, porquanto sua forma, textura, sabor, aroma, cores, temperatura etc., compõem-se um conjunto harmonioso que oferece a quem o prova, além de alimento, a experiência do belo em mais de um sentido. É a estética do gosto.

Strati (2007, p. 11), ao falar da estética na vida organizacional, relata que:

...diz respeito a uma forma de conhecimento humano e, especificamente, ao conhecimento fornecido pelas faculdades perceptivas da audição, da visão, do tato, do olfato e do paladar, e pela capacidade de fazer um juízo estético. Esta última permite avaliar se alguma coisa é agradável ou não, se corresponde ao nosso gosto ou não, se nos 'envolve' ou nos deixa indiferentes, ou mesmo se nos repugna.)

Para Strati (2007, p. 128), "a estética implica um esforço que ativa as faculdades sensoriais e aguça sua percepção dos fenômenos físicos.". A partir da formação de um juízo estético é que decidimos se algo nos agrada ou se sentimos repulsa, repugnância perante algo que presenciamos.

O desenvolvimento de um juízo estético que seja capaz de perceber e desenvolver cada vez mais as faculdades sensoriais é fundamental na atividade pesquisada, já que ela é essencialmente vinculada às sensações despertadas por meio do lidar com sabores, odores, visão, audição, tato e texturas. Cozinhar é uma atividade permeada por todos esses sentidos, é uma arte, talvez uma alquimia, que transforma elementos que, muitas vezes separados, causariam repulsa em pratos saborosos e apreciados por muitos.

Entendo que juízo estético na atividade pesquisada está ligado à capacidade de decidir se um prato está belo ou feio, se o ambiente na cozinha está organizado ou não, se os colegas estão desenvolvendo suas atividades de acordo com o esperado pela organização, ou se, ao contrário, estão prejudicando a organização, o trabalho em grupo e o bom desempenho da cozinha. Também incluo a própria organização dos espaços de trabalho. São agradáveis a todos? Possibilitam que todos possam trabalhar adequadamente? Estão funcionalmente adequados às necessidades de cada um?

Nesse sentido, Strati (2007, p. 159) salienta que:

.. a estética não diz respeito apenas à organização que é bela, à atividade que fascina, ao trabalho que agrada, ao serviço prestado com elegância, ao resultado brilhante da ação organizacional. A estética diz respeito também aos maus cheiros no local de trabalho, inclusive aos produzidos pelos colegas, ou à falta de concentração devido a barulho feito por aqueles que compartilham conosco o espaço organizacional. Ou seja, ela se refere também às ocorrências desagradáveis da vida cotidiana das organizações, às fofocas de mau gosto, aos detalhes irritantes — em suma, às percepções sensoriais que preferimos não ter, ou não ser submetidas a elas, muito menos aquelas a que devemos dar um sentido organizacional ou mais geral.

Além dos elementos que contribuem positivamente para que o trabalho seja realizado e as aprendizagens ocorram, também estão presentes na atividade pesquisada elementos que prejudicam tanto o bom andamento do trabalho quanto influenciam negativamente o relacionamento e o desempenho dos participantes, os quais, no contexto desta pesquisa, serão apresentados no final deste subitem.

Sabores, visão, audição, tato, olfato, sensações e texturas

Os cinco sentidos e a sinestesia⁴ por eles provocada estão presentes no mundo da cozinha e nos processos de aprendizagens nos quais os participantes da pesquisa se envolvem.

Aprender na cozinha, em muitos dos casos observados, significa adquirir a capacidade de diferenciar aromas, descobrir ingredientes que compõem um prato pela degustação de uma mistura, pela identificação do ponto de cozimento somente pela observação do preparo, em função do borbulhar ou da mudança de textura da mistura ao longo do processo de cozimento e redução.

Garde Mangers e a aprendizagem da atividade de abrir ostras.

Durante minha presença no campo, pude observar algumas situações nas quais *Garde Mangers* recém contratados no restaurante iniciaram seu processo de aprendizagem na atividade. Uma das tarefas particularmente me chamou a atenção foi a abertura e verificação de ostras, especialmente quando se analisa se estão boas ou não para o consumo.

A primeira observação do processo de abertura de ostras ocorreu em 17/01/2012, durante meu primeiro mês de presença no campo. O registro foi realizado em vídeo e, posteriormente, em diário de campo. Nas páginas 67 e 68 de meu caderno 2 consta que:

O *Cozinheiro* me explica como faz para abrir as ostras e como saber se elas estão boas ou não, explica também que é muito perigosa a questão das ostras, pois, segundo ele, se for servida alguma estragada quem comer pode, dentre outras complicações possíveis, chegar a óbito.

⁴ A palavra sinestesia, de origem grega, *syn* (simultâneas) e *aesthesis* (sensação), significa muitas sensações simultâneas. Tradicionalmente, refere-se a uma característica neurológica que leva o indivíduo, o sinesteta, a experimentar de maneira involuntária estímulos sensoriais de modo multimodal. Por exemplo, cores podem evocar aromas, estímulos visuais podem evocar sons, ou ainda, a experiência de sabores. (ALEGRETTI, 2012, p.20)

Ele comenta que deve-ser ter muito cuidado ao abrir as ostras pois, a pequena faca utilizada deve entrar em um determinado ponto da ostra e dependendo como é manuseada ela pode escapar e ferir a mão ou o braço, em função do "jeito/força" que tem que ser aplicada na abertura, chegou inclusive a me mostrar uma marca de ferimento em seu braço ocorrido no inicio de seu processo de aprendizagem. Ele afirma que é preciso cheirar as ostras e que elas devem ter cheiro de mar, que devem estar vivas. Ele me mostra como checar se elas estão vivas tocando nas extremidades, sendo que no toque elas se mexem de forma muito sutil, para minha visão de forma quase imperceptível. Também a cor da ostra demonstra se ela está boa ou não, outro elemento diz respeito a não ter areia dentro e apresentar um

A abertura e verificação de ostras somente são possíveis a partir de um processo sinestésico, em função de envolver praticamente todos os sentidos e necessitar do acesso a experiências olfativas anteriores. Para abri-las, é preciso tateá-las para encontrar o ponto e a angulação correta para a incisão. Uma vez aberta, faz-se necessária a verificação visual e o cheirar para saber se o odor exalado está de acordo com aquele que deve ser.

aspecto claro e bonito.

Esse último procedimento envolve o desenvolvimento de uma capacidade olfativa que, necessariamente, pode não ser parte da experiência do aprendiz. O Cozinheiro e os demais profissionais que presenciei ensinando o processo de abrir ostras sempre mostram que a ostra deve ter "cheiro de mar" ou "fresco de mar". Todas as vezes perguntei como saber identificar tal experiência olfativa, e as respostas que obtive, tanto por parte de quem ensinava quanto de quem estava aprendendo, foram que era só cheirar e sentir se o cheiro estava parecido com o de mar.

Todos os profissionais que contribuíram com a pesquisa conheciam o mar, portanto, já tinham vivenciado a "experiência olfativa de mar" e conseguiam acessá-la na realização do trabalho para identificar se as ostras estavam adequadas ou não para o consumo. Para o participante *Garde Manger I*, aprender a lidar com ostra foi um processo difícil:

Porque tem que fazer força e tem que ter cuidado, porque muita das vezes tem que colocar um pano na mão, porque às vezes a faca termina escapando da ostra. Aí termina pegando a sua mão. Aí, para mim, foi um pouco difícil. Porque tem que cheirar para saber se está com cheiro bom. Tem que tocar nela para saber se ela está viva ainda. Aí tudo isso foi a parte mais complicada para eu aprender. Que nem a torre também.

As principais dificuldades na realização da atividade estão ligadas ao fato de que é necessário despertar sentidos simultaneamente, cheirar, olhar, tatear e decidir se a ostra está boa ou não para consumo. A aprendizagem da atividade de abrir ostra se dá essencialmente pela observação do trabalho do mais experiente por meio do aprendiz, da imitação, da constante verificação e acompanhamento pelo profissional mais experiente, nas primeiras

vezes em que o aprendiz executa o trabalho. É preciso ter certeza de que o "cheiro de mar" ou o "fresco de mar" esteja profundamente estabelecido naquele que aprende. A certeza vem com o tempo e a repetição.

O paladar na narrativa da participante Garde Manger III

A participante *Garde Manger III*, quando perguntada sobre quais são as características de seus sentidos que mais utiliza para fazer seu trabalho, compartilha que:

Paladar, não é? Para mim, se você não experimentar o que você estiver fazendo... Por exemplo, você tem que ver o sal, que, para mim, o sal é superimportante. Tem que ver se, por exemplo, ali eu não crio prato. Normalmente quem costuma criar alguns pratos, de vez em quando, é o *Chef* e o *Sous Chef*. Então, eles têm que experimentar para ver se está bom ou se está combinando. Que nem teve terça-feira, tinha acabado... Que peixe tinha acabado? Tambaqui, tinha acabado o tambaqui, aí iam colocar salmão, só que o tambaqui é com molho de cupuaçu e aí perguntaram para o Chef: "-*Mas molho de cupuaçu combina com o salmão*?" Iam mandar salmão no lugar. Ele: "-*Não, não combina. Não fica bom.*" Então, por isso que a gente tem que ter um paladar aguçado, para saber o que combina com o que.

Para a participante, o paladar é o sentido mais utilizado, uma vez que é por meio dele que é possível verificar se as preparações têm o sabor que deveriam ter, que percebem se um prato está salgado, saboroso, as combinações estão harmoniosas e se o resultado final está de acordo.

Somente a partir de um paladar aguçado é que o profissional adquire a capacidade de decidir se o resultado final de uma preparação está conforme aquilo que é esperado pelo cliente ou não. Essa capacidade é desenvolvida com o tempo e a experiência adquirida ao longo dos anos na profissão. Em sua narrativa, a participante descreve uma situação na qual falta o peixe tambaqui e um dos profissionais decide enviar salmão como substituição, porém, ao ser perguntado sobre a troca, o *chef* afirma que o molho de tambaqui com base de cupuaçu não combinaria com o salmão.

Durante minha presença no campo, pude perceber que os profissionais mais experientes vão ensinando, aos poucos, os novatos a perceberem as nuanças que cada mistura pode ter. Sempre que preparam algo novo fazem questão de obter a opinião dos demais, de perguntar se o resultado está saboroso e se quem degusta é capaz de identificar que elementos foram utilizados na preparação. Com essas práticas, passam a treinar os novatos em habilidades que precisam ser desenvolvidas para a execução do trabalho.

Quando perguntada sobre como desenvolve o paladar, a participante *Garde Manger III* relata que:

Ah, eu acho que, sei lá, se por exemplo, se você for colocar um molho madeira num peixe, não vai combinar. Porque o molho madeira, ele é um molho mais forte, mais, mais, como eu posso te dizer, ele é pesado para peixe, tem que ser um molho mais leve. Então, conforme o tempo, você vai aprendendo isso. Você vai falar: "-Olha, está muito forte esse molho. Molho madeira combina mais com carne e molho branco combina mais com peixe." Por isso que o paladar é essencial numa cozinha.

A participante, mesmo não sabendo explicar como desenvolve o paladar aguçado, afirma que, conforme o tempo, vai passando se aprende que alguns molhos não combinam com alguns tipos de carnes ou peixes. O saber relativo ao que combina e não combina vai sendo compartilhando entre os profissionais no dia a dia do trabalho, conforme as preparações vão sendo elaboradas.

A participante *Garde Manger III* foi admitida no restaurante em fevereiro de 2012. Pude acompanhar suas aprendizagens e seu desenvolvimento ao longo dos meses em que permaneceu no restaurante. Sua curiosidade e seu comprometimento possibilitaram, em pouco tempo de casa, despertar o interesse dos demais profissionais da cozinha em ensiná-la outras atividades além daquela para qual havia sido contratada. Em poucas semanas, ela já estava ajudando profissionais como a *Copeira*, o *Cozinheiro*, o *Sous Chef* e o *Chef*, em atividades de testes de novos pratos e desenvolvimento de cardápios sazonais.

Cinco sentidos e aprendizagens para o Sous Chef.

O participante *Sous Chef*, ao falar sobre suas aprendizagens e os cinco sentidos, reporta que:

Eu vou verificando, vou observando como o outro faz, o que o outro coloca. Tem coisas que é até difícil de explicar, pelo menos no meu caso. Porque assim, a culinária para mim, para deixar bem claro, está no meu sangue, na minha alma, no meu espírito, nos meus poros, não tem como eu fugir. Digamos que seja um dom. Não foi um dom que eu desenvolvi, eu já nasci com esse dom, eu acredito. Que eu faço com prazer, eu tenho prazer de fazer, sabe? Então tem coisas que é difícil até explicar, porque assim, só no meu caso e tem o caso de outras pessoas, é que assim, eu tenho a sensibilidade de ver, de sentir.

Porque assim, culinária você tem que ter bom dedo, boa visão, bom paladar e boa audição. Engraçado que mexe com todos os seus sentidos. No meu caso, então eu acho que esses meus sentidos eles trabalham nessa forma de observar para poder ver que o outro desenvolveu o tempero, que ele teve a capacidade de dizer assim: "-Não, mas se eu colocar esse tempero e esse outro, tirar esse e botar esse eu acho que vai ficar mais saboroso." E se não der certo ir tentando.

O participante afirma que seu processo de aprendizagem, naquilo que diz respeito ao desenvolvimento dos seus sentidos para a atividade profissional, deu-se em função da constante observação em relação ao trabalho do outro, de como realiza o trabalho, do que coloca em suas preparações, enfim, em função do acompanhamento do trabalho dos demais companheiros e da sua atenção aos processos que ocorrem em seu entorno. E que, para o trabalho em culinária, é preciso ter bom dedo, boa visão, bom paladar e boa audição, e que utiliza os sentidos para entender o trabalho do outro, ativar sua capacidade inventiva e testar as possibilidades de desenvolver novas misturas, novos sabores, novas apresentações.

Quando perguntado sobre quais são os sentidos que mais utiliza em seu trabalho e como ensina seus companheiros de trabalho a desenvolvê-los, o participante *Sous Chef* relata que:

Pior que é a visão. Você pode dizer que é assim, tem comida que eu não provo e eu sei que está boa. Por quê? O meu olho diz, fala, eu consigo detectar através da visão, por incrível que pareça. Porque assim, a gente prova muito com o dedo, não é, para provar os molhos, que é um dos sentidos também. Mas engraçado, quando eu sinto que eu não estou com o paladar, eu já digo logo, só de olhar, eu digo bem assim: "-Fulano, prova aqui que hoje eu não estou bom de sal." Mentira, eu já estou sabendo que está sem sal, eu estou testando também o outro. Já aconteceu várias situações de eu saber que está bom de sal, mas eu vou testar o outro, que eu quero fazer com ele aprenda. E o que ele me disse: "-Não, está ótimo, Val." Então, eu acabo treinando o indivíduo desse jeito, testando ele no sentido de dizer: "-Eu vou ver se ele vai querer colocar mais sal?" Porque já aconteceu dele querer colocar mais sal.

E quando acontece isso, você faz o quê?

Eu deixo ele colocar mais um pouco. (**Deixa?**) Deixo. (**Mas e se já está bom de sal?**) mas eu tenho um truque fora, eu acrescento, coloco mais um pouco de creme de leite, que o sal que ele colocou... Mas eu testei ele, eu digo: "-Não, ele vai salgar." Entendeu? Mas eu testo mesmo, testo o tempo todo.

Com o tempo e a experiência, o profissional passa a saber, apenas pela observação, se um preparo está correto ou se será preciso pedir a um colega que teste a preparação para identificar possíveis problemas.

Em sua fala, o *Sous Chef* afirma que, muitas vezes, sabe que sua preparação está correta, porém, procura desenvolver os sentidos de seus companheiros de trabalho, pedindo a eles que experimentem suas preparações para testar se o paladar do colega de trabalho já está desenvolvido de maneira a identificar o correto ponto de sal. Em situações nas quais o indivíduo ainda não adquiriu o correto paladar e eventualmente salgue a preparação, o *Sous Chef* corrige a preparação com o acréscimo de algum ingrediente que neutralize o excesso de sal.

Para o participante, é importante testar os indivíduos "o tempo todo", de maneira que, no exato momento em que ocorra o erro, a correção já possa ser efetuada. Ao explicar como procede, comenta que:

Eu espero a segunda vez. Eu vou testar você, eu estou testando você o tempo todo. Porque assim, o cliente vai comer essa comida. Aconteceu também já uma situação de o cara colocar, aumentar o sal e eu o chamar e dizer: "-Olha, eu acho que salgou, porque o tempero reduziu mais um pouco e eu acho que salgou. Prove.", "-Eta, Sous Chef, realmente está salgado." Então, eu tento trabalhar dessa forma. Tem coisas que eu não acabo falando direto, porque eu estou trabalhando com você nesse sentido, eu quero ver até onde você vai. Então, supostamente, se eu estou dizendo que está sem sal e você colocou mais sal, se eu não estou atento, então o primeiro cliente vai reclamar. Mas eu estou trabalhando, que eu estou treinando você, para ver o seu conhecimento no sentido de paladar, porque eu quero que você tenha um equilíbrio.

Então, eu estou testando você o tempo todo. Mas de várias formas, ora eu falo, ora eu não falo, corrijo, fico na minha, peço a segunda vez. Se você começar a errar muito, eu estou vendo que o seu paladar não está seguindo. Eu não estou conseguindo fazer com que você dê o mesmo tanto do sal que eu desejaria que desse. E eu digo: "-Olha, tem que ter cuidado com o Chapeiro, Chef, que ele tem mão pesada, vamos supor, de sal, ele tem salgado as coisas." Ou então, eu o chamo: "-Chapeiro, olha, cuidado com a sua mão, sua mão está pesada, está salgado." Tem que trabalhar também, sem dar bronca, digamos, e sem eles nem perceberem que eu estou os testando o tempo inteiro.

Cabe perceber, na fala do *Sous Chef*, que a atenção em relação ao desenvolvimento dos sentidos dos colegas, tanto por sua parte quanto do *Chef*, é uma tarefa constante na cozinha. Segundo ele, além de observar o tempo todo, é preciso corrigir os colegas, conduzindo-os a um equilíbrio em que o paladar seja capaz de identificar algumas nuanças da preparação. Vale notar na fala do participante que há uma preocupação em trabalhar com o desenvolvimento dos indivíduos "sem dar bronca" e, muitas vezes, sem que os colegas percebam que estão sendo testados.

Ao longo de minha presença no campo, pude perceber que os profissionais mais experientes estão constantemente preocupados em desenvolver suas próprias capacidades e compartilhar com os aprendizes seus novos achados, suas experiências bem sucedidas e possíveis problemas enfrentados durante as preparações. Não se trata apenas de desenvolver o paladar. Em sua fala, o *Sous Chef* se limita a descrever situações nas quais menciona a visão, tato e paladar, porém, todos os sentidos são constantemente trabalhados por todos aqueles que estão presentes na cozinha.

Quando perguntado sobre como desenvolveu sua capacidade de perceber apenas pela visão se um preparo está adequado, o *Sous Chef* compartilha que:

Cara, será que eu vou saber explicar isso? (**Eu sei que é difícil explicar isso.**) Como é que eu posso te explicar como é que eu sei, através da visão? Primeiro: eu acho que o pior de o ser humano perder, em si, é a visão. Digamos que é algo que eu

tenho mais medo. E eu estou preparando uma coisa, estou colocando, porque eu acho que todos os ingredientes, ou alguma parte dos ingredientes, na verdade, contém sal. Isso na minha cabeça, eu posso ser louco, mas eu penso dessa forma. E diante dos temperos que eu vou colocando, eu sei se precisa de sal ou não, ou a quantidade mais ou menos que precisa. Então, na hora que eu vou, vamos supor, vou pegar o sal, eu vou trabalhar com o tato. Eu sei que isso aqui é suficiente, por conta dos outros temperos que eu coloquei. Então, automaticamente, na minha visão, eu digo: "-Isso aqui deve estar bom, muito bom de sal. Não preciso colocar mais sal." Ou eu não vou colocar sal. E se eu provar, realmente tem comida que eu não ponho sal.

Mas por conta da textura, por conta do brilho?

Da textura, eu acho que a textura. Conforme ela está borbulhando. Eu não sei, só a minha visão que sabe mesmo. É impossível isso, porque até para eu explicar é difícil. (Essa é uma coisa difícil mesmo de explicar.) A textura de como fica, o comportamento daquela coisa que eu estou fazendo me diz, através da visão, que eu não preciso colocar sal.

O participante afirma que aprendeu a ler a preparação por meio da textura, do borbulhar e do comportamento que a preparação vai demonstrando ao longo das etapas necessárias para a finalização do cozimento. Essa leitura parece ser algo muito particular, desenvolvida por meio das experiências vividas pelo *Sous Chef* ou qualquer outro integrante da brigada de cozinha ao longo do processo de sua constituição enquanto profissional do ramo de alimentação.

Percebi durante meu período no campo que cada profissional estabelece uma conexão, uma ligação com a atividade sob sua responsabilidade, que vai muito além da mera execução de uma técnica, de um modo de fazer - eles vão desenvolvendo um "SABER FAZER", no qual estão incorporados os sentidos e as sensações por eles causadas.

Compartilho com o *Sous Chef* uma experiência que vivenciei durante a presença no campo, focando a questão do borbulhar das preparações:

Essa foi uma coisa que eu perguntei para o *Cozinheiro* faz muito tempo, desde o começo, que eu vi ele fazendo e eu perguntei para ele, tem até um videozinho que eu pergunto se borbulha diferente, se faz diferente. Eu acho que tem, vocês conseguem identificar onde é que está, onde é o ponto, onde chegou naquilo que você precisa.

Isso mesmo é treino, é de fazer muitas vezes a mesma coisa, coisas repetitivas. Então, você começa a observar, pelo olhar você consegue identificar se a coisa está... No meu caso, não sei no caso dele, porque ele poderia ter dito que era o tato.

Para o participante, o segredo do processo de aprendizagem está na repetição, no treino, em fazer muitas vezes a mesma coisa e na capacidade de desenvolver os sentidos, na medida em que, de tanto praticar, o profissional aprende a ler a preparação pelo comportamento apresentado pelo cozimento.

