

Aprendizagem de profissionais de cozinha: um estudo em um restaurante da Grande São Paulo

SERGIO ADEMAR FONSECA
Universidade Presbiteriana Mackenzie
safonseca@uol.com.br

Ao Mackpesquisa

Área Temática: Estudos Organizacionais

Aprendizagem de profissionais de cozinha: um estudo em um restaurante da Grande São Paulo

Este trabalho tem como **questão de pesquisa** “Como ocorre a aprendizagem de profissionais de cozinha de um restaurante e quais são os elementos que a caracteriza como aprendizagem social? Estabeleci como **objetivo geral** realizar a descrição e a interpretação dos processos de aprendizagem de profissionais de cozinha de um restaurante da grande São Paulo e como **objetivos específicos**: a) descrever o local de trabalho e elucidar as atividades realizadas na cozinha; b) identificar e analisar os processos de trabalho e aprendizagem presentes no ambiente investigado; e c) interpretar as aprendizagens à luz, fundamentalmente, da teoria da aprendizagem social de Bente Elkjær. Para a realização da pesquisa foram utilizadas técnicas etnográficas de investigação à luz de André (1999). Permaneci no campo por 14 meses, realizei 62 observações participante, 11 entrevistas em profundidade foram conduzidas com todos os profissionais da cozinha investigada. O texto foi organizado por meio da análise das narrativas compartilhadas pelos participantes da pesquisa à luz de Riessman (2008). 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.

Palavras chave: teoria da aprendizagem social, aprendizagem organizacional, profissionais de cozinha.

Learning process of professional from a kitchen: a study in a restaurant of the São Paulo city area

This paper has the 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?**". 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 and **three specific**: 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. Ethnographic research techniques based on Andre (1999) were used. I remained in the field for 14 months, conducted participant observations during 62 periods, 11 in-depth interviews were conducted with all professional. 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.

Key words: social learning theory, organizational learning, kitchen professionals.

1 INTRODUÇÃO

O setor de alimentação vem passando por uma grande expansão nos últimos anos em função do aumento do poder aquisitivo das classes A, B, C e D, 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.

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”.

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.

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 justificar a importância do estudo na cozinha de um restaurante, realizei uma ampla busca em periódicos e eventos ligados a ANPAD na qual obtive como resultado apenas um estudo que combinou essas duas condições (restaurante e cozinha) (FERREIRA, 2010), o que mostra a escassez de trabalhos que explorem as possibilidades de aprendizagem presentes nesse ambiente. Na busca geral nos eventos ligados a ANPAD apenas um estudo foi localizado, o de Ferreira e Godoy (2012), o qual focou o tema da aprendizagem nas organizações em restaurantes étnicos trazendo, informações relativas à aprendizagem no ambiente da cozinha.

Cabe relatar os diferenciais quanto à investigação relatada neste trabalho: 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 pós-positivistas (GODOY; ANTONELLO, 2011).

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 e quais são os elementos que a caracteriza como aprendizagem social?”

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: 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 à luz, fundamentalmente, da teoria da aprendizagem social de Bente Elkjær.

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

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).

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.”

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”.

As experiências e, conseqüentemente, 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.

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.

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.

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.

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)

A *experiência* somente acontece e adquire sentido quando provoca algum tipo de mudança, alguma alteração tanto no ambiente quanto no agente, o que constituem-se como experiências completas de acordo com Dewey (1934 [2005]). As experiências completas e as mudanças geradas a partir delas dão origem a um processo de *reflexão*. 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 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.

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

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 às 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.

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) e da proposta de Dewey.

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).

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”.

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 quanto a ontológica, tanto a constituição do conhecimento quanto a do indivíduo enquanto ser social.

Nesta teoria 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).

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.

A contribuição de Dewey

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 coexistência 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.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste item, objetivo a 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.

A pesquisa foi realizada a partir de elementos ligados à metodologia qualitativa, sendo que o ambiente natural se estabeleceu como fonte direta de buscar por dados, isso demandou um trabalho intensivo no campo. Precisei tornar-me necessariamente parte do campo para compreendê-lo de uma forma holística.

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 etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia 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) destaca a **observação participante, as entrevistas intensivas e a análise de documentos**. A pesquisa foi realizada por meio de observações participantes 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 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. 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. Também foram realizadas 11 entrevistas em profundidade, totalizando 23:06:58 horas gravação, resultando em 614 páginas transcritas.

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 estória contada, sem que seja necessária sua fragmentação em categorias de análise previamente definidas. O elemento gerador da análise é a estória contada como uma unidade, como um todo.

