



RAM. Revista de Administração  
Mackenzie

ISSN: 1518-6776

[revista.adm@mackenzie.com.br](mailto:revista.adm@mackenzie.com.br)

Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Brasil

FERREIR, JORGE FLAVIO; SCHMIDT GODOY, ARILDA  
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM : UM ESTUDO EM TRÊS RESTAURANTES DE UM CLUBE  
ÉTNICO ALEMÃO DE NEGÓCIOS, GASTRONOMIA E CULTURA  
RAM. Revista de Administração Mackenzie, vol. 16, núm. 2, marzo-abril, 2015, pp. 15-44  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195438417002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

P

## PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO EM TRÊS RESTAURANTES DE UM CLUBE ÉTNICO ALEMÃO DE NEGÓCIOS, GASTRONOMIA E CULTURA

### JORGE FLAVIO FERREIRA

*Doutor em Administração de Empresas pelo Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas  
da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).*

*Professor assistente doutor I da Graduação e Lato Sensu em Administração de Empresas  
da Universidade Presbiteriana Mackenzie.*

*Rua da Consolação, 896, Consolação, São Paulo – SP – Brasil – CEP 01302-907*

*E-mail: [jorgeflavio@mackenzie.br](mailto:jorgeflavio@mackenzie.br)*

### ARILDA SCHMIDT GODOY

*Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).*

*Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração de Empresas  
da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).*

*Rua da Consolação, 896, Consolação, São Paulo – SP – Brasil – CEP 01302-907*

*E-mail: [arilda@mackenzie.br](mailto:arilda@mackenzie.br)*

## RESUMO

As inúmeras, contínuas e profundas mudanças que ocorrem na sociedade e na arena organizacional impactam nos trabalhadores, diretos e indiretos, no sentido em que cada vez mais são exigidos quanto à aprendizagem para demonstrar competências atualizadas no cotidiano do trabalho. Nesta investigação, prevalece o entendimento de que a aprendizagem organizacional ocorre por meio da aprendizagem individual em ambientes organizacionais, compreendida na perspectiva da aprendizagem como um processo social. Esta pesquisa explorou os processos de aprendizagem organizacional presentes no espaço organizacional de três restaurantes na cidade de São Paulo. Uma questão básica orienta a investigação aqui relatada: “Como as pessoas que trabalham em restaurantes aprenderam e aprendem as práticas de trabalho necessárias ao funcionamento do negócio?”. A partir dessa pergunta, estabeleceram-se dois objetivos: 1. identificar como os trabalhadores, da cozinha e do salão, aprenderam e aprendem as práticas cotidianas de trabalho necessárias ao funcionamento desse tipo de organização; 2. descrever os processos individuais e coletivos por meio dos quais esses atores sociais aprenderam o exercício do seu trabalho. O levantamento realizado nas bases internacionais e nas revistas nacionais do campo da administração, focando a aprendizagem organizacional no espaço de restaurantes, no período de 1995 a 2013, mostra que o tema tem recebido pouca atenção no tipo de organização aqui proposto. Foi utilizado o estudo de caso qualitativo, adotando-se um enfoque descritivo e interpretativo complementado por histórias de vida dos sujeitos que atuam nas brigadas de cozinha e de salão do espaço social examinado. A análise textual realizada permitiu a identificação de um conjunto de oito categorias reveladoras dos processos de aprendizagem: aprender por etapas; aprender a partir de erros, acertos e *feedback*; aprender pela repetição, memória, experiência anterior e analogia; aprender pela percepção e pelo uso dos sentidos; aprender pela *expertise* e experiência de outro; aprender com as medidas, o ritmo e a rotação; aprender por meio de conflito, estresse e pressão no trabalho; aprender a partir dos valores e da automotivação. Tais processos

foram descritos e articulados com resultados apresentados em estudos internacionais e brasileiros que abarcaram o tema.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Aprendizagem organizacional. Restaurantes. Estudo de caso qualitativo. História de vida. Paradigma interpretativo.

## **1 INTRODUÇÃO**

O tema da aprendizagem organizacional (AO) pode ser considerado multidisciplinar, na medida em que, ao longo de sua existência, vem incorporando *insights* de vários campos teóricos como a psicologia, sociologia, economia, antropologia, política, história e gestão, apresentando grande crescimento a partir de 1990. De acordo com Antonello e Godoy (2011), é possível agrupar as contribuições das diferentes perspectivas em cinco grupos – curvas de aprendizagem, aprendizagem comportamental, aprendizagem cognitiva, aprendizagem pela ação e aprendizagem social –, os quais trazem arcabouços teóricos distintos, embora passíveis de ser integrados como mostram alguns trabalhos.

No âmbito deste estudo, considerando a aprendizagem como fenômeno interpessoal e processual, prevalece a compreensão de que a AO ocorre por meio da aprendizagem individual em ambientes organizacionais (Elkjaer & Wahlgren, 2006; Brandi & Elkjaer, 2011). Aqui a aprendizagem é vista como um processo social que procura entender as interações sociais presentes nos ambientes onde as aprendizagens individuais e coletivas se desenvolvem, por meio de práticas formais e informais, beneficiando-se (ou não) dos intercâmbios entre atores em situações de trabalho.