Naquilo que diz respeito ao desenvolvimento dos demais sentidos, além da visão, o participante relata que:

Eu uso o mais simples possível. Cada um é diferente um do outro, não é isso? Sendo diferente, então assim, você aprende a... Por exemplo, eu estou aqui na masseira, estão na cozinha, trabalhando. Eu estou aqui trabalhando, mas o meu ouvido está dentro da cozinha. Eu falei isso para você, o meu ouvido é cancerígeno, mas no sentido positivo. Ele consegue ficar atento, eu estou conversando, por exemplo, tem alguém conversando comigo, ele consegue ficar atento. É como se fosse uma vida, ele consegue ficar atento no que eu estou fazendo, no que eu estou conversando e no que está marchando dentro da cozinha. Porque tem cara que está ali, sentado na mesa, eu estou na masseira, ele entra na cozinha: "-O que foi que marchou?" Eu já sei o que foi que marchou. Eu uso dessa forma, da forma mais positiva possível cada um.

Mas como você aprendeu, como você desenvolveu isso?

Cara, eu não sei explicar isso, como foi que eu desenvolvi. Eu sei que as coisas foram acontecendo. Eu poderia dizer que assim, de observar muita coisa e treinar muito para que funcione. Tudo tem a ver, está um ligado com o outro, de cortar caminho. Tudo isso, eu acho que está ligado para eu aprender a desenvolver cada coisa dessa forma. Porque cada um é diferente, mas um está ligado com o outro. Para mim também, tudo isso que aconteceu comigo está ligado com todos os meus sentidos. Você querer treinar muito, você querer ficar muito atento, é um desejo seu de estar onde for, por aqui por fora, mas estar dentro da cozinha. Perceber, por exemplo, quando eu digo bem assim: "-Cozinheiro, o cara pediu a entrada." Já tem, eu fico imaginando: "-Logo, logo esse cara vai pedir o prato. Pode esquentar Cozinheiro." É eu fechar a boca e o garçom entrar e pedir a mesa.

É você treinar muito, eu acho que é isso. Eu treino muito, eu faço questão de estar treinando, desenvolvendo, tentando aprender. Às vezes comigo próprio, de observar o cara, a mesa, o cara já tem uns dez minutos: "-O que foi?", "-Foi uma ostra." Ostras são seis unidades, tem duas pessoas na mesa. Provavelmente, três, comeu uma, é rápido, então pode esquentar o risoto: "-Já pediu?" Eu disse: "-Não, mas já vai pedir." É de você observar, é treino.

É sensibilidade?

É. E quando eu fechei a boca, o garçom abre a porta ali da Coperia: "-Manda a mesa tal." Eles olham assim para mim como quem diz: "-Filho da [mãe]"

Para o participante, o desenvolvimento dos sentidos está ligado ao treino, ao fato de que, mesmo estando envolvido em uma atividade fora da cozinha ou em uma conversa com algum profissional, mantém sua audição focada naquilo que está acontecendo dentro da cozinha.

Além de conseguir manter a atenção naquilo que faz, na conversa que mantém, não perde a percepção e a atenção sobre as demandas que chegam à cozinha. Ele afirma ter aprendido a trabalhar dessa maneira pela constante observação do seu entorno, do treino e do desenvolvimento de estratégias para facilitar sua atividade, definida por ele como "cortar caminho". Adquire a capacidade de, mesmo não estando no ambiente, saber quais são os próximos passos a ser executados, consegue interagir com os profissionais na cozinha e testá-

los para saber se também estão atentos aos acontecimentos, se gravam o que foi solicitado e se conseguem prever quais passos deverão seguir para a realização de seu trabalho.

Interessante notar as conexões desenvolvidas pelo participante, concernentes aos detalhes relativos ao tipo de prato solicitado como entrada com a quantidade de pessoas na mesa e a estimativa de tempo que levarão para solicitar os próximos pratos. Tal capacidade é desenvolvida pela observação, pelo treino ao longo dos anos de experiência profissional adquirida e pela capacidade de reflexão, tanto sobre a própria atuação quanto sobre o comportamento dos comensais.

Em sua narrativa, o participante termina relatando a reação que observa nos demais profissionais em função de sua capacidade de prever os tempos e as próximas execuções em função dos pratos solicitados. Percebi ao longo de minha presença no campo que essa é uma capacidade que vai sendo desenvolvida nos profissionais mais novos por meio de constantes interações, cobranças e ensinamentos, tanto pelo *Chef* quanto *Sous Chef*. Eles permanecem atentos o tempo todo, acompanhando se o responsável por cada uma das praças escuta a marcha cantada, se a compreendem e se adotam as medidas necessárias para a sua execução.

Esse tipo de procedimento, tanto do *Chef* quanto do *Sous Chef*, contribui para que cada profissional aprenda a desenvolver seus sentidos para escutar e gravar as comandas cantadas e entender em que momento deve realizar suas preparações, o que desencadeará não somente o treino em relação à audição, mas também os demais sentidos.

O desenvolvimento do olfato e do paladar para os participantes *Estagiária*, *Cozinheiro* e *Copeira*.

A participante estagiária, quando questionada em relação a quais são os sentidos que mais utiliza na realização de seu trabalho, afirma que:

Olfato e paladar. (**Como?**) No cheiro, você conhece a comida... Assim, tem o paladar, claro, mas o olfato entrega mais. A partir do momento que você sente aquele aroma, aquele cheiro, você sabe que o tem ali. O paladar, você vai sentir o gosto: "-Ah, está amargo, está doce de mais, está faltando alguma coisa. Falta mais tempero." Através disso.

De acordo com a narrativa, é possível conhecer a comida pelo cheiro, saber o que tem na preparação e quais ingredientes foram utilizados. Segundo ela, "você consegue pelo cheiro,

principalmente as carnes", pois "parece que o cheiro muda de uma carne que está com sal de uma carne que não está com sal", e carne preparada sem sal "parece que não tem cheiro de nada, fica um gosto de carne crua fritando", sem um aroma, um perfume característico do preparo de uma carne com sal e outros temperos. Ao falar sobre como aprendeu a distinguir os diferentes cheiros e desenvolver seu paladar, ela ressalta que:

Porque assim, no começo... É aquela coisa, que eu não conhecia erva. Se botasse alguma erva ali na minha frente, se cheirasse: "-O que é isso, nunca vi, não conheço o cheiro." É tudo aos poucos, no tempo. Você começa a praticar isso, você começa a colocar o tempero, aí você consegue: "-Hum, aqui está..." Que nem, às vezes, você esquece alguma essência, alguma erva, você consegue pelo cheiro: "-Está faltando tomilho, não tem tomilho. Ah, está faltando limão, limão siciliano. Não está o cheirinho do limão." É isso. Aos poucos você acaba conhecendo o material, a matéria, aos poucos você consegue desenvolver com ela e com isso você já apura o olfato, o paladar. Tudo é questão de tempo, você não aprende isso em um mês. Porque, até você distinguir cada um, você... Sei lá, não sei se você conhece todas as ervas, dar um tomilho para você experimentar. Colocar um tomilho e um orégano, você consegue diferenciar? (Orégano sim, porque eu conheço bem.) Não, porque assim. Aí que está, tem tomilho que tem o mesmo cheiro do orégano. Aí você fica: "-Hum, está com cheiro de tomilho. Está com cheiro de orégano, está com gosto de orégano." Porque tem um que acaba misturando. Na hora que eles vão colher, acaba misturando. Na hora que você coloca no prato, você sente o cheiro. Aí: "-Vixe, erramos na reta." Porque quem conhece, vai falar: "-Tem orégano aqui, não é tomilho." Tem isso também.

O alecrim, o alecrim, a cebolete, o tomilho, se você não souber cada um, o cheiro, o que é o cheiro e o gosto, você acaba se perdendo na hora de falar para a pessoa. Aí você não sabe se colocou ou não. Até o sal, pelo cheiro você consegue.

Ademais, aponta que, "aos poucos, no tempo", com a prática e as experiências que vão sendo adquiridas é que se aprende a distinguir quais são os elementos utilizados na preparação, sente-se o cheiro dos produtos que estão na mistura e a ausência de outros. Em sua narrativa, diz que "hoje eu estou ali na cozinha solta mesmo, dois anos. Aí eu consigo distinguir qualquer coisa".

Para ela, é preciso distinguir o cheiro e o gosto do ingrediente que está sendo utilizando na preparação, pois, mesmo um produto tendo um cheiro característico, podem ocorrer, por exemplo, falhas durante os processos de colheita das ervas e uma acabar se misturando à outra, provocando, assim, uma alteração no aroma e no sabor de uma preparação.

Percebi que o cozinheiro deve ter a capacidade de identificar pelo aroma exalado durante as preparações e pelo provar o alimento depois de pronto quais foram os ingredientes utilizados, se foram dosados de forma correta e se a sutileza que devem despertar no paladar do comensal está presente.

O participante *Cozinheiro*, em sua narrativa, compartilha que:

Eu uso mais é o paladar e o olfato. Eu uso mais.

E tato, você usa?

Tato usa sim.

Às vezes vejo que você aperta a carne

É a carne para ver se está macio ou não. Uma fruta a gente usa para ver se ela está mole ou não. E o paladar para saber o sabor, saber o gosto, o sal, o açúcar, a acidez e o cheiro também ajuda, porque, por exemplo, eu não estou sentindo o ácido na língua, mas eu estou sentindo o cheio ácido pela respiração, no caso do molho sugo. Que às vezes você sente o ácido respirando também, que tomate é muito ácido. Então é isso.

Conforme o *Cozinheiro*, além do paladar e do olfato, o tato também é importante para perceber a maciez dos ingredientes. Segundo ele, é por meio do paladar e do olfato que é possível perceber se a preparação está correta, se está com a quantidade correta de sal, de açúcar, com a correta acidez, se o cheiro que exala está acido ou não. Ao falar sobre como aprendeu a identificar se a preparação está boa ou não por meio de seus sentidos, declara que:

Eu vendo, assim, o *Chef*, o *Sous Chef*, perguntando: "-*Por que esse é ácido? O que é um ácido?*", "É uma coisa que fica formigando." Sei lá. Ele me deu um exemplo que eu não lembro o que foi. Eu já comi e que você acha uma coisa azeda. Quando tem um azedo: "-*Você está sentindo a coisa um pouco azeda aqui?*" E eu: "-*Estou.*" Aí foi nisso. O açúcar, ele colocava, essas cosias. Eu aprendi, não sei explicar direitinho.

Vai provando, experimentando.

É, experimentando. É isso. E vendo também, vai perguntando. Aí foi isso. E o *Chef* viu também que eu tenho, como chama? Eu não sou um provador, sou um degustador. Que tem mais glândulas. Esqueci o nome.

Papilas gustativas.

Isso. Papilas gustativas. Então eu sou fácil de achar alguma coisa.

Para o *Cozinheiro*, o aprendizado e o desenvolvimento apurado do paladar e do olfato se deu em função de sua interação com os profissionais mais experientes na atividade. Ter a possibilidade de observar e perguntar, por exemplo, o que é um gosto ácido e de provar imediatamente algo em que a acidez esteja presente faz com que o participante adquira a sensação imediata do que significa essa sensação. Uma vez entendido do que se trata e estabelecida a experiência do acido, a sensação é replicada em outras ocasiões, por exemplo, quando o participante necessita aplicar seu conhecimento sobre a acidez ou adicionar o açúcar para quebrar a acidez do molho de tomate ou de outras preparações.

A presença no ambiente de trabalho, as constantes trocas de saberes e informações e as interações entre os profissionais possibilitam as aprendizagens e o desenvolvimento desses profissionais.

A participante *Copeira*, ao se questionada sobre quais características de seu sentido mais utiliza em seu trabalho, também destaca o olfato e o paladar:

Principalmente olfato e paladar.

Por quê? E como você usa?

Às vezes, visão também. Porque, às vezes, eu faço uma determinada sobremesa e no caso que eu te falei agora a pouco do *terrine*, que você colocava na boca e tinha a sensação de que era areia que você estava comendo. Areia com gosto de chocolate. Então, isso é desagradável para o cliente e eu penso em tudo isso na hora que eu vou fazer. Eu me ponho no lugar do cliente quando eu vou fazer alguma sobremesa. Ou essas que eu faço no dia a dia, sempre uma nova que eu vou fazer para a sobremesa do dia, por exemplo.

E, a partir do momento que eu me coloco na qualidade de cliente, no lugar dele, eu fico imaginando o que ele vai pensar sobre a sobremesa. Então, se eu coloquei na boca e vi que tem um gosto desagradável. Eu vou comer uma calda que está cheia de semente de framboesa, por exemplo, para mim é desagradável. Eu não vou mandar assim. Então, se eu me colocar no lugar dele, eu vou querer exigir mais de mim. Eu vou querer fazer com mais perfeição. E é isso.

A *Copeira* afirma que utiliza principalmente o olfato, o paladar e a visão, essa última em função da apresentação e do aspecto que suas preparações devem conter, que devem ser belas antes de saborosas. Como as demais preparações na cozinha, antes de degustadas, devem ser comidas com os olhos. Em sua narrativa, ela ilustra sua preocupação em se colocar no lugar do cliente e imaginar quais serão as sensações que ele sentirá quando degustar sua preparação, o que ele pensará sobre a sobremesa por ela preparada.

Se colocar no lugar do cliente e procurar descobrir que possíveis sensações ele experienciará faz com que a *Copeira* assuma uma privilegiada posição, que lhe dá a capacidade de desenvolver ainda mais sua destreza no trabalho e buscar a perfeição. Ao relatar sobre o "como aprendeu" a apurar seus sentidos, diz que:

Eu vou experimentando, eu vou vendo que está faltando uma coisa, que está faltando fazer outra. Daí eu pego ou peneiro uma calda ou vou fazer de novo, porque se não der para consertar, eu vou ter que fazer e jogar fora e fazer tudo de novo. Para que a pessoa saiba que ela está pagando por uma coisa cara, mas que vale a pena. Que ela se propôs a isso, mas que ela gostou. Entendeu? É muito desagradável você comer uma coisa que você está vendo que não é uma coisa: "-Nossa. É muito ou é pouco." Não interessa a quantidade. Ela se propôs a pagar aquele valor, mas pelo menos paga uma coisa boa. E não que você vai ficar tirando uma coisa ou outra, sei lá. É desagradável você ver a pessoa fazendo isso.

E como você desenvolveu isso? Como aprende isso?

É de tanto você manipular aquilo todo dia. Você faz todo dia, durante anos a mesma coisa. Então você sabe o que vai, o que não vai. Que nem, eu fiz um pavê de limão essa semana, semana passada na sobremesa do dia e o Gerente Geral tinha me dado

um licor de cassis. Ele falou: "-Copeira, usa esse licor de cassis aí." Daí, de repente, me veio a ideia de fazer uma sobremesa do dia de limão. Eu falei: "-Eu vou fazer uma sobremesa de limão, mas eu não quero fazer mousse de limão como sempre, eu vou fazer um pavê de limão." Aí eu ia fazer uma coisa e acabei na hora mudando de ideia e fazendo outra. Por quê? Porque eu comecei a pensar bem nos ingredientes que eu ia usar.

Aí eu comecei a pensar: "-Puxa, para que eu vou usar maisena, colocar no fogo, ficar lá mexendo se eu posso fazer da maneira mais simples, mais prática?" E aí eu comecei a falar: "-Não, eu vou fazer um pavê de limão, mas eu vou fazer diferente. Eu vou juntar uma coisa e outra para ver no que vai dar. Seja o que Deus quiser." Daí eu fui molhar a bolacha com o licor de cassis que o Gerente Geral tinha me dado, junto com baunilha e suco de limão. Isso fez toda a diferença. Então ele não se torna um pavê de limão qualquer, ele tem algo a mais, que o licor de cassis deu toda aquela especialidade nele que ninguém consegue descobrir o que é, entendeu? E nem o próprio Gerente Geral conseguiu descobrir. Ele chutou: "-Tem alguma coisa diferente." O Sub Gerente também chutou: "-Você usou o quê? Usou conhaque? Usou gim? Um licor?" Aí eu: "-Hum hum.", "-Qual?", "-Ah, licor disso, licor de cereja, licor de cacau." Ficou lá tentando adivinhar. Eu: "-Não, continua." E eu queria que ele tivesse descoberto.

E o Gerente Geral não tinha lembrado que ele tinha acabado de me dar um licor. Aí eu: "-Gerente Geral, o licor de cassis que você me deu." Aí ele: "-Ah, eu sabia que tinha alguma coisa aqui diferente." E aí, nesse mesmo dia à noite o Sub Gerente deu de cortesia para um cliente e disse que o cliente amou. Disse que achou divino e por que não estava no cardápio? Aí a gente se sente.

Legal. E acho que tem bastante de intuição também.

É, tem. Isso é uma coisa que acontece instantaneamente. Na hora você... É como eu te falei, eu ia fazer uma coisa e acabei mudando de ideia na hora e eu olhei bem o que eu ia fazer: "-Não, eu acho que isso não vai dar certo não, acho que é melhor fazer assim e mudar uma coisa ou outra." Eu adoro mudar as coisas. Adoro, nossa, como eu gosto disso. Às vezes, eu fico surpresa comigo mesma. Às vezes, tem uma coisa que eu vou fazer, a receita estava falando para fazer assim. "-Quem disse que eu vou fazer desse jeito? Por que eu ia fazer assim se eu posso fazer assim? Não, eu vou fazer do meu jeito." [risos]

A *Copeira* relata que desenvolve suas habilidades pela experimentação. Em suas preparações, verifica o que pode estar faltando, faz testes, insere elementos, verifica a possibilidade de alterar procedimentos para dar conta de seu trabalho e ativar sua capacidade inventiva.

As experiências e o tempo na atividade permitem que ela crie novas receitas, novas misturas de sabores, originando novas sobremesas, e ative sua intuição, para decidir mudar elementos na preparação e fazer seu trabalho de formas diferentes da habitual. Quando afirma que vai "juntar uma coisa e outra para ver no que vai dar. Seja o que Deus quiser", está afirmando que arrisca, utiliza sua intuição e seus sentidos apurados para, baseada em sua experiência, criar, ousar e causar nos clientes sensações não experimentadas anteriormente.

Visão, Paladar e olfato para o participante Chef

O participante *Chef*, ao narrar quais as características dos sentidos que mais utiliza na realização o seu trabalho, comenta que:

Paladar, paladar. Bom, visão: o primeiro contato quando você tem com um alimento, isso foi um *chef* que me ensinou, você tem que olhar. O primeiro contato que o cliente tem... Ele me ensinou dessa forma. O cliente, o primeiro contato que tem com o produto, ou seja, o prato seria o visual. Primeiro contato; segundo contato: olfato. E por último o paladar. Isso são questões que você tem que ter, quem é cozinheiro tem que focar nisso. Cozinheiro, *chef* de cozinha. Eu falo no modo geral, tem que focar nisso. Primeiro o visual, depois o olfato e o paladar.

Em sua narrativa, retoma os ensinamentos que recebeu de outro chef: é preciso "olhar", verificar o aspecto do alimento, a apresentação. Para exemplificar, relata quais são as aproximações que o cliente terá com o prato finalizado. A primeira é a visão do que lhe é apresentado, depois passa a inalar os aromas exalados, e na sequência, a saborear o resultado da preparação, das misturas e sutilezas que cada um dos ingredientes proporciona ao prato.

A partir do contato com o prato, o cliente passa a experienciar diversas sensações despertadas pelos sentidos; são elas que o cozinheiro deve procurar entender e focar seus sentidos de maneira a provocá-las. Se o cozinheiro não se preocupar com o visual que sua preparação deverá ter, com os aromas que deverá exalar e com sensações que deverão despertar no comensal, ele jamais será um bom cozinheiro, reconhecido, respeitado, pois não terá despertado, primeiramente em si mesmo, sensações que possivelmente provocará em quem degustar suas preparações.

Ao ser questionando sobre como desenvolveu suas habilidades, o *Chef* afirma não saber exatamente, porém, acredita "que no dia a dia a pessoa vai pegando, vai provando. Fica gravado na memória da pessoa porque eu não sei explicar como, mas fica gravado. No dia a dia: você vai provando, vai vendo".

Em sua narrativa, esclarece que é no dia a dia que se aprende, é com a presença na cozinha que se vai "pegando" o trabalho, "gravando" na memória, provando, vendo como funciona, como é a apresentação dos pratos, como são feitas a finalizações, como os demais profissionais fazem para executar seu trabalho, quais as experiências que fazem para aprender, criar novas formas de atuação e desenvolver novas preparações.

Sensações e o artístico a partir das narrativas dos participantes *Sous Chef, Copeira* e *Chef*

Ao falar a respeito das sensações presentes na criação de um prato, o participante *Sous Chef* compartilha que o processo de criação, quando de sua finalização, pode ser comparado com o ápice de uma relação sexual, com a sensação que ele descreve como sendo aquela em que se atinge o clímax, o máximo do prazer.

As sensações são despertadas inicialmente em função da beleza observada no prato, das combinações utilizadas, das cores e, finalmente, do prato em si, a obra criada. Para ele, é possível perceber no olhar, na reação e na fisionomia de quem observa o prato pronto que o resultado desperta sensações não somente no criador, mas, também, em todos aqueles que tenham a oportunidade de observar e degustar a criação.

Ao ser questionado sobre que sensações são despertadas quando o prato é "comido" e se dentre elas há alguma que desperte o sentimento de que sua obra está sendo destruída, o *Sous Chef* relata que:

Não, é o contrário, não está sendo destruída, ela está sendo construída. **Por quê?** Porque se você cria um prato e ali a obra o cara está começando a destruir, mas ela está sendo construída dentro do teu organismo, porque está lhe dando prazer, entende? Está te dando prazer, você está gostando, então a resposta não é dizer: está destruindo. Eu fiz porque eu sei que você vai comer e que você vai destruir, mas está sendo construído dentro do teu organismo. É como se ela fosse montada... Na minha cabeça é como se ela fosse montada, espalhada dentro do teu organismo. Dá para você entender isso ou é muito louco? [risos]

Fantástico.

Ela está sendo construída dentro do seu organismo, porque está lhe fazendo um bem, porque você está sentindo um prazer. Por mais que ela vá partículas para os lugares que tem que ir, você sai de lá: "-Nossa, que gostoso." Então as palavras é como se construísse o prato de volta, entende? A sensação de ver o outro ter gostado do que você fez, ali é a construção. Que dá a ideia de querer criar outra, porque eu adorei ver aquela sensação, eu adorei ver aquele comportamento do indivíduo ou aquele elogio do indivíduo. Mas desde que seja verdadeiro. E é muito fácil de perceber quando é verdadeiro ou não. Até porque os clientes, se não estiver bom o cliente vai reclamar. Mas ver aquele comportamento no indivíduo é como se o prato estivesse construído.