5 MUNDO SOCIAL COZINHA: TRAJETÓRIAS E DESCOBERTAS

O restaurante, o ambiente pesquisado e os participantes da pesquisa

A cozinha escolhida para a realização da pesquisa foi a de um restaurante localizado no Município de Cotia, Zona Oeste da Grande São Paulo. 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.

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.

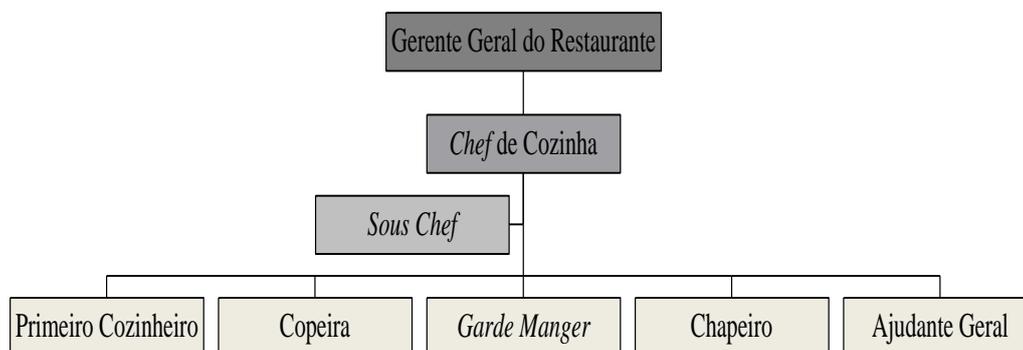
Apresento, a seguir, no Quadro 1, o perfil dos participantes, especificamente no que diz respeito às suas atribuições, idades, locais de nascimento, escolaridade e tempo de trabalho no restaurante:

Quadro 1: Perfil dos profissionais de cozinha

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	02/2012
Garde Manger II	20	Grajaú	MA	Ensino Médio completo	10/2012
Garde Manger III	21	São Paulo	SP	Ensino Médio completo	02/2012 a 08/2012
Ajudante geral I	28	Cotia	SP	1º ano do ensino médio	09/2011
Ajudante geral II	47	Recife	PE	5º ano do ensino fundamental	06/2008
Chapeiro	50	Santa Lucia	BA	Ensino Médio completo	12/2011
Patissier (Confeiteira) Copeira	38	Natal	RN	Ensino Médio completo	02/2007
1º Cozinheiro	23	Santa Rosa	PI	Ensino Médio completo	Abril/2010
Sous Chef	38	Boquinha	SE	Até a 5ª série 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.

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 organização funcional dos profissionais de cozinha está representada na Figura 1, a seguir:

**Figura 1:** Organograma funcional da cozinha

Fonte: elaborado pelo autor.

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.

A cozinha do restaurante pesquisado conta com seis praças: copa, fogão, chapa, masseira, entradas e montagem.

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. 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. RESULTADOS

Narrativas a respeito do trabalho e tipos de aprendizagens

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*, 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.

O participante *Garde Manger I*, quando perguntado sobre como descreveria sua atividade de trabalho para uma pessoa desconhecida, compartilha que “eu trabalho como *garde manger*. [...] é a pessoa que cuida da parte da salada, das entradas. [...] 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.” Uma vez feita a preparação inicial o participante afirma que “aí eu pego um pouquinho dela, pego a pera já descascada e cortada, misturo. Coloco um pouquinho de bacon e mando para o cliente.” 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.

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. De acordo com o participante suas aprendizagens se dão em função da interação com o *Chef* e os colegas mais experientes. Cabe destacar que, segundo o participante, ele “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, saíam 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).

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.

Ao discorrer sobre a existência de sequência na realização do trabalho, o participante *Sous Chef* afirma 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 seu interesse, curiosidade, disposição em ajudar, vontade de aprender e querer possibilitaram que seu aprendizado ocorresse.

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. Foi 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 2, 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 2: Tipos de aprendizagem adotadas nas atividades de brigada de cozinha.

Tipos de aprendizagem
Tipos atrelados a processos iniciais de aprendizagens
Por observação
Por imitação
Por tentativa e erro
Por cópia de modelo
Por repetição
Por memorização
Por execução de receitas
Por acompanhamento de profissional experiente
Por etapas, sequências e processos
Por superação de desafios
Por superação de medos
Tipos atrelados a processos intermediários de aprendizagens
Por utilização de medidas e calibragem
Por “ <i>testagem</i> ” de ingredientes
Busca de novos caminhos e novas formas de execução de tarefas
Tipos atrelados a processos avançados de aprendizagens
Por ousar
Por antecipação de necessidades próprias e do grupo
Por desenvolvimento dos sentidos e da percepção
Por planejamento
Por sincronização
Por releitura e criação

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.