O estudo segue a recomendação de Berthoin Antal, Dierkes, Child e Nonaka (2003) de que é necessário um maior esforço no sentido de mapear o tema fora do circuito da Europa e dos Estados Unidos. Além disso, o estudo com seu foco no segmento restaurante contempla as organizações de pequeno e médio portes, pouco estudadas pela área de administração, no âmbito internacional e no Brasil (Godoy & Antonello, 2011). Várias áreas do conhecimento têm estudado o tema da alimentação, como antropologia, nutrição, turismo, sociologia, história, no entanto é recente o desenvolvimento de pesquisas que focam aspectos relacionados à gestão nesses espaços de trabalho. O interesse dos pesquisadores pelo tema está apoiado na ideia defendida por Canesqui (2005, p. 36) de que “o modo

de alimentar sempre ultrapassa o ato de comer em si e se articula com outras dimensões sociais e com a identidade”.

O levantamento realizado nas bases internacionais e nas revistas nacionais (com classificação superior a B3, segundo o WebQualis) do campo da administração, focando a AO no espaço organizacional de restaurantes, no período de 1995 a 2013, mostra que o tema tem recebido pouca atenção nesse tipo de organização. No entanto, ampliando o olhar para estudos que focavam a natureza do trabalho e os trabalhadores que atuam nesse espaço, encontraram-se, nas obras de Fine (1996) e Rose (2007) que analisam o tema a partir de uma abordagem sociológica e de um ponto de vista educacional, respectivamente, reflexões que se mostraram essenciais e enriquecedoras à descrição e interpretação do que foi detectado no campo investigado.

Esta pesquisa buscou explorar os processos de AO presentes no espaço organizacional de três restaurantes que fazem parte de um clube étnico alemão de negócios, gastronomia e cultura, na cidade de São Paulo. Uma questão básica orienta a investigação aqui relatada: “Como as pessoas que trabalham em restaurantes aprenderam e aprendem as práticas de trabalho necessárias ao funcionamento do negócio?”. A partir dessa pergunta, estabeleceram-se dois objetivos: 1. identificar como os trabalhadores, da cozinha e do salão, aprenderam e aprendem as práticas cotidianas de trabalho necessárias ao funcionamento desse tipo de organização; 2. descrever os processos individuais e coletivos por meio dos quais esses atores sociais aprenderam o exercício do seu trabalho.

Visando atender aos objetivos estabelecidos, o artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução e das considerações finais. Nas seções 2 e 3, apresentam-se as escolhas teóricas que orientam o estudo, enquanto na seção 4 é feita a compilação de algumas pesquisas consideradas relevantes para a compreensão e discussão dos resultados que constam na seção 6. A seção 5 expõe as escolhas metodológicas que orientaram a pesquisa de campo.

## 2 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Embora existam inúmeras possibilidades de recortes analíticos, deve ficar claro o arcabouço teórico que orienta o estudo. Considerando a distinção feita por Easterby-Smith e Araújo (2001) entre as perspectivas técnica e social, neste trabalho adota-se a perspectiva social. Para Easterby-Smith e Araújo (2001, p. 19), a perspectiva social considera que a AO “emerge de interações sociais, normalmente no ambiente natural de trabalho”. Essa ideia também está presente em Gherardi, Nicolini e Odella (1998, p. 274) que consideram que a aprendizagem

ocorre nas atividades do dia a dia, ou seja, nas experiências vivenciadas, por meio da ação e reflexão:

[...] tanto na vida cotidiana como nas organizações de trabalho, as pessoas e os grupos criam conhecimento, negociando o significado de palavras, ações, situações e artefatos materiais. Todos participam e contribuem para o mundo, o qual inclui o mundo cotidiano, assim como os ambientes de trabalho que são social e culturalmente estruturados e constantemente reconstituídos pelas atividades daqueles que a eles pertencem. Desse modo, o conhecimento não reside na cabeça de uma pessoa ou nos livros, mas acontece entre e por meio das pessoas.

No prisma de DeFillippi e Ornstein (2005), essa perspectiva sugere que as pessoas podem aprender pela observação; que a percepção e a interpretação têm um papel relevante na aprendizagem; que a confiança e a motivação podem impactar a aprendizagem individual; e que há uma mediação cognitiva entre a observação e o comportamento futuro. A AO entendida como construção social tem orientado o trabalho de vários autores (Elkjaer, 2001, 2005; Antonacopoulou, 2006; Ellström, 2006; Høyrup, 2006; Brandt & Elkjaer, 2011, 2013) que atribuem relevância aos aspectos sociais atrelados ao processo de aprender e focam, em especial, o desenvolvimento de significados subjetivos pelos atores nele envolvidos. A aprendizagem é aqui entendida como uma realização prática que ocorre entre as pessoas, visto que estas aprendem pela observação de outras num ambiente social. Os processos de interação e participação são o pano de fundo para que a aprendizagem ocorra, e a linha que tece esse tecido é a linguagem.