Em sua narrativa, o *Sous Chef* aponta que, que ao ser comido, o prato passa por um novo processo de construção, por meio das sensações vivenciadas pelo comensal. Para ele, a obra, o prato, ao ser degustado, desperta prazer naquele que come, sacia e passa a ter uma nova construção a partir das sensações que desperta em cada um, também pelas partículas que vão para lugares os mais distintos dentro do organismo de quem come.

Observar as reações provocadas por sua criação faz com que ele sinta o desejo de criar outros pratos que consigam despertar sentimentos parecidos novamente. Sua narrativa revela

que as sensações positivas provocadas tanto em si quanto naqueles que degustam o prato criado servem de fonte de inspiração para novas elaborações, combinações, criações e para desenvolver ainda mais sua capacidade criativa.

Ao narrar questões ligadas aos processos de criação e à existência de arte em seu trabalho, o *Sous Chef* retoma algumas de suas experiências vividas na área de artes plásticas:

Quando você está falando de criação, você acha que tem alguma coisa de arte nisso, de artístico?

Tem.

Em que sentido?

Olha, por exemplo, eu já trabalhava com arte e cada coisa, peça que eu criava, por incrível que pareça...

Nas artes plásticas você fazia exatamente o quê?

Eu fazia tudo que você imaginar. Ia fazer uma festa junina, então eu tinha que fazer com jornal, com papelão e depois eu trabalhava com gesso, com gases, tudo muito grande. E o pior de tudo que a loucura saía, a pessoa me dizia e quem desenvolvia tudo da cabeça sou eu. E tudo isso eu trabalhava com fita, com tanta coisa cara que assim, tudo isso me serviu na culinária. Engraçado isso, tudo que eu fiz com pintura de pano de prato, de lençol de cama, toalha de mesa, as cores, como colocar as cores em cada coisa, me serviu na hora da montagem de um prato, na hora de eu tentar criar aquele prato e querer que dentro do prato a posição, como se eu estivesse pintando um prato, digamos assim. A forma de que coloca o molho, o rabisco, tudo tem a ver com arte.

Quando você chega num restaurante que você come, que você pega o prato que chega na tua mesa, você olha assim, você come com os olhos e você vê: "-[Putz], que prato lindo." E eu acho que tudo dessa questão de arte que eu desenvolvi acabou me ajudando na culinária. Por exemplo, eu pintei muito e eu fazendo massa no [Restaurante] me veio uma coisa na cabeça, eu digo: "-Se eu pegar pétalas de flores, daquelas flores que nós temos lá e colocar na massa, o que vai acontecer?" E eu descobri que quando eu coloquei a massa, fiz o processo a primeira vez, fui percebendo, fui dizer: "-Não, tenho que colocar mais fina, para na hora que eu for passar eu passar só uma vez para poder..." Porque na hora que você passa na máquina, aquelas flores, a pétala começa a abrir e quando eu consegui o que eu queria, na verdade, estava um pano pintado.

Ela vai se dissolvendo.

O efeito que dá você não faz ideia. É um pano. Isso veio de quê? Das toalhas que eu pintava, dos panos de prato, das flores que eu fazia. Então assim, eu vou pensando, a minha cabeça pensa muito, entendeu? E pensa coisa que outro pode dizer: "-Esse cara é muito louco. Como ele teve essa ideia?" Veio na minha cabeça, veio isso. Eu tenho ainda essa chance, que as ideias veem. Eu vou observando e vou dizendo: "-Isso pode dar certo." E venho. Não é nem eu que crio, é que vem não sei como e eu vou tentar desenvolver. Então a arte eu acho que está muito ligada com a questão de culinária.

Em sua narrativa, afirma que suas experiências anteriores no mundo das artes plásticas lhe possibilitaram trazer para a cozinha elementos que, de seu ponto de vista, estão ligados à execução de seu trabalho de criação a partir de uma perspectiva artística. Considera que seus conhecimentos sobre pintura, tintas, desenhos e artesanato lhe dão condição de criar um prato a partir de uma montagem, que leva em consideração a posição de cada ingrediente que será

utilizado, sua disposição, que rabisco será traçado, que cores serão utilizadas e como elas serão combinadas para causar sensações e, intencionalmente, fazer com que o prato, antes mesmo de ser degustado, seja "comido com os olhos".

O *insight* relacionado à utilização de pétalas nas massas para a criação de efeitos florais também está ligado a uma capacidade de criação de uma obra que traz em si a delicadeza e o belo, que tem por objetivo seduzir e proporcionar sensações nos colegas de trabalho e nos comensais que degustam suas criações.

A participante *Copeira*, falando sobre como aprendeu a trabalhar com chocolate, compartilha sensações que vivenciou e acrescenta elementos relacionados à arte na execução de seu trabalho. Ao discorrer sobre os ensinamentos compartilhados pelo *Sous Chef*, compartilha que:

...uma vez ele me ensinou a fazer uma coisa que eu fiquei maravilhada. Uma folhinha de chocolate, que parece uma coisa simples. Pegar uma folhinha dessas aí, lavar ela bem, secar, colocar o chocolate em cima, deixar secar e tirar a folhinha depois. Fica em formato de folha. Uma coisa linda. [risos] E eu adorei fazer aquilo. Nunca esqueci.

Ele chegou: "-[Copeira] vai lá buscar umas folhas para mim." Fui lá e busquei, não entendi nada para que ele queria aquelas folhas? Para mim ele era louco na época que ele veio me falar isso.

Eu fiquei me perguntando: "-Porque esse louco quer folha? Vou lá buscar então." Aí ele: "-Lave, depois você seque, deixe bem sequinha que eu já vou lá na copa." Está bom. Fui lá, lavei, sequei. Daqui a pouco: "-Já lavou?", "-Já.", "-Já secou? Está bem seca?", "-Está." Ele pegou para ver se estava bem seca. Ele foi: "-Olha, você me pegue um pouco de chocolate, ponha para derreter em banho-maria. Sabe derreter chocolate em banho-maria?" Eu: "-Hum hum.", "-Então derreta. Já, já eu volto." [risos] Foi-se embora o [Sous Chef]. Daqui a pouco: "-[Sous Chef], o chocolate já está derretido.", "-Estou chegando aí." Daqui a pouco ele chegou. "-Você vai pegar um pincel, vai molhar lá no chocolate derretido, pegar na pontinha da folha, passar uma camada de chocolate e põe para secar. Quando secar você vai passar mais uma camada de chocolate. Se você ver que você tem firmeza para tirar a folha e não quebrar, você tira, senão você passa mais uma camada." Assim eu fiz e deu certo. Ficou uma maravilha. Eu fiquei maravilhada quando tirei aquela folha, ficou as nervuras da folha igualzinho no chocolate.

Hum.

Aí eu: "-[Sous Chef] que lindo!" Nossa, comecei a elogiar porque eu fiquei maravilhada.

Em sua narrativa, é possível perceber que os ensinamentos compartilhados pelo *Sous Chef* lhe possibilitaram ver seu trabalho a partir de uma perspectiva até então não vivenciada. Ficar maravilhada, achar lindo o produto de seu trabalho faz com que a profissional passe a ter uma aproximação diferenciada com suas atividades, pois surge o prazer, o encantamento e passa-se a vivenciar sensações até então não experimentadas.

A *Copeira* segue narrando a descoberta de novas possibilidades a partir do chocolate e compartilha sua visão em relação à presença da arte em seu trabalho:

E foi daí em diante que eu comecei a gostar de trabalhar com chocolate. Que eu comecei a ver que tinha muita coisa para fazer com chocolate e dava certo, ficava lindo. É uma coisa que exercitava a paciência, mas que o resultado era maravilhoso. Então é isso.

Você está entrando num assunto que eu não perguntei ainda para ninguém. De beleza, arte. Me parece que é uma coisa que tem nesse tipo de cozinha. Me parece ter algo de arte?

É, mas é uma arte.

E como você pensa essa questão? Já pensou? Iá

E o que você tem a me dizer?

Nossa, tem tanta coisa que você não conhece que você fica se perguntando: "-Porque eu só estou sabendo disso agora? Depois de tanto tempo. Isso é lindo demais. Isso é maravilhoso." Nossa, dá prazer de você trabalhar com a coisa que você vê o resultado final depois. De você fazer detalhe por detalhe e chega outra pessoa que não entende nada, não sabe o que é aquilo e fala: "-Nossa que raio que é isso que você está fazendo?" Pessoa não entende nada. O negócio desmontado parece que é um ET, mas depois que você coloca peça por peça, que você monta tudo direitinho. Cada qual no seu lugar que o negócio fica perfeito. Você fica se perguntando: "-Nossa, eu fiz isso? Nossa, que coisa linda, que coisa maravilhosa." Aí você não quer mexer. Você não quer cortar. Você quer tirar foto, fazer um vídeo. Você quer mostrar para as pessoas, isso é muito lindo. Dá prazer, a sensação muito boa. Você só quer ficar ali 24 horas trabalhando naquilo sem fazer mais nada. Quer meter a cabeça e ficar lá.

E dói o coração quando você vê alguém comendo aquilo?

Dói, muito. E como. Criança então, que chega e mete a mão. Aí você fala: "-Tanto trabalho para desperdiçar assim, acabar em poucos segundos." [risos].

Para ela, seu trabalho é uma arte relacionada a construções as quais, detalhe por detalhe, vão sendo montadas para despertar sensações as mais distintas, desde prazer até a surpresa diante da perfeição da montagem. Relata que o prazer e a sensação causados pela criação é "tão boa" que ela sente vontade de trabalhar 24 horas na criação que está desenvolvendo, para terminá-la e experienciar aquilo que os resultados proporcionarão.

A relação estabelecida pela *Copeira* com a "destruição" de sua criação segue um caminho distinto daquele compartilhado pelo *Sous Chef*. Para ela, há sofrimento quando suas obras são comidas ou uma criança "*mete a mão*", destruindo assim suas preparações. Diferentemente do *Sous Chef*, ela faz um paralelo entre o esforço empreendido para a execução da preparação, os trabalhos envolvidos e a "destruição" dos esforços "*em poucos segundos*". No entanto, o sentimento não a impede de continuar seu processo criativo e sua experiência estética.

O participante *Chef*, falando sobre as sensações presentes no processo de criação, revela que:

A cozinha é uma arte. Tudo, quando eu faço um produto, eu crio um prato, eu também gosto quando vou lá criar, eu me preocupo muito quando eu o faço: o visual, a montagem, o paladar, a combinação de sabores. E quando vejo o cliente quando eu já cheguei a mostrar para um cliente, quando vejo um cliente, que é o primeiro contato que o cliente tem com um prato meu, ele olhe, veja a satisfação. Isso é prazeroso demais.

Então, vamos dizer, tem um pouco de beleza.

Beleza, mistura de sabores.

Eu vejo que muito do que você faz ou uma parte do seu dia a dia, dependendo se está agitado o dia, está montando os pratos. Você está ali montando e põe um enfeitinho, põe outra coisa, tem uma disposição, tem outra. Você acha que tem alguma coisa de arte nisso?

Nisso aí não.

Não? Por quê?

Não, não consigo ver arte nisso. Acho que no dia a dia, eu acho isso tão... Como eu posso falar? Eu não consigo ver arte nisso. Eu vejo a arte mais quando eu crio um prato.

Na criação. Então, na criação, para você tem arte? Tem arte.

Para ele, no ato de criar, há uma preocupação com elementos ligados ao visual que o prato apresentará quando pronto, com a maneira como a montagem será realizada, com a mistura de sabores que será utilizada para aguçar um elemento ou outro do paladar e, finalmente, com as reações e sensações que provocarão no comensal, levando-o a um estado de satisfação e, consequentemente, prazer.

Assim, o prazer despertado no comensal é fonte de satisfação e inspiração para novas criações. Cabe notar, na narrativa do *Chef*, que a montagem e finalização do prato no dia a dia de trabalho não é entendida como sendo algo ligado a uma capacidade criativa; trata-se de uma capacidade de reproduzir e copiar o modelo criado por outra pessoa.

As experiências compartilhadas pelos participantes *Sous Chef*, *Chef* e *Copeira*, em relação às sensações e ao artístico presente no trabalho, permitiram que eu deslocasse o foco de meu entendimento de que o prazer e o deleite atrelados a um prato estivessem apenas no degustar, ou seja, do lado do comensal.

As narrativas e a presença no campo me possibilitam entender que o processo de criação de um prato, uma sobremesa e a elaboração de uma nova preparação causa prazer e proporciona sensações, primeiro em quem cria, quem concebe o conceito, e somente depois no comensal.

Após minha experiência no campo, passei a entender que se um prato – entendido como uma obra de arte – não carrega a expressão de seu criador, as sensações vivenciadas durante o processo de criação e as emoções despertadas muito provavelmente não despertarão no comensal sensações além daquelas de satisfação da fome e saciedade.

Os odores e as situações que prejudicam o bom andamento do trabalho

São muitos os odores presentes na cozinha. Eles provêm de ingredientes que podem ser, por exemplo, ossos torrados, carcaças, cabeças de peixes e de camarão; são itens desprezados no preparo de pratos, mas utilizados para preparações como molho de peixe e molho roti, os quais apresentam aromas e gostos muito apreciados, complementam um prato, dão um toque de delicadeza e embelezam sua apresentação.

Os ingredientes principais utilizados na preparação dos molhos mencionados exalam um odor desagradável. Os odores também podem vir dos colegas de trabalho que, muitas vezes, precisam correr de um lado para o outro, podendo se originar da roupa impregnada de cheiros. Sobre essa questão, o participante *Sous Chef* afirma que:

Em questão do cheiro de cozinha? (É.) Impregna.

E como você lida com isso?

As roupas ficam terríveis. Para você vê, até a cueca, quando eu tiro, está cheirando à gordura. Você pode dizer que é mentira, mas é verdade. Impregna, porque você fica ali e no nosso caso, nossa... Como é? (Coifa.) Coifa não funciona direito. Porque a coifa tem que puxar tudo. Tanto que colocaram agora uma pequena no lugar da fritadeira. Não sei se você chegou a observar. (Não.) Colocaram uma pequena, mas não tem jeito. Ela impregna, a roupa fica com um cheiro terrível. Se por acaso você for... É da própria cozinha, porque é uma mistura de coisas que você está fazendo. E ali você vai passando o dia, você não está percebendo que a gordura está. Você veja, você põe um óculos, usa um óculos, só de eu passar de um canto para o outro dentro da cozinha, se eu lavar esse óculos agora, eu te provo que ele está cheio de gordura de novo.

Então, você imagine o dia que você passa todo dentro dessa cozinha? É porque a gente não percebe, não é uma coisa como a lente do óculos, vai grudando na roupa e a gente não vai percebendo. Acaba você se acostumando com aquele cheiro naquele momento. Mas na hora que você sai ali na cozinha, que você tira a sua roupa e vai vestir a sua roupa limpa para ir embora, que você pega a roupa, você diz: "-Meu Deus do céu." Coloca dentro da bolsa, fica podre a bolsa, de cheiro de gordura de dentro da cozinha.

Na pele não fica?

Na pele também. (**E como é que tira isso?**) Na pele tem que tomar banho, não é? (**Tomando banho sai tudo?**) Tomando banho sai. Mas tem que tomar banho.

Os odores impregnam tanto nas roupas quanto na pele das pessoas, eles incomodam, mas são parte da profissão. Em sua narrativa, o *Sous Chef* chega a afirmar que suas roupas ficam com odor parecido com o de algo podre, mas que, com um banho, o cheiro sai.

Sobre a questão dos odores exalados pelo corpo, pude perceber, ao longo de minhas observações, que alguns dos participantes têm uma preocupação muito grande em cuidar do corpo. Alguns chegam até mesmo a ser motivo de brincadeiras em função da quantidade de cremes e xampu que utilizam quando tomam banho ao final do expediente. Esses relatam que utilizam os cremes e xampus para se livrar dos cheiros, entre eles o de gordura.

Também presenciei brincadeiras a respeito do tema. O próprio *Chef* chegou a comentar com um dos outros participantes que ele deveria se depilar em função do excesso de pelos e que deveria apará-los constantemente, pois, em sua fala: "é sempre perigoso no tipo de atividade que exercemos", referindo—se ao fato de que, acidentalmente, um pelo, um cabelo ou um fluído corporal podem se misturar a uma comida, a um prato, causando inconvenientes muitas vezes irremediáveis perante o cliente.

Percebi, ao longo do meu período no campo, que minhas roupas e pele também ficavam impregnadas do cheiro de gordura ou do odor de alguma preparação repetida durante o turno que acompanhei. Contudo, com o tempo, os odores passaram a ser algo presente em meu universo e não incomodavam mais, pois, com um banho e a lavagem da roupa, saem. Essa é a mesma sensação compartilhada pelos participantes - encaram o fato como sendo algo pertinente à profissão escolhida.

A estética do gosto e o artístico presente na atividade pesquisada

Estar presente na cozinha e acompanhar as preparações, ter a oportunidade de proválas, testar ingredientes, verificar as mudanças no aroma exalado e no gosto à medida que o alimento é preparado representa um importante treino dos sentidos, já que, a cada ingrediente adicionado, é possível perceber alterações, a intensificação de características anteriormente mais sutis ou quase o desaparecimento de outras.

Durante minha presença no campo, em muitas ocasiões, presenciei preparações que aguçaram minha curiosidade em saber que ingredientes estavam presentes, assim como a curiosidade dos participantes da pesquisa em testar, se aos poucos, eu também estava adquirindo a capacidade de identificá-los. Foram muitas as ocasiões em que o *Cozinheiro* e o

Chef me ofereciam pequenas quantidades de suas preparações e me perguntavam se eu conseguia identificar que ingredientes estavam ali presentes.

No inicio, minhas respostas eram sempre "está muito gostoso" ou "não gostei de uma coisa ou de outra", porém, com o passar do tempo, passei a identificar pequenas nuanças, a sentir que, conforme o cozinheiro ia acrescentando certos ingredientes, o aroma exalado ia se alterando. Ainda, os odores passaram a aguçar lembranças de que o cheiro já não era estranho à minha experiência.

As experiências vividas na cozinha influenciaram inclusive a inserção de ervas e temperos na cozinha de minha casa que antes não eram de meu conhecimento, como por exemplo, estragão, tomilho, aniz estrelado, dentre outras.

Degustar ostras vivas sempre me causou repulsa; por várias vezes, tive a oportunidade de provar, mas sempre recusei; no entanto, nos meus primeiros dias de presença no campo, o participante *Chef* me perguntou se eu já havia provado; respondi que não e ele me disse que deveria, para saber que sabor e textura tem uma ostra viva, ter a experiência de como é. De início, disse que tinha repulsa, mas, ele me persuadiu. Experimentei e constatei que se trata de um alimento com textura macia, saboroso. Contudo, por não ter o costume e nem apreciar carnes, peixes ou mariscos crus, certamente não voltarei a provar, mas valeu a experiência.

Ao poucos, fui entendendo que os participantes vão desenvolvendo uma estética do gosto por meio do constante observar, provar, degustar e explorar quais propriedades de um alimento podem ser utilizadas para provocar sensações, surpreender e suscitar sentimentos no comensal.

Em uma de minhas presenças no campo, perguntei tanto ao *Cozinheiro* quanto ao *Sous Chef* por que as porções eram tão pequenas e confidenciei que, em algumas ocasiões, poderia acontecer de o comensal sair do restaurante com fome. A resposta que obtive foi que, em restaurantes como o pesquisado, a intenção não é causar no comensal a sensação de saciedade da fome, mas sim causar outras, como provocar a experiência dos sabores, das combinações e aquela atrelada a suscitar o desejo de regressar para poder dar continuidade às sensações anteriormente experimentadas. De que estão falando se não de uma experiência essencialmente estética... e acima de tudo, de arte?

Sobre isso, Dewey (1934 [2005], p. 48) aponta que "na língua inglesa não há uma palavra que inclua de forma inequívoca o que é expresso pelas palavras "artístico" e "estético". Para ele, "artístico" se refere primordialmente ao ato de produção, e "estético", ao de percepção e prazer, a inexistência de um termo que designe o conjunto dos dois processos é lamentável". Segundo o autor, não é possível separar a arte da estética, nem a estética da

arte, elas coexistem, onde está uma, a outra também estará, no entanto, por não existir um termo que coadune ambas, pode ser que:

Às vezes, o efeito disso é separá-los um do outro, é ver a arte como algo que se superpõe ao material estético ou, por outro lado, leva à suposição de que, como a arte é um processo de criação, a percepção que dela se extrai nada têm em comum com o ato criativo. Seja como for, há um certo incômodo verbal no fato de hora sermos compelidos a usar o termo "estético" para abranger o campo inteiro, ora a limitá-lo ao aspecto perceptual receptivo de toda a operação. Refiro-me a esses fatos óbvios como preliminar de uma tentativa de mostrar que a concepção da experiência consciente como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo permite compreender a ligação que a arte como produto, por um lado, e a percepção e apreciação como prazer, por outro, mantém entre si. (DEWEY, 1934 [2005], p. 48)

No processo de criação de um prato, não há como não levar em consideração o esforço da produção e a intencionalidade intrínseca ao processo. O cozinheiro, quando cria um novo prato, deposita no processo tanto os seus próprios sentimentos quanto mune sua criação do potencial para suscitar sensações no comensal. O caráter artístico/estético da criação e da inventividade do cozinheiro, do *Sous chef*, do *chef* e de todos aqueles que criam algum tipo de preparação nova está na presença da intencionalidade, do prazer pessoal e do potencial presente na obra. Nesse sentido, Dewey (1934 [2005], p. 48 - 49) cita que:

A arte denota um processo de fazer ou criar. Isso tanto se aplica às belas artes quanto às artes tecnológicas. A arte envolve moldar argila, entalhar o mármore, fundir bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos na dança. Toda arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível. Tão acentuada é a fase ativa ou do "agir" na arte que os dicionários costumam defini-la em termos da ação habilidosa, da habilidade na execução. O *Oxford Dictionary* a ilustra com uma citação de John Stuart Mill: " A arte é o esforço de perfeição na execução" enquanto Matthew Arnold a chama de "habilidade pura e impecável".