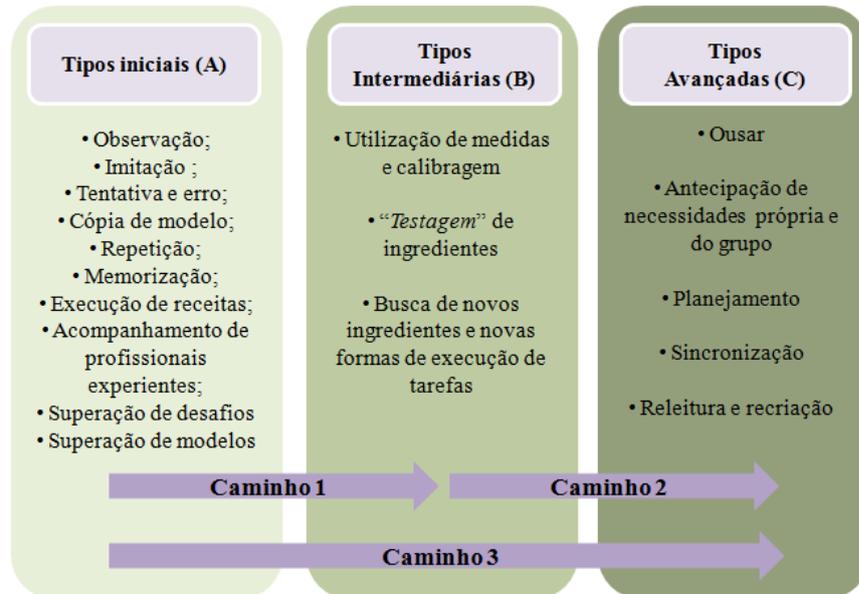
Não se trata do estabelecimento de uma escala de importância ou da valorização de um tipo em detrimento a outro. Essa classificação diz respeito apenas a uma separação entre tipos presentes em todas as atividades investigadas (A) e tipos presentes em algumas delas (B e C).

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 3, 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 $A \Rightarrow B \Rightarrow C$, caracterizado pelos processos 1 e 2:

Quadro 3: 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 aos tipos iniciais e avançados. Do tipo intermediário, apenas a calibragem em relação à quantidade de sal e outros ingredientes foi observada.

Por meio dos processos e tipos de aprendizagens vivenciados na profissionalização, os aprendizes desenvolvem os saberes necessários à realização do trabalho. A Figura 2, adiante, traz uma ilustração sobre os passos que entendo representar o caminho seguido por cada profissional:



Figura 2: 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.

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.

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*.

7 UMA POSSÍVEL INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.

Neste item, 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.

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.

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.

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.

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. Os profissionais, ao enfrentar dificuldades nos processos de aprendizagem, passam a analisar o próprio trabalho e a refletir sobre quais são as possíveis causas atreladas às dificuldades e aos problemas que enfrenta. 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.

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.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 5, apresentei o restaurante, o ambiente pesquisado, os participantes da pesquisa. 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, 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.

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.”*

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 híbrida” (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”*, 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 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 compartilhem 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.

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 coqueira e de todos aqueles que contribuem para que o trabalho seja realizado e o cliente vivencie as sensações proporcionadas pelo prato.

Uma possível resposta para a pergunta de pesquisa “Como ocorre a aprendizagem de profissionais de cozinha de um restaurante e quais são os elementos que a caracteriza como aprendizagem social? 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 a profissionalizar-se.

Naquilo que diz respeito a recomendações de estudos futuros, 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.

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.
- CERTEAU, M.; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 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 Nature**. New York: Dover Publications, Inc, 1958.

- 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. 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.; SIMPSON, B. Towards a pragmatic theory of creative practice. Paper presented at the **Second Organization Studies Summer Workshop** on 'Re-turn to Practice: Understanding Organizations as it Happens', Mykonos, Greece. 2006.
- 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.
- 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.
- 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.
- JAMES, W. "Pragmatismo". In : **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1974. (v. XL).
- 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.
- RIESSMAN, C. K. **Narrative Methods for the Human Sciences**. Londres: Sage Publications, 2008.
- 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. 5^a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.