A criação de um prato decorre do conhecimento das bases, da habilidade treinada até a exaustão, do exercício de descobrir novos sabores, novas formas de fazer o trabalho, possibilitar aos comensais novas sensações.

Segundo Suaudeau (2004, p. 129), o papel do "cozinheiro vai muito além das panelas. No ato de cozinhar, ele passa toda a sua sensibilidade. Na hora de preparar um prato, transmite para a matéria, como em um processo de osmose, seu caráter, sua pessoa, sua personalidade.". Trata-se de um processo de envolvimento, essencialmente artístico, porém, também estético.

Assim, Dewey (1934 [2005], p. 49) complementa que:

A palavra "estético" refere-se, [...] à experiência como apreciação, percepção e deleite. Denota mais o ponto de vista do consumidor do que o produtor. É o *gusto*, o gosto; e, tal como na culinária, a clara ação habilidosa fica do lado do cozinheiro que prepara os alimentos, enquanto o gosto fica do lado do consumidor, assim como na jardinagem, há uma distinção entre jardineiro que planta e cuida e o morador que desfruta do produto acabado.

O estético, em sua definição, refere-se à experiência como apreciação, percepção e prazer e, portanto, posiciona o julgamento da obra somente no campo do seu consumidor, transferindo ao comensal a autoridade para julgar a criação do prato. Todavia, em meu entendimento, não há como pensar somente nesses termos, pois, se o julgamento pertence ao consumidor, a criação e o artístico estão do lado do cozinheiro. No processo de criação não é possível criar uma dicotomia Arte X Estética, pois são questões imbricadas, inseparáveis. Sobre isso, Dewey ressalta que:

... a relação existente ao se ter uma experiência entre o agir e o ficar sujeito a algo, indicam que a distinção entre o estético e o artístico não pode ser levada a ponto de ser tornar uma separação. A perfeição na execução não pode ser medida ou definida em termos de execução; implica aqueles que percebem e desfrutam do produto executado. O cozinheiro prepara a comida para o consumidor, e a medida de valor do que é preparado se encontra no consumo. A mera perfeição na execução, julgada isoladamente em seus próprios termos, provavelmente poderia ser mais bem alcançada por uma máquina do que pela arte humana. Por si só, ela é técnica, no máximo, e existem grandes artistas que não figuram nas fileiras superiores dos técnicos (a exemplo de Cézanne), do mesmo modo que há grandes pianistas que não são grandes no plano estético, e que Sargent não é um grande pintor.

Para que habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser "amorosa"; precisa importar-se profundamente com o tema sobre qual a habilidade é exercida. Vem-nos à mente um escultor cujos bustos sejam maravilhosamente exatos. Talvez seja difícil dizer, na presença da fotografia de um deles e de uma fotografia do original, qual é a pessoa em si. No plano virtuoso, eles são admiráveis. Entretanto, resta saber se o criador dos bustos teve uma experiência pessoal, a qual se interessou por fazer com que fosse compartilhada pelos que observam seus produtos. Para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem que ser estética — ou seja, moldada para uma percepção receptiva prazerosa. É claro que a observação constante é necessária para o criador, enquanto produz. Mas, se sua percepção não for também de natureza estética, será um reconhecimento monótono e frio do que foi produzido, usado como estímulo para o passo seguinte, em um processo essencialmente mecânico. (DEWEY, 1934 [2005], p. 49 - 50)

Como não reconhecer como artística a atividade daquele que cria, que busca despertar sensações as mais diversas naqueles que apreciam sua criação? Como não valorizar o trabalho do *chef*, do *Sous chef*, da copeira ou do cozinheiro como arte? Eles seguiram, e seguem, um caminho constante do desenvolvimento de seus sentidos, seu juízo estético, sua capacidade de descobrir, perceber, sentir, ver... Vão aos poucos, desde a entrada no mundo da cozinha,

perseguindo a perfeição na execução, até o aprimoramento técnico e o despertar dos sentidos e das sensações.

Contudo, o segredo está na concepção, na intencionalidade, na presença da emoção, da realização e na surpresa do resultado que se obtém a partir do desenvolvimento da técnica e, acima de tudo, da habilidade amorosa que pode ser alcançada na atividade. Ao corroborar Dewey (1934 [2005], p. 50), é possível dizer que:

o ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada. O artista, ao trabalhar, incorpora em si a atitude do expectador.

A intencionalidade da criação, em função dos elementos nela presente, permite que se entenda o trabalho do cozinheiro não apenas como uma profissão, mas também como uma arte que proporciona experiências gustativas naqueles que criam e naqueles que apreciam e se alimentam da obra produzida. Uma arte que, "em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência." (DEWEY, 1934 [2005], p. 50).

6.4 O papel do *Chef* como regente e comandante da brigada de cozinha

Neste subitem, apresento o *chef* como regente e comandante da brigada de cozinha. Metaforicamente, entendo que a função se assemelha à de um maestro regendo uma orquestra, pois é dele a responsabilidade de reunir os talentos necessários e subtrair de cada profissional sua parcela de contribuição, para que o resultado do trabalho seja harmonioso e provoque prazer e satisfação ao comensal.

Vimos nos itens anteriores que é constante a preocupação de cada profissional de cozinha com a satisfação, as impressões e sensações que suas preparações causarão nos comensais. Essa preocupação surge em função das experiências compartilhadas entre os profissionais de cozinha, assim como do trabalho realizado pelo *chef* de cozinha, a partir do exercício de seu papel enquanto regente.

Para entender qual é o papel do *chef* na cozinha investigada, suas obrigações e como chegou a esse posto, trago narrativas que procuram ilustrar as atividades sob sua responsabilidade, sua importância e suas contribuições para a aprendizagem dos profissionais sob sua supervisão.

Ao ser perguntado sobre suas responsabilidades, o participante *Chef* afirma que:

O que eu faço na minha responsabilidade. Bom, minha responsabilidade é verificar todas as praças, todas; digo todas são desde a entrada, prato principal, a do ajudante, todos. Se estão cumprindo o horário, se estão montando a sua *mise en place*. Na hora de sair a mercadoria, se está tudo certo, recebo mercadoria, faço pedido. Eu organizo, tipo eu também na hora que marcha um prato, eu marcho um prato para a pessoa. O *chef* da cozinha na verdade é o *chef* que dá o ritmo a cozinha, que dá uma orientação. É isso. Tem momentos na cozinha que são bem devagar, bem tranquilo e tem semana que é bombada. Tem semana que eu deixo o pessoal bem à vontade porque também é meio estressante cozinha, deixo o pessoal um pouco à vontade, mas quando tem bastante coisa para fazer, eu pego bastante no pé das pessoas. Eu cobro se a pessoa está atrasada ou não; eu dou o ritmo à pessoa, eu acelero a pessoa, entendeu? E dou orientação. O *chef* tem que estar ligado em tudo: se a pessoa está fazendo, se a pessoa não está fazendo. Mais ou menos isso.

Afirma ainda ser responsável por todas as praças, ou seja, todas as atividades realizadas na cozinha, sejam elas de *mise en place*, organização do trabalho, pedidos de mercadorias, administração de tempos, recepção e conferência de mercadorias, ou qualquer outra ligada às responsabilidades compartilhadas entre os vários profissionais que constituem a brigada de cozinha.

É ele quem, quase sempre, canta a marcha e imprime o ritmo de trabalho, tanto ao grupo quanto aos indivíduos. Orienta as execuções, ordena o sai e, na maioria das vezes, monta e finaliza o prato, mesmo que essa última atividade não seja necessariamente sua obrigação. A ele também cabe a orientação dos profissionais, o acompanhamento e a condução da aprendizagem de cada um dos componentes de seu time.

Quando perguntado se é fácil a missão de conduzir a cozinha, o participante compartilha que:

Não, não é fácil lidar com o ser humano. Não é fácil nem um pouquinho.

Por quê?

Porque todo mundo... Um vai ser diferente do outro, né? Tudo aqui vai ser diferente um do outro e você lidar com o ser humano tem que lidar com humor: hoje é assim. É estressante.

E como você consegue dar conta de lidar com cada uma dessas diferenças? Como você consegue fazer com que isso se junte e saia o trabalho?

Isso depende muito se você tem respaldo também, porque desde quando você tem respaldo da gerência ou do dono, tudo fica mais fácil. E isso é uma hierarquia.

Agora, quando você não tem respaldo, aí as pessoas não veem comando na pessoa, e a pessoas ficam meio perdidas.

Para o participante, o mais complicado de seu trabalho está ligado a lidar com o ser humano, pois as pessoas são diferentes umas das outras, cada uma tem seu humor, sua maneira de lidar com as demandas emergentes na cozinha, sua forma de encarar os problemas e situações estressantes enfrentadas em dias mais agitados, de mais trabalho.

Seu trabalho se fundamenta na existência de uma hierarquia que deve ser seguida à risca. A voz de comando e a maneira como ele decide conduzir a cozinha devem ser respaldadas pela casa, pela gerência e pelos proprietários. Dentro da cozinha, o *chef* é a autoridade máxima, não há como conduzir a brigada sem que ele seja efetivamente a voz de comando que orienta e determina o caminho a seguir.

Anteriormente, mencionei que os profissionais são chamados no mundo da cozinha de "brigada", para remetê-los ao universo militar. Sobre isso, Atala (2007) aponta que "na lida diária da cozinha, percebe-se que isso tem uma razão de ser: é preciso muita disciplina, capacidade de execução rápida e perfeita, muita organização para que tudo dê certo." (ATALA, 2007, p. 148).

Ao se considerar somente o sentido da disciplina e da voz de comando, o *chef* pode ser metaforicamente comparado ao comandante de um exercito, porém, seu trabalho vai além do comando, da autoridade; está imbricado de elementos que o aproximam mais do regente de uma orquestra, que também comanda e detém autoridade perante o grupo, mas trabalha com outros elementos que não somente aqueles ligados à obediência de ordens e hierarquia.

Percebi durante o período em que estive no campo que o funcionamento da cozinha tem uma cadência, sincronia, harmonia e que, mesmo em momentos de tensão e estresse em função de um ritmo acelerado – algumas ocasiões chegando a ser frenético – as praças funcionam e evoluem ⁵ com perfeição, alcançando no conjunto os objetivos impostos. Nos momentos de maior estresse, parece haver uma economia de movimentos que permitem ao profissional executar seu trabalho com perícia e perfeição ainda mais exatas. Uma parte importante da evolução e do movimento acontece em função da regência determinada pelo *chef*.

_

⁵ Utilizado no sentido de expressar movimento.

A construção da carreira profissional do participante Chef

Para entender o papel exercido pelo participante *Chef* e o caminho profissional que ele percorreu ao longo de sua carreira, cabe trazer sua fala, ao relatar que:

Antes de trabalhar de cozinhar, eu trabalhei em supermercado como empacotador porque minha família é bem pobre. Morei em favela... Trabalhei de empacotador, trabalhei de padeiro que é no caso padaria, trabalhei de açougueiro e trabalhei numa quitanda. Na quitanda, isso eu tinha 17, 18 anos quando comecei a trabalhar na quitanda no Itaim Bibi. E no Itaim Bibi eu fiquei até uns 18, 19 anos.

Foi quando eu trabalhava nessa quitanda, que fica na Rua João Cachoeira, e a gente entregava mercadoria para o *La Tambouille*, um restaurante bem conceituado de São Paulo. E eu via lá o pessoal trabalhando lá e tal e eu cheguei para o *chef* e falei: "-*Chef, quando pintar uma oportunidade aí como ajudante, o senhor poderia me colocar?*" Fui bem humilde, cheguei nele e conversei. Ele era alagoano, gente boa. Até hoje não esqueço meu primeiro *chef*. Aí, ele falou: "-*Tudo bem..*" Eu lembro o dia que ele me falou: "-*[Putz], surgiu uma vaga..*" Eu falei: "-*Eu aceito.*" Eu pedi a conta lá porque lá, naquela época eu ganhava um salário mínimo na quitanda. Depois, quando entrei nesse lugar, eu ganhei o triplo.

Assim, em função dos contatos que tinha como entregador, o participante pediu uma oportunidade de trabalho em um dos clientes da quitanda, o restaurante *La Tambouille*. Solicitou na ocasião vaga de ajudante, que a ele foi oferecida algum tempo depois, assim que surgiu a oportunidade, o que ele prontamente aceitou.

Vale notar na fala do participante que ele não se esqueceu de seu primeiro *chef*, talvez em função de ter sido quem lhe deu a oportunidade de entrar nesse ramo e também lhe ensinou os primeiros passos no mundo da cozinha. O participante menciona também que um dos atrativos importantes foi o salário, que passou a ser o triplo do valor recebido durante o vínculo com a quitanda.

O participante segue narrando sua trajetória, mencionando a alegria que foi passar a receber três vezes mais no novo trabalho e narrando o tipo de atividade que passou a exercer:

Imagina a alegria, a alegria, a alegria. Comecei na pia, lavando prato, isso eu comecei na pia lavando prato no *La Tambouille*, eu fiquei também pouco tempo: fiquei dois meses e pouco.

Na pia ou no restaurante?

Na pia, porque eu quis crescer. Porque, na verdade, como eu sempre falei com os meus ajudantes aqui, contando um pouco da história da minha vida. Quando eu estava lavando prato, eu tinha vontade sempre de crescer, entendeu? Eu chegava para o cozinheiro e falava: "-Vai me ensinando aí e pode deixar o fogão que eu lavo." Sempre estava fazendo depois do meu horário de serviço, eu pedia para o chef, falava: "-Chef, eu quero aprender, eu quero aprender. Dá para ser depois do meu expediente? Eu bato o meu cartão e continuo" E era tipo para fazer um estágio,

eu fui aprendendo com o pessoal e ele: "-Ah, tudo bem." Foi dois meses e pouco e eu sai. Eu já sai e fui para a parte do garde manger, ele me colocou e assim fui crescendo. Fiquei dois anos e meio no La Tambouille, passei a garde manger, trabalhei na chapa, no fogão e foi quando surgiu a oportunidade de ser cozinheiro.

O passo seguinte foi a transferência para o *Bar Des Arts*, como primeiro cozinheiro. O participante conta que:

Porque eles abriram uma nova casa que era no *Bar Des Arts*, na rua Horácio Lafer que eles estavam inaugurando e eu saí de lá e fui transferido como 1º cozinheiro. Fiquei mais uns quatro anos e conheci o Saulo, que eu considero muito, muito. É um italiano que começou... conheci o Saulo no *La Tambouille* que na verdade, foi ele que me indicou para eu ser o 1º cozinheiro no *Bar do Des Arts*. E foi indo, fui para o *Bar Des Arts* e fiquei mais uns dois anos e meio e o Saulo quis fazer uma sociedade com o... Eu não lembro o nome do rapaz agora; ele abriu uma casa em sociedade na Rua Capitão Antônio Rosa, em Pinheiros, chamado *Fellice*. Ele me chamou para ser o *chef* lá. Então, eu com dois anos e meio: "-*Pô, virar chef de cozinha.*" Aí eu fui. Só que eu fiquei pouco tempo, fiquei só de uns seis a oito meses lá, porque ele arrumou um outro sócio que era junto com o Saulo e ele não bateu muito bem das ideias.

Eu saí de lá e foi quando surgiu à oportunidade de vir chefiar aqui, foi até o Saulo mesmo que me indicou: "-Olha, está abrindo uma casa, um bistrô."

A passagem pelo *Bar Des Arts* como primeiro cozinheiro, além de contribuir para seu aperfeiçoamento profissional, serviu também para ampliar sua rede de conhecidos no mundo da cozinha, pois foi lá que conheceu o *Chef* Saulo, que o convidou para ser *chef* do restaurante *Fellice*, casa inaugurada pelo *Chef* Saulo em sociedade com outra pessoa. A passagem do participante pela casa foi rápida, apenas oito meses, em função de problemas na sociedade. Na sequência, o *Chef* Saulo o indicou para chefiar a cozinha do atual restaurante. Sobre isso, ele relata que:

Isso foi em 1998, 1997 para 1998. "-Vai inaugurar uma casa na Granja Viana." Ele me indicou e eu vim: fiz a entrevista, fiquei cinco anos chefiando aqui a casa. Aí, eu também como era a minha segunda casa como chefiando, me faltava um pouco de experiência também porque na minha vida aconteceu tudo meio rápido.

O participante passou a chefiar o restaurante atual pela primeira vez no final do ano de 1997, início de 1998. Na primeira passagem, ficou cinco anos chefiando a cozinha. Como era a segunda casa em que havia assumido a responsabilidade de chefiar, passou a sentir que lhe faltava experiência, pois, como ele mesmo afirma, em sua vida, tudo aconteceu muito rápido.

Começou a trabalhar em restaurantes com 19 anos de idade como lavador de pratos, em 1991 e, em sete anos de profissão, chegou à posição de *chef* de cozinha. Ao ter trabalhado em apenas três restaurantes antes do atual, passou a sentir a falta de conhecimento de outras

cozinhas e outros tipos de preparações. O participante segue com sua narrativa, ao compartilhar que:

Fiquei durante cinco anos e eu cheguei no Sr. Orlando e pedi para sair, sair daqui, porque me faltava um rumo. Sabe quando você chega num certo ponto que você fica meio estagnado, sempre naquilo, naquilo e eu não sou disso. Eu pedi ao Sr. Orlando: "-Estou precisando dar uma saída, preciso conhecer novas coisas na nossa área." E ele falou: "-Para, você está certo. Você pode sair, vamos fazer um acordo. Quando você precisar, depois se quiser vir a casa está aberta." Eu falei: "-Tudo bem, Sr. Orlando. Obrigado." Eu saí daqui e fui trabalhar com o Alessandro Segato numa... Como é o nome da casa? Em Pinheiros também: Empório Segato. Trabalhei, lá no Empório Segato trabalhei quase um ano. Tinha o sonho de conhecer Salvador também, era a capital de onde eu nasci que eu não conhecia; trabalhei de uns nove à quase um ano no Empório Segato. Aí surgiu uma vaga para eu chefiar uma casa em Salvador. Não, antes disso eu ainda trabalhei, trabalhei na bolsa de valores; eu trabalhei na bolsa de valores também pouco tempo.

No restaurante deles?

É, na bolsa de valores. No restaurante, uns seis meses, mas foi antes do Segato ainda; foi antes do Segato. Mas na bolsa de valores foi pouco tempo também, seis meses eu acho que não dá para... Então, eu trabalhei no Segato, depois fui chefiar uma casa em Salvador porque eu tinha um sonho em voltar para lá. Sonho de nordestino, todo o nordestino tem esse sonho. Tipo o Garde Manger II, boa pessoa, é a primeira vez que ele vem para cá e ele quer voltar. Então, eu aceitei por esse sonho. Fui chefiar essa casa em Salvador, fiquei quatro anos chefiando lá. Casa muito boa, uma das mais tradicionais que tem Salvador, mexe muito com frutos do mar e fui criando aquilo que faltava. Experiência, conhecer outros estilos, eu já trabalhei com cozinha mediterrânea, cozinha italiana, cozinha francesa, cozinha árabe. Cozinha árabe, no caso, foi depois de Salvador; terminei uns quatro, cinco anos lá em Salvador e fiquei quase cinco anos. Meu casamento acabou em Salvador, porque beira-mar, ganhava muito bem, muita mulher, comecei a torrar com mulher, aí a patroa não aguentou e me deu as contas. Ela voltou para São Paulo e eu fiquei mais um ano, um ano e pouco lá e depois, eu acabei voltando de novo; para cá, para São Paulo.

Eu trabalhei ali na Alameda Lorena, uma casa árabe. Fiquei mais um ano, um ano e pouco e foi quando surgiu essa vaga aqui para eu voltar, para eu trabalhar aqui. Aí, eu vim aqui porque também já tinha... Antes de voltar agora, dessa vez que eu voltei, teve um período também que era para eu ter voltado para cá. Eu estou me atropelando porque eu passei numa casa também lá na rua Casa do Ator; foi antes da cozinha árabe, na Santo Amaro. Uma casa chamada... É uma casa muito boa, como é o nome da casa? Sei que é na rua Casa do Ator, vou lembrar o nome da casa. Trabalhei um ano, um ano e pouco e depois fui trabalhar na cozinha árabe.

Eles me chamaram uma vez antes quando eu vim para cá dessa primeira vez só que fizeram uma proposta, muito boa. Eu já estava trabalhando nessa casa lá da rua Casa do Ator, só que lá eu estava como primeiro, tipo como segundo *chef*. Eu não era o *chef*, eu era o subchefe. Aí, me fizeram proposta para eu voltar aqui só que lá cobriram a proposta, me botaram como primeiro *chef* e eu não vim, não deu para eu vir para cá. Mas dessa última vez não, deu tudo certo e eu voltei.

Você voltou quando?

Voltei em 2010, dia 13 de abril.

Tem dois anos e poucos.

Dois anos e poucos.

Após sair do restaurante em 2003, o participante *Chef* passou por várias cozinhas, conheceu Salvador, capital seu estado natal, e por lá chefiou, durante cinco anos, uma casa com cardápio baseado em frutos do mar. Voltou para São Paulo em 2008, seguiu sua formação profissional, passando a ter vivência em chefiar cozinhas como a mediterrânea, italiana, francesa e árabe. Adquiriu a experiência que buscava e, em abril de 2010, recebeu o segundo convite para retornar ao restaurante atual e, dessa vez, aceitou e novamente se tornou *chef* da cozinha do restaurante onde a pesquisa de campo foi conduzida.

Apresentar o percurso profissional e a construção da carreira do participante *Chef* leva ao entendimento de quais foram os passos que ele seguiu para chegar onde está, assim como compreender a maneira como chefia a cozinha, como ensina e o que valoriza nas atitudes e na maneira que os profissionais sob seu comando se comportam.

Sobre isso, o participante relata que:

Um grande *chef* para ele começar mesmo, para ele ser bom, ele tem que começar na pia. Porque ele começando na pia, ele passa por todas as funções: ele sabe todas as funções como funciona. Sabe a dificuldade da pessoa porque já passou por aquela função e sabe a dificuldade do outro, sabe a necessidade. Para ser um bom *chef* tem que passar por todas as funções. Foi o meu caso, eu comecei na pia, trabalhei na copa, *garde manger*, trabalhei numa parte de saladas: fiz tudo, por todas as partes eu passei.

O fato de ele ter iniciado como lavador de pratos permite que entenda não somente as demandas relacionadas a cada atividade, mas também lhe dá condição de avaliar a condução do trabalho de cada um dos profissionais que compõem sua brigada. Sua fala de que "para ser um bom *chef* tem que passar por todas as funções" também pode ser encontrada em autores como Suaudeau (2004, p. 63), ao afirmar que "em uma profissão artesanal como a nossa, o passo a passo, a metodologia, é extremamente importante. Por isso, quem entra na cozinha começa do inicio, lavando verdura, fazendo uma vinagrete, limpando o chão.".

Trata-se de uma profissão que demanda muito treino, repetição e prática. Por ser, conforme afirma Suaudeau (2004), uma profissão artesanal, necessita de uma longa caminhada e desenvolvimento das técnicas específicas para atuação em cada uma das praças que compõem o conjunto da cozinha. Aqui, cabe retomar Sennett (2009, p. 30), que reporta que:

"toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau. Uma das medidas mais habitualmente utilizadas é a de que cerca de 10 mil horas de experiência são necessárias para produzir um mestre carpinteiro ou um músico. Vários estudos demonstram que, progredindo, a habilidade torna-se mais sintonizada com os problemas, como no caso da técnica de laboratório preocupada com o

procedimento, ao passo que as pessoas com níveis primitivos de habilidades esforçam-se mais exclusivamente no sentido de fazer as coisas funcionarem. Em seus patamares mais elevados, a técnica deixa de ser uma atividade mecânica; as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem."

A formação enquanto cozinheiro e os 22 anos de experiência no ramo de cozinha acumulados pelo *Chef* fazem com que ele tenha desenvolvido sua aptidão em alto grau, o que o capacita não somente para comandar brigadas de cozinha, mas também o gabarita a formar novos profissionais e contribuir para que também possam, no futuro, assumir o comando de uma cozinha.

Aprendizagens no mundo da cozinha e a contribuição na formação dos novatos

Ao falar sobre suas atividades profissionais anteriores ao mundo da cozinha, o participante compartilha que elas foram muito importantes e contribuíram para sua aprendizagem no novo ramo. Ter sido padeiro, açougueiro e quitandeiro o ajudou, ao relatar que:

...na padaria, porque eram pães: mexia com pão, massa, esse tipo de coisa. E em restaurante geralmente você faz o pão da casa, como fazem o pão da casa aqui. No açougue, eu fui meio desossador, aqui como tem os cortes das carnes me ajudou bastante. Na quitanda, todos os tipos de verduras, legumes e frutas; isso também acabou me ajudando porque eu conheço todos, entendeu? Ficou bem mais fácil identificar todas as coisas.

Ou seja, alguém que não tem algum tipo de experiência como essa sofre um pouco mais porque tem que aprender tudo aqui.

Porque não conhece a mercadoria, não conhece e você tem que explicar: "-Esse é tal, tal." Mas não, eu já entrei e sabia o que era aquilo. "-Pega um brócolis, pega uma salsa." Entendeu? "-Corta uma carne, faz uma massa de pão." Isso me ajudou, isso acabou me ajudando. Com certeza.

O conhecimento adquirido em suas experiências anteriores lhe possibilitou acelerar seu desenvolvimento profissional na cozinha. Conhecer as mercadorias, os cortes, como fazer um pão foi muito importante, já que, assim, os demais profissionais não precisariam ensiná-lo questões básicas ligadas a cada uma dessas atividades. Sobre o inicio na atividade, o participante compartilha que:

Bom, eu comecei. Quando eu cheguei, fui recebido pelo *chef*, o *chef* me apresentou a todos, tinha uma pessoa que era de pia separada e uma outra pessoa me acompanhou e falou: "-Olha, isso aqui é lavado assim. Isso aqui está aqui, isso tem função disso. Você vem passar um pano no chão." E foi. Conforme eu entrei, um, dois, três dias, aí partiu de mim. Porque eu já sabia que isso aí é simples. E passou de mim eu querer algo mais, como eu te falei. Tinha um cozinheiro, eu ficava lá e quando o cozinheiro precisava limpar o fogão, eu falei: "-Olha." Cheguei com meu pano e falei: "-Olha, você me ensina um pouco que você sabe e eu limpo o fogão para você." Eu fui limpando o fogão para o cara e ele foi me ensinando: "-Olha, esse aqui, esse aqui. Esse aqui é tal, isso aqui é risotto tal." Ele foi mostrando e eu fui olhando, pegando.

Aí, como eu falei também, pedi para o *chef* também, quando tinha bastante tempo no final de semana eu falava: "-*Olha, chef, deixa eu fazer um, tipo um estágio?*" Mas eu não falei que era estágio. Falei: "-*Vou bater o cartão, mas deixa eu ficar para aprender.*" Ele deixava e eu fui ficando, como eu era solteiro, morava sozinho, não ia sair para casa, eu ficava lá. Ficava até 22 hora, 23 horas. Nesse tempo eu trabalhava de dia.

Ao iniciar, a ele foi mostrada sua área de trabalho e explicado como deveria proceder. Com poucos dias de trabalho, passou a demonstrar interesse e disposição para aprender outras atividades, ajudar aos demais profissionais. Passou a se oferecer para fazer pequenos trabalhos em troca do ensinamento dos profissionais mais experientes, chegando inclusive a estagiar fora de seu horário de trabalho, sem qualquer remuneração.

Segundo o participante, a rotina de trabalho como lavador de pratos, durante o período de abertura da cozinha, era pesada. Era "pauleira", em função de a quantidade de pessoas atendidas ser muito grande, então, era muito difícil aprender outras atividades e desenvolver habilidades além de um ritmo de trabalho acelerado.

Assim, sua proposta era realizar "um tipo de estágio" com o cozinheiro, que "ia me mostrando os ingredientes e falava: "-Isso aqui é tal, isso aqui é tal. Aí você vai colocando, vai mexendo". Ou seja, ia mostrando os ingredientes e ensinando o que era, o nome, a finalidade, provavelmente explicava as propriedades e a função do ingrediente para a preparação. Essa maneira de ensinar, por meio de mostrar como se faz, aproxima-se daquela descrita por Sennett (2009, p. 203):

"Mostre em vez de dizer!" [...] O principio de mostrar em vez de dizer ocorre nas oficinas quando o mestre demonstra em atos o procedimento acertado; sua demonstração serve de orientação. [...]

Frequentemente se espera que o aprendiz absorva a lição do mestre por osmose; a demonstração do mestre apresenta um ato bem-sucedido, e o aprendiz tem de descobrir o que foi que fez a chave girar na fechadura. O aprendizado através da demonstração joga a responsabilidade nos ombros do aprendiz; e também parte do princípio de que é possível a imitação direta. É bem verdade que esse processo frequentemente dá certo, mas com a mesma frequência falha.

A diferença entre o aprendiz descrito por Sennett e os aprendizes da cozinha está no fato de que, na cozinha, o mestre estará sempre presente e intervirá quando for necessário. Ele mostra como fazer, explica e passa ao aprendiz o conhecimento aos poucos. Primeiro mostra, depois faz junto, e somente quando tiver certeza de que o aprendiz está apto para executar sozinho é que não mais o acompanhará em seus passos. Essa é, dentre outras, uma das obrigações e um dos papéis do participante *Chef* no processo de formação dos novatos e no desenvolvimento constante dos profissionais mais experientes.

Para exemplificar a maneira como foi ensinado, o participante cita o exemplo de um ajudante geral que estava, na ocasião da entrevista, aprendendo com o cozinheiro do restaurante pesquisado:

É tipo isso que o Wagner está fazendo hoje. Você viu o Wagner, ele é um ajudante, não é um cozinheiro. Então nós estamos precisando de um cozinheiro e você precisa de uma formação de cozinheiro. Ele está do lado do *Cozinheiro* e o *Cozinheiro* vai ensinando: "-Olha, isso é tal, ingrediente tal, você mistura." O mesmo jeito. Cozinha é uma coisa muito repetitiva, você faz sempre a mesma coisa, a mesma coisa. Você vai olhando, você acaba pegando, você só precisa ter mais para frente uma coisa que todo o cozinheiro tem que ter, que é paladar. Saber o ponto de uma carne, de uma massa, de um *risotto* e ter paladar. Você pegou o paladar, pronto. Você já é um cozinheiro.

Ao falar sobre as estratégias de ensino e aprendizagem presentes no restaurante, o participante *Chef* esclarece que elas se baseiam na presença do aprendiz ao lado do profissional experiente. Esse último vai realizando seu trabalho e ensinando ao aprendiz os passos que está seguindo, que produtos está utilizando, para que servem, as quantidades, os tempos, o gestual, a organização do trabalho e da praça. Trata-se do estabelecimento de uma rotina, da criação de hábitos. As receitas são repetidas até a exaustão, executadas várias vezes em um dia, centenas de vezes em uma semana.

Ao fazer e observar a execução de uma receita várias vezes, o aprendiz passa a saber quais serão os passos que devem ser seguidos, nas palavras do participante *Chef*, "você vai olhando, você acaba pegando". Suaudeau (2004, p.34) afirma que, por se tratar de uma profissão artesanal, o processo de aprendizagem:

"começa com alguém que tem o conhecimento, e vai passando para outros. O bonito nesta relação é quando existe respeito, tanto o respeito daquele que precisa aprender quanto o daquele que sabe [...] o aprendiz precisa ter a humildade perante aquele que detém o conhecimento, da mesma maneira que aqueles que sabem têm de respeitar os que desejam aprender.".

A humildade e o respeito entre os profissionais sempre foi algo muito presente em minhas observações de campo. Sempre que presenciei um profissional em momentos de aprendizagem, detectei que havia uma forte relação de troca e envolvimento das partes envolvidas.

A partir da fala do *Chef*, é possível perceber que a forma como se ensina atualmente no restaurante pesquisado é exatamente a mesma da época em que ele aprendeu, pela presença do iniciante ao lado do profissional experiente. A partir dessa relação, o novo conhecimento surge e cria-se um hábito, nas palavras do participante:

É, você vai fazendo, vai fazendo, vai fazendo, vai fazendo e aquilo vai virando uma rotina, vira um hábito que para você é automático, quando marcha você já sabe: mesa tal, com tal, tal e tal. É tipo mudança de cardápio, você é um cozinheiro e você tem uma mudança de cardápio, aquilo não está muito gravado na sua mente e você nada um pouco, você tem um pouco de dificuldade de fazer porque você não está com isso na mente. Acerta, levou uma, duas, três vezes e pronto.

Uma vez incorporado o conhecimento e estabelecido o hábito, o profissional segue executando seu trabalho. Ele encontra pequenos problemas de execução quando há algum tipo de mudança na rotina da cozinha - como exemplo, o participante *Chef* cita a mudança de cardápio. Contudo, em função da experiência, do hábito estabelecido e da prática adquirida, o profissional, após poucas execuções, já se habitua ao novo e o incorpora em seu cabedal de conhecimento e execuções necessárias.

Ainda sobre a aprendizagem de profissionais recém contratados, transcrevo na sequência diálogo estabelecido entre mim e o participante *Chef* durante a entrevista:

Incorpora aquela coisa. Você comentou do Wagner. Como você acha que ele vai, além dessa coisa de repetir, repetir, repetir. Se a gente compara, por exemplo, quando você começou, que você já tinha vindo da quitanda, então você já conhecia várias ervas. Você tinha vindo do açougue, então você já sabia mais ou menos os cortes. Enfim, já tinha trabalhado na padaria, então já sabia das massas. Então você tinha já alguma coisa que te ajudou. No caso desse menino, do Wagner, pelo o que eu perguntei para o Cozinheiro agora a pouco, ele não vem desse mundo de cozinha, de restaurante. Ele vem de um restaurante daqui de baixo.

Então, ele já conhece? Ele fazia o que lá?

Ele lá, o que ele falou para mim na minha primeira entrevista e como hoje é o primeiro dia também dele, eu não sei também. Ele falou que trabalhava aqui embaixo, ele trabalhava aqui embaixo no *Emilian*. Lá ele era... Lá é diferente daqui, porque lá ele era garçom e era saladeiro e era copeiro, era tudo junto. Casa pequena é onde acontece isso: faz de tudo. Mas como a gente, hoje em dia, nessa área que nós estamos, tem muita falta de mão de obra qualificada. Muita, muita, muita... Não acha. E aí, eu prefiro também, sabe o quê? Eu tenho uma filosofia: "Eu sou mais formar um cozinheiro ou um garde manger do que pegar ele já formado." Porque

formado tem certos vícios, precisa tirar a pessoa do vício e é difícil. É mais fácil você formar uma pessoa, desde que a pessoa tenha vontade e queira aprender.

A experiência anterior em atividades que tenham alguma relação com o trabalho na cozinha pode representar uma importante contribuição para as aprendizagens necessárias, mas pode também vir acompanhada da existência de vícios adquiridos em outras casas, que podem prejudicar o desenvolvimento do aprendiz, pois um vício adquirido, nas palavras do participante, é difícil de ser eliminado. Ele afirma que, em função da dificuldade de encontrar mão de obra qualificada, prefere formar os profissionais de sua brigada. As únicas exigências são que o entrante tenha vontade e queira aprender. Segue explicando sua maneira de proceder:

Porque, na verdade, a gente... Tipo, hoje, eu sou um *chef* de cozinha. Eu tenho um ajudante, eu tendo uma opinião, eu sou mais formar um cozinheiro do que contratar outro. Sempre dou a oportunidade para quem está na casa, isso eu vou perceber nas atitudes de um ajudante. Se ele tem jeito ou não; se ele quer ou não. Isso vai da atitude dele porque não é eu querer que ele seja, isso tem que partir dele e isso aconteceu comigo. Eu comecei como ajudante, mas eu quis ser algo mais, eu corri atrás disso, eu tinha vontade de crescer e eu acho que o *chef* percebeu isso em mim. Por isso que as coisas foram muito bem para mim.

Ele observa se a pessoa leva ou não jeito para as tarefas de cozinha e se tem vontade de aprender e crescer. Ao levar isso em consideração, ele investe, assim como investiram nele no passado.

Quando perguntado sobre sua observação do trabalho dos aprendizes, relata que:

Logicamente, na cozinha o trabalho que você faz, eu vejo o que um ajudante faz e eu estou vendo. O *chef* é isso, observar se a pessoa está fazendo certo, se não está fazendo, se quer crescer ou não. Isso é a função do *chef*.

Tem alguma diferença entre você, por exemplo, ir vendo se ele está fazendo direito e ele te mostrar, falar: "-E aí chef, está certo, não está certo?" É diferente isso para você?

Não, porque sou uma pessoa meio discreta. Eu gosto de observar bastante a pessoa, a atitude.

Mas, por exemplo, tem uma diferença de atitude entre aquele que chega em você e fala: "-Aí, Chef, eu fiz aquilo, dá uma olhada para ver se está bom." E aquele que não faz? Que não te mostra, que faz e vai fazendo? Sim, há diferença.

Isso que eu quero que você comente um pouco sobre isso.

Com certeza. Esse, pelo menos, está me demonstrando que quer aprender, quer fazer da maneira correta do que aquele que faz só por fazer e não quer ter certeza de que está fazendo certo.

A preocupação demonstrada pelo aprendiz, ao solicitar a confirmação da qualidade daquilo que realizou, aos olhos do participante *Chef*, demonstra que ele tem interesse em aprender e que quer fazer de maneira correta. Contudo, afirma também que é papel do *chef* observar a equipe e ficar atento em relação ao comportamento e à atitude dos profissionais.

Ao discorrer a respeito de seu papel na formação dos aprendizes, o *Chef* declara que:

Até antes de chegar, quando eu faço a entrevista para contratar a pessoa, eu conto a minha necessidade, do que eu estou precisando e pergunto para ele até onde ele, eu quero saber dele até onde eu posso estar... Como eu posso te dizer? Posso contar com aquela pessoa. Mas também falar a minha necessidade, falar que eu preciso de pessoas assim, que estejam dispostas, que queiram crescer e estou disposto a ajudar, dizer que todos na cozinha estão. Quando chega, a primeira coisa eu mostro o setor, apresento a todos, falo: "-Você vai ficar com Cozinheiro, você vai acompanhar o Cozinheiro. O Cozinheiro vai passar com você passo à passo do que você vai fazer e do que você não vai fazer, tipo o Wagner, hoje. E se você tiver alguma dúvida vem perguntar para mim ou para ele. Pode ficar sossegado." Aí eu falo para ele, eu estou falando já como se estivesse falando para ele.

"-Pode ficar sossegado, que eu sei quando a pessoa começa num... Em qualquer atividade, principalmente no ramo de cozinha. A pessoa sabe e fica perdido. Só está num ambiente estranho, na verdade." A pessoa não conhece ninguém fica no meio de estranhos, fica perdido no salão. Não tem nada. Falo: "-Fica à vontade, você vai perceber que as pessoas, vai ver que todo mundo está aqui para ajudar." E a pessoa vai adquirindo confiança. É assim o processo.

É ele quem promove a integração do novato, determina quem será o responsável pelos primeiros ensinamentos e em que praça o novato iniciará. Em sua narrativa, fala sobre um aprendiz que deixou sob a responsabilidade do cozinheiro. Dos muitos novatos que presenciei iniciando atividades no restaurante, dependendo da necessidade do momento, o *Chef* os destinava a uma ou outra praça. Todavia, em todos os casos, percebi também que o *Chef* sempre acompanhava de perto tanto a relação entre o aprendiz e o profissional encarregado de ensinar os primeiros passos quanto entre os demais membros da brigada.

O participante afirma que "você percebe que as pessoas, vai ver que todo mundo está aqui para ajudar". Em minha presença e interação no campo, pude perceber que se trata de uma realidade constante na cozinha. Na maiorias das situações observadas, quando uns necessitavam da ajuda de outros, todos se ajudavam. O *chef* sempre está atento em relação ao novato, sempre corrige quando percebe desvios por parte do aprendiz ou daquele responsável pelos primeiros ensinamentos.

Uma das principais contribuições para a aprendizagem dos novatos é que existe a consciência de que o aprendiz não sabe, não conhece o trabalho, portanto, precisa ser ensinado, precisa do apoio, da compreensão e dos ensinamentos dos demais. Em contrapartida, ele será mais um membro dentro da brigada, contribuindo para o sucesso de

todos. Aprender e progredir na carreira é muito mais uma escolha do aprendiz do que algo que pode ser forçado por parte dos profissionais experientes.

Entendido que os passos envolvidos no processo de aprendizagem estão estreitamente ligados ao funcionamento de cada praça e de toda a brigada, compartilhei com o participante *Chef* minha curiosidade de como seria uma eventual aprendizagem, pensando em mim como aprendiz. Segue relatando que:

Em função daquilo que você foi me contando de ir aprendendo um pouco em cada praça. Mas você acha, por exemplo, vamos colocar eu, o meu caso. Eu não trabalho com cozinha, o primeiro contato que eu tenho com cozinha é aqui, na minha pesquisa. Você acha que algum dia eu poderia ser *chef*, por exemplo? Como você acha? É difícil essa pergunta, porque com você é um pouco diferente a nossa conversa, porque isso eu não perguntei para as outras pessoas. Mas como você acha que eu conseguiria desenvolver todas as coisas que você desenvolveu? Por exemplo, eu lembro quando fui fazer o bolinho de bacalhau. E você falou: "-Nossa, você está até que fazendo bonitinho por nunca ter feito na vida." Mas aí, eu me pergunto: "-Meu Deus do céu, como será que eu conseguiria aprender essas coisas todas?"

Esse é o dom: cada pessoa, cada um tem um dom e um jeito de ser. Vou botar uma situação bem fácil: o *Cozinheiro* entrou na mesma data que eu. Entrou no dia 13 de abril de 2010, ele veio para cá para ficar e cobrir as férias do, se eu não me engano, do seu *Ajudante II* por um mês. Foi quando surgiu uma vaga para ele no *garde manger*, nunca trabalhou num restaurante francês; trabalhou uma vez num japonês que não tem nada a ver com o nosso estilo. Mas trabalhou como *garde manger*, ficou um ano, um ano e pouco e hoje ele é o nosso primeiro cozinheiro e ele leva jeito para coisa. É o dom da pessoa, tem dom. A pessoa leva jeito para a coisa.

Porque foi muito rápido.

É, foi muito rápido e ele tem dom. Muita coisa, ele pega as coisas fácil. Com o aprendizado dele, ele entra e já tem uma visão, já. Para ele é fácil. Hoje eu lhe digo, ele pode ser um *chef* de cozinha no futuro. Com certeza, ele pode ser um *chef* de cozinha mais para frente, porque ele tem um dom, tem um jeito, entendeu?

Cabe notar que o participante não respondeu minha indagação, porém, atribuiu a possibilidade de aprendizagem a um provável "dom", a "levar jeito para a coisa". Sobre isso, Suaudeau (2004, p.65-66) afirma que "só com disciplina o aprendiz adquire a técnica, que eu considero o passo seguinte na formação de um cozinheiro, após se manifestar a vocação.". Ele segue: "vou explicar melhor. A vocação é uma coisa espontânea, refere-se a algo que se gosta de fazer. Para executar uma tarefa direito é preciso o ensinamento técnico.". Também em Atala (2007) é possível encontrar uma referência a um provável "dom":

Muitos lavadores de louça viram grande cozinheiros, Isso é comum.

Há dez anos, Geovane Carneiro é meu subchef (e espero contar com ele por pelo menos outros dez, vinte anos!). O que sinto por ele é um misto de sócio, parceiro, filho, amigo de muitas horas. E, sendo justo, tenho de dizer que no mínimo 50 por cento do que é o Alex Atala deve ser atribuído a Geovane Carneiro. Não é exagero. Geovane no bastidor, como subchef, dá, todos os dias, brilho para a minha imagem. E ele tem o dom natural.

Geovane se candidatou a garçom, mas acabou indo lavar louça. A sensibilidade, a observação e a capacidade de assimilação de informação que ele tem foram me chamando a atenção de uma forma que, em pouco tempo, ele galgou várias posições na hierarquia da cozinha para, muito rápido, virar subchef. Apesar de ter pouca instrução, ter trabalhado em um boteco antes de entrar para a minha brigada, Geovane, que nasceu no interior da Bahia, não tinha tido contato com o mundo da gastronomia. E aprendeu tudo com perfeição a acuidade, e é hoje um dos grandes cozinheiros que conheço. Aqui reforço uma de minhas convicções: o aprendizado empírico é muito mais importante para o formação do cozinheiro. (2007, p. 144 – 145) (Grifo meu)

Sennett (2009, p. 30), ao mencionar a atividade artesanal, fala em "aptidão desenvolvida em algo grau". Assim, acredito que, para aprender na profissão de cozinheiro, a aptidão é essencial, porém, não há como deixar de concordar tanto com o participante *Chef* quanto com Suaudeau e Atala que também deve haver algo de "dom" como ingrediente na constituição do cozinheiro.

Tornar-se chef

Tornar-se *chef*, segundo a narrativa do participante:

Isso foi acontecendo conforme eu fui crescendo de cargo. Eu falei: "-Eu acho que levo jeito." Fui aprendendo, fui indo, vi que eu tinha condições de chegar a um chef, eu falei: "-Por que não?"

Mas como você acordou para essa coisa de quando você me diz assim: "-Eu vi que eu tinha condição de ser um chef." Quando caiu essa ficha na sua cabeça? Ah, a partir de quando eu fui primeiro cozinheiro. Quando eu fui primeiro cozinheiro fazia... Eu sentia satisfação de ver o cliente gostar, ele te elogiando; de vez em quando o maitre ia me avisar: "-Falou, parabéns! Estamos com o cliente e ele mandou parabéns para você, que estava perfeito, estava excelente." Eu vi que eu tinha jeito para a coisa mesmo, falei: "-É agora."

E essa passagem... Porque quando você está sendo elogiado porque é o cozinheiro, que é, vamos dizer, quem está ali preparando mesmo uma refeição, para você passar para ser *chef*, você, de um certo modo, deixa de ser, pelo menos o que eu vejo aqui, o indivíduo que está cozinhando. Você continua cozinheiro, você vai ser cozinheiro até, enfim, quando você resolver deixar de ser. Mas é diferente, porque você não é mais aquele cara que vai ser elogiado: "-Fala para o cozinheiro." (Exatamente.) De onde surgiu então essa coisa de sair de ser o cozinheiro que prepara e que recebe às vezes o elogio para virar o *chef*?

Porque eu já conhecia todas as funções. Porque, na verdade, para ser um *chef* você precisa ter, como é que posso te falar? Você precisa saber, antes de ser *chef*, você tem que saber cozinhar, para você ser um *chef* você tem que saber cozinhar. Não adianta você mandar em pessoas se você não sabe o que a pessoa está fazendo, como a pessoa faz: você não sabe o ponto da carne, não sabe o ponto do *risotto*, não sabe essa parte meia... Entendeu? Foi acontecendo e como eu estava trabalhando no *Bar Des Arts*, um *chef* lá, o Saulo. Ele me dava à encomenda e me mandava ir para

frente comandar, chamar, essas coisas e tratar. E aí foi indo. Foi assim, não sei te explicar bem direito.

Antes de tudo, é preciso saber cozinhar, ser um cozinheiro! Saber executar o que cada membro da brigada executa, para, então, aprender a comandar, chamar, tratar das questões burocráticas da cozinha, de gerir o pessoal. Na fala do participante, é possível perceber que o caminho de sua profissionalização se deu em função de seu desejo e da ajuda de seu *chef* na época em que trabalhava no *Bar Des Arts*. Como lição, o participante aprendeu que é fundamental:

Ter respeito com as pessoas, ser coerente, assumir o seu erro, por mais que você seja *chef*, você tem que assumir se você estiver certo, se você estiver errado tem que pedir desculpa, você sempre tem que ser humilde, ser duro quando tem que ser e flexível quando precisar. Ser uma pessoa melhor, uma pessoa... Tentar ser o mais equilibrado que você puder.

O participante, mesmo tendo galgado o mais alto nível dentro da hierarquia da cozinha, parece permanecer com os mesmos valores do jovem que, aos 19 anos, iniciou na profissão como lavador de pratos. Ele construiu uma carreira, buscou complementar os conhecimentos e saberes necessários para chegar à posição atual e, acima de tudo, não se esqueceu da importância da humildade, coerência, flexibilidade e equilíbrio no trato com os membros de seu time de trabalho.

A importância dos companheiros de trabalho

Quando perguntado sobre a importância dos companheiros de trabalho, ele afirma que:

É uma equipe, é a engrenagem, uma move a outra. Na cozinha se forma uma equipe, é uma engrenagem onde um move o outro, sem aquela peça, não funciona direito.

Vamos dizer, quando pensa em engrenagem, funciona assim, se tem um dente quebrado?

Um dente quebrado vai atrapalhar o movimento do funcionamento, com certeza.

Mas, vamos dizer, é uma máquina que funciona quase que perfeitamente, se não o negócio não sai.

Não sai. Perfeitamente, não sai.

E quando tem algum dente quebrado na engrenagem, como é que você age? Que atitude você tem?

É difícil, você tem que superar. Você trabalha forçado, você trabalha fora do normal.

Você vai trabalhando, trabalhando, tentando consertar. Se não consertar, não vai para frente. É simplesmente isso.

O participante utiliza a metáfora da engrenagem para deixar claro que cada um dos membros da brigada exerce uma atividade importante e que, na falta, faz com que outros tenham que trabalhar fora de seu ritmo normal para conseguir dar conta do trabalho. Contudo, trata-se, na maioria das vezes, de situações que não duram muito tempo, pois, se durarem, fazem com que a brigada não ande para frente, deixando de executar seu trabalho de forma integrada.

Os integrantes da brigada se ajudam e funcionam como uma equipe. Ao ser questionando sobre se eles podem também atrapalhar, o participante relata que:

Sem dúvida alguma.

Em que situações? Me descreva algumas situações nas quais pode atrapalhar.

A equipe se ela gosta do *chef* ela trabalha. No começo é perfeito, é igual uma orquestra. Quando não quer... Quando quer derrubar o *chef* ou não quer o *chef*, fica só numa coisa, faz o negócio errado ou não faz a coisa, arruma intriga, começa fofoquinha e vai. É esse o procedimento.

Então tem que haver certa sintonia também? Tem.

E como você lida, como você consegue chegar nessa sintonia, sendo que assim, o *chef*, só o fato de já ser *chef* já é ruim.

Já, porque o *chef* cobra da pessoa. Ninguém gosta de chefe e todo mundo quer ser chefe. É difícil.

E como você lida com essa coisa? Porque você tem que mandar, mas também não pode mandar de um jeito que o cara fique irritado, magoado. Como lida com isso?

Isso é como eu disse para você, que já volta no início como eu passei. Para ser um bom *chef* tem que começar na pia, porque a pessoa sabe a necessidade de cada um. Sabe a necessidade e a dificuldade de cada um. Se eu sei a necessidade de cada um e a dificuldade de cada um, eu tento ajudar a pessoa. A melhor forma, que com isso acaba tendo respeito com a pessoa, entendeu?

Então tem que dosar um pouco entre a cobrança e: "-Bom, não posso cobrar tanto porque eu sei."

Eu sei a dificuldade da pessoa, sei o que precisa. É nesse sentido.

Segundo o participante *Chef*, a relação de um *chef* com sua brigada deve ser harmoniosa, já que ela tanto pode funcionar como uma orquestra quanto trabalhar para derrubar o *chef*, provocando erros, causando intrigas, fofocas, deixando de trabalhar como uma equipe e passando a buscar maneiras de "derrubar" o *chef*.

Trata-se de uma relação de cumplicidade. A batuta do *chef* deve ser capaz de harmonizar o trabalho do conjunto; é ele quem dá o ritmo da cozinha, é o conhecedor

profundo das atividades que devem ser realizadas e se preocupa em proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um dos membros da equipe. É dele a responsabilidade e o dever de manter a cozinha funcionando. É ele quem cobra, facilita o compartilhamento de informações entre todos, corrige o aprendiz e os demais profissionais da brigada, procura orientar a todos e, em última instância, quem toma a decisão final de que determinado profissional seguirá ou não fazendo do time.

Ele tem o papel de organizar os profissionais, verificar a afinação dos instrumentos e tirar da cozinha o melhor que ela pode oferecer. Afinal, como afirma Atala (2007, p. 163 - 164), "a melhor comida de um restaurante não é a melhor comida de um chef, mas o melhor que ele tira de toda equipe.".

O papel do *chef* como regente da brigada de cozinha é proporcionar o amadurecimento de cada indivíduo e de sua brigada, seguindo na direção que Atala (2007, p. 181) indica:

"o amadurecimento de um cozinheiro depende muito de cada profissional. Mas é possível dizer que com quatro ou cinco anos de prática já se chega a um bom nível. Há profissionais que amadurecem mais rápido, porém, em geral se leva meia década para aprender a ler receitas com os olhos.

Para que a equipe fique azeitada, é necessário mais tempo. Costumo dizer que a partir do sétimo ou oitavo ano chefiando é que você passa a confiar 100 por cento em sua equipe. Nesse período haverá, é claro, substituições, mas, se o chef acertar a mão, ele terá, depois de alguns anos de cozinha, alguns funcionários que estão com ele desde sempre, que já sabem como ele gosta de trabalhar."

O *Chef* está acertando sua mão, tanto que o participante chamado nesta pesquisa de *Cozinheiro* passou a ocupar a posição de *Sous Chef* em abril de 2013, seguindo assim em seu caminho para um dia ser também um grande *chef*.

Friedrich Nietzsche

7 UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.

Neste capítulo, apresento as interpretações relativas às trajetórias e descobertas atreladas ao mundo social cozinha. Reflito sobre as questões envolvidas nos processos de aprendizagem que ocorrem no interior das organizações e a respeito da importância da estética neste campo de estudos.

Ao escolher como fundamentação teórica a Teoria da Aprendizagem Social, eu ainda não havia escolhido o local onde a pesquisa seria realizada. Ao longo de várias reflexões e buscas de um campo possível, uma profissão ou área de atuação na qual pudesse fazer sentido um olhar a partir dessa lente, decidi investigar o trabalho dos profissionais de cozinha.

Essa escolha se deu em função de meu interesse em pesquisar atividades as quais, em principio, mesmo estando presentes em organizações, são pouco investigadas na área de administração de empresas. Procurei também trazer elementos para contribuir com a ideia de Rose (2007, p. 50), de que é importante que "consigamos perceber a presença do saber em todos os degraus da escada do status ocupacional.".

A cozinha constitui-se em um mundo social, onde um grupo trabalha para atingir um objetivo comum: a satisfação do cliente. Os profissionais que fazem parte desse grupo sabem quais são seus compromissos diários para que a cozinha funcione como "um conjunto de engrenagens", o qual não pode apresentar defeitos tanto nas engrenagens individuais quanto no conjunto de todas elas. Entendo as praças de trabalhos como submundos, em que atuam profissionais com saberes diferentes, quando comparados uns aos outros, com atuações distintas, porém, que compartilham, a todo o momento, suas maneiras de fazer, técnicas, dividem recursos e focam o mesmo alvo.

Por estarem todos os profissionais no mesmo ambiente de trabalho, os processos de comunicação são constantes e as trocas de informações, saberes e aprendizagens ocorrem com grande frequência.

Além do funcionamento da cozinha durante os almoços e jantares, são muitos os eventos e festas que ocorrem nos finais de semana no restaurante pesquisado. As preparações que precisam ser produzidas durante a semana envolvem, na maioria das vezes, a participação

de todos os profissionais no planejamento e na execução dos trabalhos necessários para que os eventos saiam de acordo com o esperado pelo contratante. O grupo de trabalho atinge seus objetivos a partir das aprendizagens e do comprometimento de cada membro da brigada com o sucesso de todos.

As aprendizagens ocorrem a partir das experiências e saberes vivenciados e compartilhados na rotina diária de trabalho, na medida em que os profissionais tornam-se parte do mundo social cozinha. Conforme Elkjær (2001, 2003), é a partir da experiência e do pertencimento ao mundo social que a aprendizagem torna-se possível.

As experiências de aprendizagens foram narradas pelos participantes da pesquisa e apresentadas ao longo do Capítulo 6 deste trabalho. Todavia, visando a ilustrar a presença dos elementos que caracterizam a TAS, passo a interpretar o conteúdo do vídeo 'Garde Manger I - Experiência, reflexão, hábito e transação'. Trata-se de um vídeo curto, de apenas 00:01:11 de gravação.

Contudo, no contexto deste trabalho e de todos os vídeos gravados, ele foi o mais significativo e que possibilitou discutir a presença de cada um dos elementos trazidos por Elkjær (2003, 2005, 2008, 2009) e por Elkjær e Nielsen (2011). O vídeo foi gravado em 18/10/2012, às 19:57, e a cena presente no trecho gravado mostra o participante *Garde Manger I* executando uma atividade de aquecimento de uma panela com azeite para que o *Chef* pudesse preparar um "*Cassoulet*" (anotação de diário de campo).

A cena se inicia com o participante *Chef* acrescentado azeite em uma preparação que está sendo cuidada pelo participante *Garde Manger I*. Desde o início do vídeo, é possível notar que o *Garde Manger I* tenta segurar a alça da panela com a mão esquerda, usando a ponta dos dedos, porém, é possível notar que ele não consegue, pois ela está tão quente que, caso segurasse, queimaria seus dedos. O participante *Chef* participa da cena em dois momentos: no primeiro, entre os segundos 00:00:01 e 00:00:08, despejando azeite na preparação. E no segundo, aos, 00:00:01, nota-se que ele tem em sua mão esquerda um pequeno pano branco.

Durante os segundos 00:00:17 e 00:00:23, o *Garde Manger II* participa da cena - observa rapidamente o que está sendo feito pelo *Garde Manger I*, observa-me também rapidamente por duas vezes e sai de cena. Ele volta à cena entre os segundos 00:00:31 a 00:00:36, faz uma rápida brincadeira com o participante *Garde Manger I* e sai de cena definitivamente. O participante *Cozinheiro* também toma parte na cena a partir do segundo 00:00:28 e permanece praticamente até o final. No segundo 00:00:31, é possível notar que o participante *Cozinheiro* tem um pequeno pano branco em sua mão direita.

O participante *Chef* volta à cena a partir do segundo 00:00:34 e permanece até o final. Entre os segundos 00:00:39 e 00:00:50, assume a panela e passa a ser observado pelo participante *Garde Manger I*. No segundo 00:00:58, o participante *Garde Manger I* passa a interagir com o participante *Cozinheiro* até o segundo 00:01:07, quando sai de cena.

A interpretação dos elementos trazidos pelo vídeo por meio das lentes fornecidas pelo pragmatismo de Dewey e pela TAS de Elkjær relevam a presença da experiência, da reflexão, do hábito e da transação no ambiente pesquisado.

A experiência no sentido trazido por Elkjær e Simpson (2006), Elkjær (2000) e por Dewey (1934 [2005]) tem relação com o evento ilustrado nas cenas apresentadas no vídeo, com os participantes interagindo e as trocas que podem ser observadas. Contudo, é na experiência vivenciada pelo participante *Garde Manger I*, tanto em sua assistência ao participante *Chef* em si, na qual são aprendidos processos e maneiras de se fazer o trabalho, quanto na experiência da sensação desconfortável causada pelo aquecimento da panela, que foco a análise dos elementos apresentados pelos autores.

Dewey (1936, p. 181), falando da experiência como mudança, cita uma criança que aprende que, ao colocar seu dedo no fogo, ele queimará, portanto, não repetirá no futuro a mesma ação, pois terá aprendido que isso causará uma queimadura e dor.

Na experiência observada, é possível perceber que o participante permanece com o desconforto de uma quase queimadura por 30 segundos. Provavelmente, durante esse período, ele permanece refletindo sobre quais poderiam ser as possíveis soluções para o problema enfrentado, caracterizando assim mais um elemento apresentado pelos autores, a presença de reflexão.

Aos 32 segundos de gravação, o participante encontra, por meio de suas reflexões, a solução para seu problema: pega um pano para poder continuar o trabalho sem o inconveniente enfrentado anteriormente. Passa a discernir a relação entre o que precisa ser feito e as consequências que podem decorrer dessa necessidade, ou seja, as experiências passam a ter funções projetivas e antecipatórias, conectando as ações adotadas no passado/presente com as possíveis consequências futuras.

Com o passar do tempo, com as experiências e as reflexões que delas decorrerem, o participante passa a incorporar a ação aprendida, que se torna um hábito, uma necessidade inerente ao trabalho, hábito esse que pode ser observado nas interações dos participantes *Chef* e *Cozinheiro*. Ambos carregam seus panos o tempo todo, não importando se estão lidando com panelas quentes ou com qualquer outro tipo de preparação.

O pano, assim como todos os outros artefatos utilizados na cozinha, tem uma função, um uso, serve, por exemplo, para, dentre outras funções, proteger ou secar as mãos. O participante passa a ter uma predisposição, um modo de prontidão para agir de uma forma ou de outra e adquire uma aptidão executiva, uma capacidade de fazer. (DEWEY, 1998 [1938]; ELKJÆR, SIMPSON, 2006).

Para que de uma experiência surja aprendizagem, é preciso que ela seja completa no sentido atribuído por Dewey (1934 [2005]), ou seja, deve ser capaz de proporcionar ao indivíduo, além da experiência por ela mesma, uma mudança que afetará o agente e o ambiente no qual ele interage. Trata-se de uma via de mão dupla, em que tanto questões ontológicas quanto epistemológicas estão presentes, pois se trata de um processo que envolve a formação de saberes e conhecimentos, a própria constituição do indivíduo e mudança no ambiente. De uma experiência completa e da necessidade de encontrar resposta para as situações enfrentadas no dia a dia nasce a reflexão.

Assim, o indivíduo, ao enfrentar o novo, busca, em suas aprendizagens e vivências anteriores, possíveis respostas para as situações enfrentadas, passando a aplicar seus saberes, com o objetivo de encontrar soluções e criar novas formas de atuação. Essa busca está presente nos atalhos mencionados na narrativa do participante *Sue Chef* e nas quebras de regras mencionadas pela participante *Copeira*, descritos no capítulo anterior.

Essas maneiras de atuar estão ligadas a um processo de reflexão intensa, que surge a partir da necessidade de se tomar decisões dentre as muitas possibilidades à disposição do indivíduo. Dentre elas, é preciso escolher a que melhor atenda à necessidade do momento vivido, que consiga trazer as respostas necessárias para que determinado problema seja resolvido. Ao enfrentar e resolver os problemas e encontrar respostas, o indivíduo constrói significados e saberes que passam a nortear novas experiências no futuro.

Minha presença no campo possibilitou observar que são muitos os momentos nos quais os participantes se deparam com dúvidas e hesitações durante seus processos de aprendizagem, as quais, na maioria das vezes, são resolvidas com a ajuda do profissional mais experiente.

Pude constatar nas situações observadas que, como afirma Dewey (1936), é por meio da incerteza, perplexidade e dúvida que surge a gênese da reflexão. O profissional, ao enfrentar dificuldades nos processos de aprendizagem, passa a analisar o próprio trabalho e a refletir sobre quais são as possíveis causas atreladas às dificuldades e aos problemas que enfrenta. Nos vídeos 'Garde Manger III e participante Estagiária preparam torta de maça

(1,2,3 e 4)', é possível inferir a existência de processos de reflexão por meio das interações presentes nas cenas.

As participantes buscam experiências anteriores para vencer os obstáculos presentes na preparação de uma torta de maçã. Fazem comparações, buscam alternativas em conjunto e trocam ideias sobre quais são as possíveis maneiras de preparar a torta. Procuram imaginar os passos seguidos pelo profissional que preparou a torta fotografada, para que possam utilizar a imagem como modelo. Passam a pensar juntas, estabelecendo um processo de reflexão que deixa de ser individual e passa a um plano que envolve ambas, pois uma busca respostas à dúvida da outra. Trocam informações, compartilham saberes, buscam ajuda dos demais profissionais, perguntam como etapas da preparação foram realizadas e, juntas, conseguem reproduzir os passos adotados pelo profissional que fez a torta modelo.

A experiência vivida pelas participantes *Estagiária* e *Garde Manger III* em buscar reproduzir os passos adotados para a preparação da torta, ilustrada em uma foto modelo, possibilita entenderem as relações entre suas ações, seu modo de fazer e as consequências que esse modo terá nos procedimentos adotados para preparação. Isto é, refletem o tempo todo durante seu trabalho e estabelecem as conexões necessárias, no sentido atribuído por Elkjær (2000), para que a reflexão possibilite a aprendizagem. A partir das aprendizagens e reflexões surgem os hábitos, que se caracterizam pelo vivenciar, segundo Dewey (1936), dos costumes expressos dentro do grupo social.

A instalação do hábito significa que o aprendiz já vivenciou a experiência, refletiu sobre ela, entendeu suas causas e consequências e alterou sua maneira de atuar no mundo, quando foi alterado enquanto agente pelas permutações e transações vivenciadas. É a transação que corporifica as experiências vivenciadas, as reflexões e os hábitos desenvolvidos e, portanto, possibilita a aprendizagem.

A experiência vivida pelo participante *Garde Manger I* (durante pouco mais de um minuto) seguramente serviu para que entendesse definitivamente que a utilização do pano não é algo opcional na atividade, mas sim uma prática necessária, parte da constituição do profissional de cozinha.

Em meus primeiros meses na cozinha, também sempre tive meu pano nas mãos, primeiramente porque, muitas vezes, lavei a louça do jantar de funcionários e, em função de muitos momentos em que algum tipo de ajuda me foi solicitada, para o que era necessário, como higienizar e secar minhas mãos. A experiência de lidar com alguma preparação no fogão me foi solicitada uma única vez, ocasião em que misturava uma preparação para o participante *Chef* enquanto ele lidava com outro processo.

Desenvolvi também o hábito de pegar minha touca descartável sempre que terminávamos o jantar, pois, na sequência, íamos para a cozinha, local onde não se pode circular sem a devida utilização de, artefatos necessários, visando a evitar inconvenientes, por exemplo, um cabelo, cair em uma preparação. Na minha primeira noite de observação, o participante *Cozinheiro* me mostrou, no estoque, o local da caixa de toucas, já que, para entrar na cozinha, seu uso é obrigatório.

A cozinha, assim como qualquer outra organização, é impregnada de hábitos, de maneiras de se fazer o trabalho e proceder diante das atividades do dia a dia. Esses hábitos são desenvolvidos pelas experiências vivenciadas e pela presença no mundo social. Representam a possibilidade de o integrante ser aceito e servem para que conquiste seu espaço e a confiança dos membros do grupo social ao qual pertence. É preciso entender que existem regras que devem ser respeitadas, que há uma hierarquia na cozinha.

O *chef* é visto como a autoridade máxima, porém, participantes com mais experiência de casa, como o *Cozinheiro*, o *Sue Chef* e a *Copeira* também são muito respeitados pelos novatos. Ser cozinheiro, *sue chef* ou ter a responsabilidade por uma área, como o fogão ou a copa, significa que o profissional já passou por outras áreas de trabalho na cozinha e que, portanto, já conquistou um espaço no ambiente de trabalho e o respeito dos demais profissionais experientes.

Os elementos presentes na análise dos vídeos 'Garde Manger I - Experiência, reflexão, hábito e transação' e 'Garde Manger III e participante Estagiária preparam torta de maça (1,2,3 e 4)' são aplicáveis a todas as praças que constituem a cozinha investigada. As aprendizagens estudadas são decorrentes das experiências, das reflexões, dos hábitos e das transações nas quais os profissionais se envolvem na realização do trabalho.

As aprendizagens que ocorrem no mundo social cozinha são, fundamentalmente, resultado das atividades relacionais, da participação de cada um dos indivíduos e da existência de um mundo social em que existem trocas de saberes. São, essencialmente, fruto do tornar-se parte daquele mundo, daquela realidade experienciada por cada um dos profissionais que tem na cozinha seu local de trabalho.

Foi possível constatar, já no campo, a importância da TAS como lente de observação, interpretação e análise dos fenômenos investigados. Assim, os trabalhos de Dewey (1934 [2005], 1936), Elkjær (2000, 2003), Elkjær e Simpson (2006), Elkjær e Wahlgren (2006) e Freire (1970 [1987], 2000) foram fundamentais na etapa de análise dos dados relativos à aprendizagem e escrita do texto final deste trabalho.

Contudo, mesmo a TAS sendo a fonte inspiradora das análises dos fenômenos de aprendizagem investigados, seus elementos teóricos não deram conta de entender o fenômeno em sua totalidade. Bente Elkjær trabalha amplamente com o pragmatismo, porém, não amplia suas análises em questões que aponta como ligadas às disputas de poder, tensões e conflitos, emoções ou relacionadas à estética.

Naquilo que diz respeito à estética, foi necessário buscar apoio em autores como Braune e Franco (2007), Strati (2007), Suaudeau (2004) e Dewey (1934 [2005]), para entender essa importante lente de análise do fenômeno investigado, o qual impregnado de questões ligadas ao uso dos sentidos e das sensações por eles causadas. Trata-se de uma atividade permeada por questões sinestésicas, em que uma experiência e uma sensação vivenciada (como, por exemplo, um gosto, um cheiro) servirá como base para a realização do trabalho a ser executado, como na importância do "cheiro de mar" para a verificação da condição das ostras frescas.

Braune e Franco (2007) contribuíram para que fosse possível enxergar o trabalho realizado como uma arte, uma forma de causar emoções, despertar prazeres e alimentar o espírito, tanto daqueles que saboreiam quanto daqueles que preparam os alimentos. Entender a gastronomia como uma arte, pelas formas, texturas, sabores, aromas, cores, temperaturas, misturas e pelo conjunto harmonioso que um prato pode apresentar é entender que é necessário interpretar a cozinha como um espaço onde se desenvolve uma estética do gosto.

Os aprendizes na cozinha aprendem a realizar tarefas, rotinas de trabalho que envolvem a repetição exaustiva de procedimentos, mas aprendem também a julgar um prato, descobrir nuanças em uma preparação, desenvolver seus sentidos não apenas para realizar seu trabalho, como também julgar se um prato está belo ou feio, com uma harmonia de sabores, cores, se os elementos que o compõem estão adequadamente dispostos ou se precisam de adequações. Decidir se um prato está belo, saboroso e se será, além de alimento, uma experiência estética, está relacionado com a socialização dos aprendizes no mundo social cozinha.

Durante minha presença no campo, também fui desenvolvendo, aos poucos, uma estética do gosto, seja ela por meio dos testes feitos tanto pelo participante Chef quanto pelo cozinheiro, em momentos nos quais me mostravam as preparações e explicavam as misturas e a importância de um molho, seja para embelezar um prato ou influenciar em ressaltar um gosto de determinado elemento.

Passei a desenvolver um olhar apurado em relação à disposição que os alimentos devem ter em um prato, sobre algumas combinações que ressaltam certos sabores em

detrimento a outros. Não vejo mais um prato com os mesmos olhos que via antes de iniciar a pesquisa. Anteriormente, o alimento tinha a função de saciar a fome aos poucos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, passei a apreciar, a buscar as nuanças, a tentar identificar as possíveis ervas utilizadas e, além disso, a julgar o prato, ver o belo ou o feio presente na preparação. No que diz respeito ao meu papel como comensal, iniciei a pesquisa de campo como uma pessoa e terminei como outra completamente diferente. Essa mudança ocorreu graças às experiências e aprendizagens que o campo me proporcionou.

Sobre a aprendizagem, Strati (2007, p. 175) afirma que:

A aprendizagem da maneira de trabalhar e se comportar numa organização baseia-se na utilização das faculdades sensoriais. Isso significa que os atores organizacionais julgam que os novatos são capazes de adquirir conhecimento estético e que empregam essa forma de conhecimento para treiná-los e desenvolver suas habilidades. Mas significa também que os sujeitos interagem nas organizações graças a sua capacidade de conhecer a ação intencional dos outros por meios empáticos e não somente racionais; eles procuram "pôr-se no lugar" dos novatos esteticamente, e não apenas no plano cognitivo ou emocional.

Para o autor, as aprendizagens baseiam-se na utilização das faculdades sensórias e na capacidade de o aprendiz adquirir conhecimento estético. Na cozinha, o conhecimento estético vai além daquele ligado à identificação dos artefatos presentes no ambiente organizacional e da cultura presente cozinha. Deve poder proporcionar aos profissionais a capacidade de desenvolver seus sentidos como ferramenta essencial de seu trabalho.

O profissional deve aprender a julgar, reler e adquirir uma autonomia que lhe dê condição de criar e, em uma instância máxima na profissão, tornar-se um artista, fase essa da profissão que 'requer ao mesmo tempo imaginação, criatividade, muitas vezes poesia, um talento particular para imaginar combinações entre gostos e sabores, mas também uma técnica imprescindível, um conhecimento íntimo dos produtos e uma profunda destreza." (DUCASSE, 2005, p 31). O autor segue afirmando que:

"arte efêmera, a cozinha é um trabalho de cada dia, onde a repetição é, ao mesmo tempo, uma qualidade primeira (a do domínio), mas também um perigo eventual (o da rotina). É preciso trabalhar a técnica até a perfeição, para que se possa mudá-la, na hora certa, e inventar outra. O cozinheiro leva ao extremo a lógica comestível das coisas; essas, por sua vez, levam-no ao seu próprio limite, ao limite do seu saber, do seu desejo, do seu imaginário. Quanta paixão, quanto rigor, quanta violência e quanto amor para se chegar a uma festa para o paladar! A cozinha é convergência, o lugar do encontro e da luta entre esses quatro elementos que se enfrentam antes de se aliar. (DUCASSE, 2005, p 87).

O cozinheiro pode também ser visto como um artesão, na medida em que "a cozinha é acima de tudo uma profissão manual cuja finalidade é reproduzir, dia após dia, a mesma obra, com a mesma exigência de perfeição". Seja como for, "pouco importa que se qualifique o *chef* de artista ou de artesão: não se deve ter nem a vaidade da glória do primeiro, nem a falsa modéstia do segundo." (DUCASSE, 2005, p 31).

A técnica, a repetição e a perfeição na execução são fundamentais para a execução do trabalho, porém, os sentidos ocupam um papel superior nessa relação. Nesse sentido, Ducasse (2005, p. 238) aponta que:

A sensibilidade do cozinheiro [...] é ainda mais importante para o bom resultado de um prato do que a técnica que ele possui: a audição, o tato, o olfato, a visão e, finalmente, o paladar – seus cinco sentidos – o informam melhor sobre a evolução de um prato do que a estrita observância das regras culinárias.

A estética, por meio da ativação das faculdades sensoriais, aguça e torna possível a percepção dos fenômenos físicos e das aprendizagens presentes na atividade pesquisada. "A experiência que os sujeitos adquirem a partir de suas faculdades sensoriais e de seus juízos estéticos socialmente construídos é uma condição *sine qua non* da vida organizacional." (STRATI, 2007, p. 72).

Para Dewey (1934 [2005]), não há como pensar o estético sem a arte nem a arte sem o estético. Afirma que obra traz em si o deleite, transforma seu criador, provoca prazer naquele que cria e naquele que consome e, portanto, possibilita que o profissional de cozinha incorpore em si a atitude do comensal.

Trata-se de uma transação e de uma via de mão dupla, em que, ao criar, o profissional também se recria, transforma-se e amplia seu conhecimento sobre o mundo e si mesmo. É um duplo movimento: tanto de constituição do ser quanto do conhecimento, portanto, de caráter ontológico e epistemológico.

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.

Marcel Proust

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações finais de um trabalho é sempre uma tarefa árdua, pois, por mais que se atente às análises, um trabalho nunca pode ser considerado acabado. Isso porque não apenas o trabalho, mas as próprias considerações se constituem a partir de um processo de reflexão, traduzindo um momento pontual e uma condição de entendimento que, certamente, se altera, na medida em que tomamos conhecimento de que somos perpassados e constituídos por um conjunto de discursos que nos caracteriza enquanto sujeitos. No entanto, dentre as possibilidades do momento e os vários ângulos de observação que se pode adotar, é preciso decidir por alguns deles.

Os objetivos

Começo relembrando os objetivos que estabeleci para a realização deste estudo, trazendo elementos que contribuem para o entendimento de que eles foram essenciais, tanto para o trabalho no campo quanto para o entendimento relativo às aprendizagens presentes no mundo social investigado.

Para a realização do estudo, foi preciso inicialmente entender o funcionamento do local de trabalho, sua dinâmica, as atividades nele realizadas, a divisão por praças e as diferentes profissões que nele atuam, visando a cumprir o primeiro objetivo específico: "descrever o local de trabalho e elucidar as atividades realizadas pelos profissionais de cozinha do restaurante".

No item 6.1, apresentei o restaurante, o ambiente pesquisado, os participantes da pesquisa e a cozinha onde o trabalho de campo foi realizado. Naquilo que diz respeito ao ambiente pesquisado, procurei trazer para este trabalho, além das descrições detalhadas, outras registradas em meus diários de campo e uma seleção de fotos que ilustrassem os espaços que compõem a cozinha.

Apresentei também a organização do trabalho em praças, que interpretei, à luz de Strauss (2008 [1993]), como sendo submundos sociais que constituem o mundo social

cozinha. O perfil dos participantes da pesquisa também foi apresentado naquele item, suas origens, idades, tempo de trabalho no restaurante, experiências anteriores e escolaridade.

No item 6.2, apresentei os processos de trabalho e os tipos de aprendizagens presentes no ambiente investigado, identificados por meio das narrativas de cada um dos participantes, nas quais descreveram suas rotinas, obrigações e responsabilidades que cumprem em seu dia a dia.

Também utilizei fotos, trechos de vídeos que gravei durante minhas observações e reflexões suscitadas pela leitura das anotações realizadas em meus diários de campo. Todo o material reunido, as reflexões, a caracterização dos tipos e processos de aprendizagens e dos passos adotados pelos participantes para suas aprendizagens levaram ao atingimento do segundo objetivo específico estabelecido neste trabalho: "identificar e analisar os processos de trabalho e aprendizagem adotados pelos profissionais de cozinha.".

Ainda no item 6.2, organizei as narrativas dos participantes de maneira a, inicialmente, caracterizar o trabalho realizado por cada um e, em um segundo momento, destacar os tipos de aprendizagem presentes nas atividades investigadas. Optei por uma forma de apresentação dos resultados que privilegiasse e possibilitasse o entendimento dos tipos de aprendizagens a partir das narrativas compartilhadas em sua integralidade, mas não pela divisão em categorias, as quais, de meu ponto de vista, poderiam fragmentar o discurso.

Procurei, por meio de um processo de seleção e interpretação, construir "uma metanarrativa sobre o que aconteceu [...] editando e moldando o que foi dito e criando uma história hibrida" (RIESMANN, 1993, p. 13). Isto é, tratou-se de uma história baseada nas narrativas de cada um dos participantes e em minhas experiências e reflexões vividas ao longo dos 14 meses de presença no campo.

O terceiro objetivo específico estabelecido, "interpretar as aprendizagens que ocorrem no local de trabalho estudado à luz, fundamentalmente, da teoria da aprendizagem social de Bente Elkjær e de elementos teóricos apresentados por Antonio Strati e John Dewey em relação à estética nas organizações", foi alcançado a partir do item 7, que trouxe uma possível interpretação dos resultados. Digo possível, pois a interpretação está sempre ligada àquele que a realiza, ao momento que vive. Quando a redigi, era uma pessoa, neste momento, já sou outra. As interpretações a respeito do fenômeno investigado são muitas e ele será revisitado varias vezes para que outras surjam no futuro e sejam exploradas em artigos e trabalho a serem publicados.

Com o atingimento dos objetivos específicos, foi possível alcançar também o objetivo geral estabelecido, "descrever e interpretar os processos de aprendizagem social presentes

no trabalho de profissionais de cozinha do restaurante investigado". As aprendizagens identificadas estão profundamente ligadas ao fato de os profissionais compartilharem interesses e compromissos comuns para atingir os objetivos impostos à cozinha, buscarem satisfação do cliente e compartilharem os recursos e seus saberes para a realização do trabalho, caracterizando a cozinha como um mundo social.

Também foi possível identificar cada um dos elementos ligados às noções-chave – experiência, reflexão, hábito e transação – para a compreensão do fenômeno a partir das lentes do pragmatismo, as quais iluminam o "como" aprendemos. Assim, é possível que nos tornemos bem informados sobre o mundo, sobre nós mesmos e sobre as relações que estabelecemos com o mundo social (ELKJÆR, SIMPSON, 2006). As experiências vivenciadas no ambiente investigado são compartilhadas entre os participantes da pesquisa, sempre dispostos a dividir os saberes com os companheiros de trabalho.

Em muitas situações observadas, a experiência é vivida e compartilhada no exato momento em que se descobre algo novo. Por exemplo, cito as aprendizagens vivenciadas pelas participantes *Estagiária* e *Garde Manger III* durante o processo de preparação de uma torta de maçã, apresentadas em vídeo gravado em CD anexo. Nesse vídeo, é possível observar, pelos diálogos presentes, que as participantes refletem o tempo todo sobre o momento vivenciado e buscam encontrar juntas soluções para a situação enfrentada.

Os hábitos desenvolvidos pelos participantes também podem ser observados em vários trechos de gravações em vídeo, especialmente aqueles que mostram o participante *Garde Manger I* buscando uma solução para que sua mão não queime durante uma preparação. O hábito se desenvolve com o tempo e a repetição das experiências e reflexões que contribuem para que as aprendizagens se estabeleçam. Não se queimar e a utilizar constantemente um pano sempre à mão são decorrentes de um hábito que se estabelece depois de muitas situações em que foi preciso sentir a dor de se queimar e passar pelo sofrimento da recuperação.

O conjunto das experiências vividas, das reflexões e dos hábitos estabelecidos torna possível a transação, que se caracteriza pela mútua transformação do participante e do mundo social em função das permutações estabelecidas.

As aprendizagens estudadas neste trabalho são fruto das transações estabelecidas no mundo social investigado. A presença dos participantes em um espaço comum possibilita que todos entendam não somente a importância do próprio trabalho, mas também os impactos que erros podem causar no trabalho dos demais. O erro de um passa a ser o erro de todos, pois o resultado do trabalho está ligado à realização perfeita de cada uma das etapas necessárias, de responsabilidade de profissionais e praças distintas. Uma cebola mal picada impacta na

aparência final que o prato apresentará; um ingrediente mal preparado ou fatiado fora do padrão estabelecido será visivelmente ressaltado no momento da montagem do prato.

Ao compartilharem o mesmo ambiente de trabalho, os participantes aprendem a importância da realização do trabalho com perfeição e passam a entender quão vital é o trabalho do grupo, do todo coeso e de cada um dos indivíduos que constituem a brigada de cozinha. Não há uma hierarquização nem dos saberes nem das funções exercidas, a importância do trabalho de um ajudante de cozinha é equiparada a do cozinheiro, do chef, da copeira e de todos aqueles que contribuem para que o trabalho seja realizado e o cliente vivencie as sensações proporcionadas pelo prato.

Lições da cozinha

Atala (2007, p. 177 – 180), ao comparar a cozinha com uma grande empresa, afirma que:

Certa vez comparei a cozinha – ou a hierarquia da cozinha – a uma grande empresa, em que há um presidente, um vice-presidente e vários diretores e seus subordinados. Uma cozinha é parecida, com o chef, o subchef e chefs de partida, os cozinheiros. [...] As diferenças entre uma grande empresa e uma cozinha são as ferramentas por onde se espalham as informações. Na cozinha elas vem do salão, numa comanda, e, em vez de ser armazenada em computadores, tem de se fixar na memória dos cozinheiros. [...] Em cada uma das partidas – das carnes, dos peixes, das aves ou das sobremesas -, o cozinheiro está com os ouvidos atentos, com os sentidos alertas e com a memória muito ativa. Quando um chef pega uma comanda e diz: Atenção "Marcha um robalo, marcha um atum, marcha uma galinha e depois de sobremesa eu quero um sorvete de chocolate e um sorvete de baunilha", a fábrica começa a soltar fumaça. Cada responsável pela praça tem de saber – de memória – o que tem de entregar, porque alguns minutos depois o chef vai falar: "Sai meu robalo, meu atum e minha galinha, da mesa número tal". E cada uma das partidas tem de ter finalizado a sua parte da receita em tempo coordenado com as praças vizinhas, para que todos os pratos cheguem aos clientes ao mesmo tempo.

As desvantagens de um cozinheiro em relação a um diretor de banco é que o primeiro não tem um pedaço de papel, e muito menos um computador para guiá-lo – só a memória e o domínio do fogão, o domínio da receita e o conhecimento do cardápio. Para que todos os pratos fiquem prontos ao mesmo tempo (e isso tem que ser o mais rápido possível), há hora certa para cada uma das praças entrar em ação. Com a prática, cada chef de partida sabe exatamente qual seu momento de entrar na fogueira. No caso de qualquer dúvida quanto ao ponto da carne, se o molho será ou não à parte, se o peixe tem de estar mais cru, o chef de partida tem o subchef a quem recorrer; este, se não tiver a resposta, pergunta ao chef.

[...]

Com os anos, esses profissionais aprendem que o olho lê muito rápido. Quando se conhece muito bem uma receita (e um chef tem de conhecer todas as suas receitas de cor), o olho estranha quando vê uma coisa errada. O grande aprendizado é confiar no olho e responder rapidamente àquela impressão. A quem nunca regeu uma cozinha, essa afirmação pode parecer estranha. Mas é assim que funciona. Geralmente, só de olhar um molho você sabe se ele deveria estar mais denso ou menos denso. O mesmo acontece com o ponto das carnes, com a textura dos purês, com o aspecto de

um risoto, e assim por diante. Um chef só experimenta uma receita — o paladar é sempre o mais seguro de todos os controles de qualidade — quando o olho lhe propõe uma dúvida. Quando isso acontece, a colher e a boca dão o voto de Minerva.

A comparação feita por Alex Atala é muito ilustrativa. A cozinha, apesar de ser um departamento da organização Restaurante, pode ser vista e comparada com o todo de uma organização. Nela, está presente uma hierarquia com distintos cargos, estão claramente definidos os papéis de cada profissional, seu funcionamento é preciso; o trabalho, dentre outras considerações, deve levar em conta a sincronização e o planejamento das tarefas a serem realizadas.

Está também presente a importância do controle de estoques e do giro das mercadorias, por meio daquilo que o participante *Chapeiro* me descreveu como metodologia PEPS (<u>Primeiro que Entra</u>, <u>Primeiro que Sai</u>). Por outro lado, também existem na cozinha elementos os quais não há como evidenciar, como por exemplo, o controle de qualidade de ostras pela experiência gustativa relativa ao "Cheiro de Mar".

Atividades como controle de estoques, domínio de técnicas de controle de qualidade, necessidade da existência de uma hierarquia, planejamento, decisões que precisam ser tomadas muito rapidamente são características que fazem parte do dia a dia das organizações, seja ela um restaurante, um comércio ou uma grande indústria multinacional.

Não há como deixar de pensar na intrigante capacidade de os profissionais de cozinha prepararem diversos pratos, para várias mesas e, ao final, servi-los quentes, bem preparados e bonitos.

Um dos segredos parece estar na regência estabelecida pelo *chef*, em sua capacidade de reunir os talentos individuais em benefício do trabalho do grupo. Outro diz respeito ao fato de que os profissionais de cozinha dividem o mesmo espaço de trabalho, condição que possibilita que cada um entenda a dinâmica do trabalho do outro e perceba o quão fundamental é a integração entre as atividades ali realizadas. Ao conhecer, surge o entendimento da importância e dos impactos que o trabalho de uns pode causar no dos outros. Cria-se assim um espírito de grupo e valorização do trabalho de todos, possibilitando um espaço fértil para a aprendizagem.

Entender a dinâmica do trabalho na cozinha, a integração entre cada um dos profissionais que compõem a brigada e a importância de que as áreas saibam o que as outras fazem, inclusive em relação aos possíveis impactos — negativos e positivos — possibilita a valorização do próprio trabalho, a compreensão, o reconhecimento e o respeito com o trabalho dos companheiros.

Com a realização deste trabalho, pude perceber que as organizações, em geral, talvez tenham muito a aprender e possam se inspirar no funcionamento da cozinha, principalmente em relação à organização do trabalho e à integração entre as várias áreas que a compõem. Ao fazer isso, elas talvez pudessem aumentar o tempo investido em promover a importância do trabalho em grupo e da harmonia entre as diversas áreas que a constituem, o que acredito contribuiria no entendimento da aprendizagem de seus integrantes como um fator chave de sucesso.

Reflexividade

Ao decidir adotar técnicas etnográficas de investigação para a realização do trabalho de campo, assumi um olhar atento e inquiridor, que buscou revelações que pudessem contribuir para o entendimento do ambiente investigado, das aprendizagens e transações ali presentes. O entendimento somente foi possível em função da adoção de uma postura flexível, a qual passou por ajustes e modificações ao longo da presença no campo e na medida em que os dados iam sendo reunidos e analisados.

Aos estabelecer os objetivos da pesquisa e selecionar a metodologia de trabalho, percebi que seria fundamental adotar uma atitude que privilegiasse uma postura de reflexividade.

Conforme Bryman (2004), é fundamental que os pesquisadores, enquanto cientistas sociais, reflitam que implicações seus métodos terão sobre seus valores, vieses e decisões para o conhecimento do mundo social que geram. Entendo que a ideia de reflexividade se relaciona ao fato de que a produção de conhecimento está sempre vinculada a seu tempo e seus espaços social, cultural e político.

Procurei trazer para este trabalho não somente as narrativas compartilhadas pelos participantes da maneira como foram produzidas, mas, também, em muitos momentos, trouxe um pouco das histórias vinculadas à minha inserção no campo e as mudanças que acabei adotando também em minha vida privada.

Fiz questão de tecer este trabalho colocando-me em primeira pessoa, evitei ao máximo a impessoalidade, expressei sempre minhas opiniões e busquei construir um texto sem a preocupação de seguir o padrão científico de apresentação exigido na maioria das publicações acadêmicas da área de administração.

Schwandt (2001, p. 224), ao falar sobre reflexividade, esclarece que o termo "usado no sentido metodológico refere-se ao processo de auto-reflexão crítica dos nossos próprios vieses, predisposições teóricas, preferências, e assim por diante".

Aprendi muito durante a presença no campo, principalmente naquilo que diz respeito à sabedoria de cada um dos participantes da pesquisa e de sua disponibilidade em contribuírem com o trabalho de um pesquisador que nunca haviam visto antes. Reafirmei minha convicção, talvez viés, de que o trabalho com profissionais que exercem atividades operacionais é revelador em diversos aspectos, pois eles compartilham suas experiências de maneira clara, sem rodeios ou tentativa de camuflar seus sentimentos e visões de mundo.

Passei a ter certeza da utilidade e de minha preferência em trabalhar fundamentalmente com metodologias qualitativas. Acredito que essas contribuem para entender circunstâncias sociais que não seriam reveladas pela utilização de números, estatísticas ou instrumentos de pesquisa rígidos. Cabe ressaltar que não se trata de qualquer julgamento de um tipo de metodologia em detrimento a outro, mas, exclusivamente, de uma opção pessoal.

Contundo, estou seguro de que não teria sido possível aprender a fazer certas sobremesas, descobrir novos temperos e experimentar ostras cruas se não estivesse inserido no ambiente investigado e se não tivesse acessos aos recursos que utilizei para reunir os dados necessários à realização do estudo. Procurei registrar alguns sentimentos que surgiram durante a presença no campo em meus diários. Neles também foram registradas algumas ideias e notas pessoais que me ajudaram na elaboração deste texto final.

Nesse sentido, Caetano (2011. p. 161-162) relata que:

É através de conversar internas (Archer, 2003b; 2007) que a reflexividade é exercida. Os sujeitos mantêm diálogos consigo mesmos, nas suas mentes, mediante os quais estabelecem objectivos, definem prioridades, ponderam opções e dificuldades e elaboram projetos.

A reflexividade, quando pensada em seu sentido metodológico, contribui para entender que as interpretações possíveis são fruto do tornar-se parte do ambiente pesquisado, dos contextos envolvidos e fenômenos analisados. Tornei-me parte do contexto que investiguei e o contexto e os participantes da pesquisa tornaram-se parte de minha vida. Eles jamais serão esquecidos!

Uma possível resposta para a pergunta de pesquisa

Como ocorre a aprendizagem de profissionais de cozinha de um restaurante, quais são os elementos que a caracteriza como aprendizagem social e qual o papel do *Chef* de cozinha nesse processo?

As aprendizagens dos profissionais de cozinha ocorrem em função de sua presença e do compartilhamento de objetivos comuns no mundo social que pertencem. Elas são o resultado das experiências, das reflexões, dos hábitos e das transações nas quais se envolvem em seu dia a dia. Elementos que caracterizam a aprendizagem social. A partir destes elementos o aprendiz passa a desenvolver os conhecimentos atrelados aos tipos de aprendizagem anteriormente descritos, seguindo os caminhos possíveis que podem levá-lo profissionalizar-se.

O *chef* de cozinha tem o papel fundamental de compartilhar seus saberes e fomentar as aprendizagens de cada um dos membros de sua brigada de cozinha, oferecendo a eles a oportunidade de realizar novas tarefas, saborear novos elementos, desenvolver seus sentidos e viver plenamente as sensações despertadas em cada uma das preparações que o grupo se propõe a compartilhar.

Além desses papéis, tem a obrigação de reger com perfeição sua brigada, possibilitando a cada membro alcançar o máximo da perfeição na execução de seu trabalho e oferecer a todos a possibilidade de *saborear cada um dos ingredientes da aprendizagem* presentes no mundo social cozinha.

Tanto no estabelecimento da pergunta de pesquisa quanto na busca por respostas tive o objetivo fundamental de entrar novamente em um mundo dos saberes e experiências presentes no tipo de atividade pesquisada, procurando elementos que pudessem contribuir com trabalhos como o de Rose (2007, p. 50), cujo objetivo foi:

^(...) fornecer uma lente alternativa para examinar o trabalho de todo dia, ajudandonos a ver com maior precisão o lugar dito comum. Acredito que tal mudança na percepção poderia contribuir para um retrato mais preciso do mundo do trabalho, como um todo e ajudar-nos a pensar mais efetiva e humanamente sobre a educação, a capacitação para o trabalho e as condições sob as quais tantas pessoas ganham a vida.

Permaneço com o objetivo e compromisso pessoal de buscar contribuir e adotar uma postura semelhante à de Rose (2007,p. 50), quando relata que:

Não é minha intenção menosprezar em nada as realizações daqueles a quem a cultura certifica como inteligentes, mas, sim, ampliar suficientemente nossa visão, para que consigamos perceber a presença do saber em todos os degraus da escada do *status* ocupacional.

Limitações

Não houve grandes limitações para a realização deste trabalho, contudo, algumas questões merecem ser apontadas:

A realização da pesquisa em apenas um restaurante pode suscitar questionamentos ligados à possibilidade de comparação, replicação da pesquisa em outras realidades e, em última instância, uma possível generalização. Procurei, por meio da metodologia e das técnicas de pesquisa utilizadas, elucidar os processos de trabalho e as aprendizagens presentes em um restaurante específico, com personagens inseridos em uma realidade única.

Acredito mais na possibilidade e no potencial de agregar peças ao quebra cabeça do entendimento da aprendizagem nas organizações do que em buscar generalizações, pois cada mundo social é o resultado das permutações realizadas por seus participantes, portanto, fruto de determinado contexto específico. Godoy (2005, p. 92) pontua que os estudos qualitativos:

podem fornecer experiência vicária aos seus leitores, constituindo-se numa fonte de generalização denominada naturalística. Segundo esta perspectiva o conhecimento profundo de um caso pode auxiliar o pesquisador no entendimento de outras situações semelhantes. Sugere-se assim que a generalização naturalística se dá no âmbito daquele que lê o caso, o qual, com base em sua experiência, fará associações e relações com outros casos, transferindo os achados da investigação para outros cenários.

Recomendações de estudos futuros

- Pretendo continuar estudando os profissionais de cozinha, ampliando o olhar para outras lentes de análise que sejam capazes de captar a influência que as relações de poder presentes no ambiente exercem nos processos de aprendizagem.

- Descobri no campo que a cozinha profissional é uma área predominantemente ocupada por homens, e mesmo não trabalhando com o tema de diversidade nas organizações, indaguei os participantes sobre quais seriam os prováveis motivos. Alguns me disseram que a profissão envolve lidar com muito peso, e que mulheres, muitas vezes, não estão habituadas a profissões que envolvam essa peculiaridade. Acredito que a cozinha pode ser um terreno fértil para estudos do campo da diversidade especialmente naquilo que diz respeito a gênero.
- Seria também importante continuar ampliando o entendimento da aprendizagem em contextos organizacionais e profissões operacionais variadas. Por exemplo, feiras de rua, artesanato e antiguidades, oficinas de costura, mecânicas, botânicas, dentre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. **Psicologia Social**: perspectivas psicológicas e sociológicas. Madrid: McGraw-Hill, 2006.

ANDRÉ, M. Etnografia da prática escolar; Campinas, SP., Ed. Papirus, 16 ed., 2009

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 31 -50.

ATALA. A. **Escoffianas Brasileiras**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

ATALA, A. Com Unhas, Dentes & Cuca. São Paulo: Editora Senac, 2008.

BALDAMUS, W. Efficiency and Effort. London: Tavistock, 1961.

BARRETO, R. L. P. O Profissional Nordestino na Gastronomia em São Paulo. 2006, 125 p. **Dissertação** (Mestrado em Hospitalidade). Programa de Mestrado em Hospitalidade, Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo, 2006.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 20ª ed.. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1967 [1996].

BRAUNE, R.; FRANCO, S. **O que é Gastronomia. São Paulo.** São Paulo: Brasiliense, Col. 322, primeiros passos, 1ª edição, 2007.

BREDO, E. The Social Construction of Learning. In: PHYR, G. (Ed.), **Handbook of Academic Learning: The Construction of Knowledge**. N.Y.: Academic Press, 1997, pp. 3-43.

BRYMAN, A. **Social research methods**. 2^a. ed. Oxford: University Press, 2004.

CAETANO, A. Para uma análise sociológica da reflexividade individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Nº 66, 2011 p. 157-174

CERTEAU, M.; GIARD, L; MAYOL, P. A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COLLAÇO, J. H. L. Sobre e Memória: Cozinha Italiana e construção de identitária em São Paulo. 2009, 279 p. **Tese** (Doutorado em Antropologia Social). Programa de Pós Graduação em Antropologia Social , Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciencias Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

DEWEY, J. Art as experience. New York: Perigee. 1934 [2005].

DEWEY, J. **Democracia e Educação: Breve Tratado de Philosophia da Educação**. 3ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DEWEY. J. Experience and Education. New York: Simon & Schuster. 1938 [1997].

DEWEY, J. Experience and Nature. New York: Dover Publications, Inc, 1958.

- DEWEY, J. **Human nature and conduct**: an introduction to social psychology. New York: Prometheus Books, 2002.
- DITTON, J. Baking Time, Sociological Review. n. 27, v.1, 1979, p. 157-167.
- DUCASSE, A. **Ducasse de A a Z**: Um dicionário amoroso da cozinha francesa.Rio de Janeiro: Ediouro, 2005
- ELKJÆR, B. The continuity of action and thinking in learning: Re-visiting John Dewey. **Outlines**. Critical Social Studies, 2, p. 85-101. 2000.
- ELKJÆR, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J; ARAUJO, L (coords.). **Aprendizagem organizacional e organização da aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001, p. 100 –118.
- ELKJÆR, B. Social learning theory: learning as participation in social process. In: EASTERBY-SMITH, M., LYLES, M. A. (Ed.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management.** Oxford: UK: Blackwell Publishing, 2003, p. 38 53.
- ELKJÆR, B. Organizational learning: the 'third way'. **Management Learning**. v. 35, n. 4, p. 419 434, Dec. 2004a.
- ELKJÆR, B. Organisational learning by way of organisational development? 2004. Paper presented at **Workplace Learning from the Learners' Perspective**, København, Denmark. 2004b.
- ELKJÆR, B. Organisational learning: Ana arena of many voices. In: GHERARDI, S.; NICOLINI, S (eds.), The Passion for Learning and Knowing. **Proceedings of the 6th International Conference on Organizational Learning and Knowledge.** (Vol. 2) University of Trento e-books. Trento 2005.
- ELKJÆR, B. Learning at work: viewed through the lenses of pragmatism. **Journal of Educational Sciences.** v. 10, n. 1 (17), p. 21 34, 2008.
- ELKJÆR, B. Pragmatismo. A learning theory of the future. In: ILLERIS, K. (Edited by) **Contemporary Theories of Learning**. Learning Theorists ... In Their Own Words. London and New York: Routledge, 2009. P. 74-89.
- ELKJÆR, B; HUYSMANN, M. Social worlds theory and the power of tension. In: BARRY, D. **The SAGE Handbook of New Approaches in Management and Organization.** London: SAGE, 2008, p. 170 177.
- ELKJÆR, B.; NIELSEN, L. T. Exploring waves of relations between professional practice, education and learning. Paper presented at **Organizational Learning and Knowledge Capabilities Conference**. Hull University, UK (April 12-14) 2011.
- ELKJÆR, B.; SIMPSON, B. Towards a pragmatic theory of creative practice. Paper presented at the **Second Organization Studies Summer Worksho**p on 'Re-turn to Practice: Understanding Organizations as it Happens', Mykonos, Greece. 2006.
- ELKJÆR, B.; WAHLGREN, B. Organizations learning and Workplace Learning Similarities and Differences. In: ANTONACOPOULOU, E. *et al.* Learning, working and

- **living**. Mapping the terrain of working life learning. New York. Palgrave Macmillan, 2006. P. 15-32.
- FERREIRA, J. F. O Processo de Aprendizagem e as Culturas Organizacionais em Restaurantes Étnicos. 2010, 234 p. **Tese** (Doutorado em Administração de Empresas). Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2010.
- FERREIRA, J. F.; GODOY, A. S. Processos de Aprendizagem: um estudo em três Restaurantes de um Clube Étnico Alemão de Negócios, Gastronomia e Cultura. In: VII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. 2012, Curitiba, **Anais**..., 20 a 22 de maio de 2012.
- FINE, G. **Kitchens:** The Culture of Restaurant Work. Berkeley: University .of California Press, 1996.
- FONSECA. S. A., Aprendizagem nas Organizações: Análise das Abordagens Paradigmáticas Presentes nos Artigos da Temática Publicados Entre os Anos de 2006 a 2010 In: XXXV Encontro da ANPAD, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...**, 04 a 07 de setembro de 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GHIRALDELLI Jr. P. Ensaios Pragmatistas. Rio de Janeiro: DPA, 2006.
- GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, p. 89-112, 2006.
- GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, p. 89-112, 2006.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, março/abr., 1995.
- GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, A. B. da; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Pesquisa Qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2006.
- GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gestão.Org**, v. 3, n. 2, p. 85-94, 2005.
- GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. Cartografia da aprendizagem organizacional no Brasil: uma revisão multiparadigmática. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 51 77.

- GODOY, A. S. Fundamentos da Pesquisa Qualitativa. In: TAKAHASHI, A. R. W (org.) **Pesquisa Qualitativa em Administração:** fundamentos, métodos e usos no Brasil. São Paulo: ATLAS, p. 35-49, 2013.
- GUDOLLE, L. S. A Participação e o Pertencimento em Grupos de Trabalho à Luz da Teoria da Aprendizagem Situada: um estudo na Dublin Irish Pub. 2010, 132 p. **Dissertação** (Mestrado em Administração de Empresas). Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. A aprendizagem situada, participação legitimidade nas práticas de trabalho. **Revista de Administração Mackenzie**. V. 13 N. 1, São Paulo, SP Jan/Fev. 2012.
- JAMES, W. "Pragmatismo". In: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1974. (v. XL).
- LAROCHELLE, M; BEDNARZ, N.; GARRISON, J. Constructivism and Education. Cambridge. Cambridge University Press. 1998.
- MARSHALL, G. The workplace culture of a licensed restaurant. **Theory, Culture, and Society**, February 1986, 3: 33-47.
- MENEGHETTI, F. K. Pragmatismo e os pragmáticos nos estudos organizacionais. In: Encontro de Estudos Organizacionais, IV, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...**, 04 a 06 de junho de 2006.
- MERRIAM, S. B. Qualitative research in practice. San Francisco: Jossey-Bass. 2002.
- MTE Ministério do Trabalho e Emprego, **Classificação Brasileira de Ocupações**: CBO 2010, 3a ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010. v. 1 828 p.
- NUNES. S. M. A. O Tema Nordestino no Comércio e no Turismo da Cidade de São Paulo Estudo de Caso: Restaurante Andrade. 2006, 154 p. **Dissertação** (Mestrado em Hospitalidade). Programa de Mestrado em Hospitalidade, Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo, 2006.
- PEIRCE, C. S. Semiótica. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- QUEIROZ, M. I. P. de. O pesquisador, o problema de pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A. B. da S. G. (org.), **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. 2ª ed. São Paulo: CERU, 1999.
- RIESSMAN, C.K. 1993. Narrative Analysis. In: **Qualitative Research Methods Series**, No. 30. Newbury Park, CA: Sage
- RIESSMAN, C. K. Narrative Methods for the Human Sciences. Londres: Sage Publications, 2008.
- ROSE, M. **O Saber no Trabalho**: Valorização Da Inteligência do Trabalhador. São Paulo: Editora SENAC, 2007

SANTAMARIA, S. A Cozinha a Nu: uma visão renovadora do mundo da gastronomia. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

SCHWANDT, T. A. Dictionary of qualitative inquiry. 2 ed. Thousand Oaks: CA, 2001.

SENNETT, R. O artífice. São Paulo: Editora Record, 2009.

STRATI, A. Organização e estética. Rio de janeiro: FGV, 2007.

STRAUSS, A. L. Continuous Permutations of Action. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction. 1993 [2008].

SUAUDEAU, L. Cartas a um Jovem Chef: caminhos no mundo da cozinha. 5ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma Interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **. Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 45, n. 4, p. 66-72, out/dez., 2005.

VIEIRA, M. M. F.; PEREIRA, B. N. Estudos Etnográficos em Administração. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs). **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

APÊNDICE A

Roteiro suporte para a realização das entrevistas

Nome: Data de nascimento: Local de nascimento:

Se fora de São Paulo, em SP desde quando?:

Ouantidade de membros na família?

Outros membros da família estão no mesmo ramo profissional?

Como foi realizada a formação escolar?

- Que tipo de escola?
- Quantos anos de educação?
- Quanto tempo fora da escola?
 Qual a importância da sua formação escolar para a atividade neste ramo?
- Pretende continuar estudando? O que? Por que?
- Como você vê o crescente oferecimento de cursos de gastronomia pelas faculdades?
- Como você vê a exibição de vários programas de televisão que falam de cozinha e cozinhar, de grandes *chefs*, e muitos assuntos relacionados à gastronomia?
- Trabalhou em que tipo de empresa e qual tipo de atividade antes de trabalhar neste ramo? Quanto tempo?
- Qual a importância dos seus trabalhos anteriores não relacionados a este ramo para o trabalho atual?

Como entrou neste ramo?

Qual o cargo exercido atualmente?

Se tivesse que explicar para alguém que não sabe exatamente o que você faz, como você explicaria?

- Como você via este ramo antes de começar a trabalhar com esta atividade? Essa visão mudou?
- Houve influência de alguém para que você entrasse neste ramo? De que? Que tipo de influência?
- Como foi o inicio nesta atividade?
- O que te motivou e o que mais te interessou quando você decidiu entrar neste ramo? *
- O que mudou em você tanto positivamente quanto negativamente depois que você começou a trabalhar neste tipo de tipo de atividade?
- O que você faz em seu no seu dia-a-dia? Descreva um dia calmo e um dia agitado de trabalho?
- Como faz as suas atividades no dia-a-dia?
- Existe uma sequência na qual os processos de trabalho devem ser realizados no seu dia-a-dia? Por que? Ela é indicada por alguém?
- Como você foi ensinado a fazer estas atividades?
 - Quem te ensinou as bases?
 - Foi fácil/difícil aprender?
 - Como você foi ensinado (a)? Descreva situações de aprendizagem que foram marcantes para você. Positiva e negativamente.
 - Como você tem certeza que está aprendendo?
 - Você mostra o que você faz para alguém?
 - Que coisas você acha que são importantes para você ter sucesso neste ramo?
 - Que atividades você ainda não realiza neste ramo e quer aprender? Por que quer aprender?
 - Como você imagina que pode aprender estas novas atividades? Com quem?
 - Oue resultados você obtém a partir de cada atividade que aprende?
 - O que te motiva mais/menos a continuar aprendendo neste ramo?
- ❖ Que fatores você crê que possam contribuir para o seu crescimento dentro deste ramo?
 - Que características dos seus sentidos você mais usa para fazer o seu trabalho?
 - Como as desenvolveu?
 - Você acredita que qualquer pessoa pode aprender a fazer o seu trabalho? Por que?
 - Como saber se um prato está bom?
 - É importante fazer os pratos sempre da mesma forma, com os mesmos sabores/formas/padrões/ e etc.? Se sim, como você aprendeu a repetir sempre da mesma forma? Se não, como você consegue oferece para cliente sempre o mesmo prato?
 - Você decora as receitas?
 - Você trabalha com medidas?
 - Qual a importância dos companheiros de trabalho para a realização do seu trabalho na cozinha?
 - Eles te ajudam? Eles podem também atrapalhar? Você poderia contar situações que ocorreram com você tanto que te ajudaram quanto que te atrapalharam?
 - Que tipo de trabalho realizado neste ramo de atividade você classifica como sendo de atividades mais

Continuação...

individual ou mais de grupo? Por que?

• Como é a relação entre os profissionais de cozinha e salão?

Riscos, perigos, situações de estresse.

- Existem riscos, perigos nesta atividade?
- Existem situações estressantes? Que tipo? Quando acontecem?

Qual o papel que você exerce nos processos na integração dos novatos?

- Que características precisa ter um novato para aprender a trabalhar neste ramo?
- Como você ensina um novato?
- Como você ensina uma pessoa que tem mais experiência que você?
- O que mais te motiva na atividade de ensinar?
- O que te desmotiva na atividade de ensinar?

Qual é o papel / o que faz chef de cozinha? Descrever...

- Qual é o papel e a importância do Chef para a realização das tarefas na cozinha?
- Que tipo de atividades você aprendeu com o (s) *chef* (es) que você teve até hoje?
- Você aplica tudo aquilo que o chef te ensina? Se não, quando e por que?
- Que atividades você aprendeu com os colegas de trabalho e não com o chef?
- Você aplica tudo o que os colegas te ensinam? Se não, quando e por que?
- O chef pode ser um elemento "descartável" dentro da cozinha?
- Você deseja ser chef de cozinha no futuro? Por que?

Diversos

- Você quer continuar neste ramo de atividade? Por que?
- Se pudesse o que você mudaria na profissão?
- O que não mudaria?

ANEXO A – CD com vídeos gravados