Elkjaer (2005, p. 39) utiliza a expressão teoria da aprendizagem social para estudar tais processos, ressaltando “que o ponto de partida da aprendizagem é a experiência vivenciada no cotidiano”. Compreende que a aprendizagem é socialmente construída e fundamentada em ações concretas, nas quais as pessoas participam e interagem. A perspectiva social concebe a aprendizagem como participação nos processos sociais, enfatizando tanto o saber quanto o estar e o vir a ser. Para autores como Nicolini e Mezner (1995) e Elkjaer (2001), a aprendizagem ocorre e o conhecimento é gerado por meio da participação e da interação entre os indivíduos. As pessoas agem conforme o mundo físico e social, onde o saber é um aspecto da ação que propicia a interação dinâmica com esse mundo. Quando as pessoas agem, dão contorno ao mundo e afetam-no. Assim, a aprendizagem refere-se à criação de conhecimento e significados que os grupos atribuem às palavras, às ações e aos artefatos, promovendo uma identidade coletiva em termos de quais atividades são valorizadas e como os esforços devem ser conduzidos. As pessoas que aprendem o fazem pelas interações sociais, num dado contexto e num ambiente cultural e social (Gherardi *et al.*, 1998).

Gherardi e Nicolini (2003, p. 35) apontam que a perspectiva social da aprendizagem incorpora elementos da sociologia, explicitando que os “sociólogos não abordam a aprendizagem como algo que acontece na mente, mas como algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos quando eles participam de uma sociedade”. Para Gherardi (2006), a visão da aprendizagem como uma atividade totalmente individual pode estar equivocada, pois a aprendizagem está integrada na vida dos indivíduos. No dia a dia organizacional, pessoas e grupos criam conhecimento pela negociação do significado de palavras, ações, situações e artefatos materiais. Segundo Gherardi e Nicolini (2003), grande parte da aprendizagem é oriunda das relações sociais e acontece informalmente, o que introduz o conceito de prática como fator proeminente na visão sociológica. Esses autores entendem que a prática é um sistema de atividades – no qual o saber não está separado do fazer – e de situações nas quais o conhecimento é coproduzido. Pressupõem que toda atividade na vida dos indivíduos é uma oportunidade para aprender e destacam a importância das experiências que propiciam aprendizagens informais.

Em trabalho recente, Brandi e Elkjaer (2013) complementam essas ideias afirmando que a AO pode ser caracterizada como um processo contínuo de reconstrução do conhecimento organizacional em face das situações de incerteza, dos desafios, que se estabelecem quando atividades habituais e rotineiras são interrompidas. Segundo esses autores, estudar a AO envolve olhar esse fenômeno a partir dos mundos sociais ali presentes, nos quais as participações dos indivíduos no ambiente de trabalho não se regem apenas pela harmonia, como também pelas tensões e pelos conflitos.

### 3 APRENDIZAGENS FORMAL E INFORMAL

Um dos aspectos mais relevantes da aprendizagem no local de trabalho é a distinção entre a aprendizagem formal e a informal. Elkjaer, Høyrup e Pedersen (2006, p. 22) afirmam que o foco principal das pesquisas sobre a aprendizagem informal no local de trabalho (denominada, doravante, simplesmente AI) se encontra na natureza coletiva, ao contrário da aprendizagem formal que tem uma maior preocupação com a aprendizagem individual. Informam que a AI é sutil e às vezes difícil de ser identificada. Para Elkjaer *et al.* (2006, p. 22), “a aprendizagem coletiva pode ser definida como a prontidão para a ação desenvolvida pelos indivíduos por meio do diálogo e da reflexão conjuntos sobre experiências individuais e estruturas de significados”. A aprendizagem, tanto individual quanto coletiva, e o desenvolvimento das habilidades são vistos como incorporados nas relações e redes da organização.

Para complementar essa ideia, é possível apoiar-se em Marsick e Watkins (1990) que estudam as aprendizagens formal, informal e incidental a partir da premissa de que o comportamento individual é uma função de sua interação com o ambiente. Para essas autoras, a aprendizagem formal é estruturada, patrocinada institucionalmente e, com frequência, está baseada em sala de aula com um instrutor ou facilitador de treinamento e desenvolvimento, usando avaliação para aferir resultados. Em contraste, as aprendizagens informal e incidental são aquelas que ocorrem na vida cotidiana, quando a pessoa constrói sua própria aprendizagem. A aprendizagem incidental deve ser entendida, conforme Marsick e Watkins (1990, p. 12), como

[...] uma subcategoria da aprendizagem informal, um subproduto de alguma outra atividade, a realização de tarefas, interação interpessoal, sentindo a cultura organizacional, experimentação por ensaio e erro, ou até mesmo da aprendizagem formal. A aprendizagem informal pode ser deliberadamente incentivada por uma organização ou ocorrer em ambiente não muito contributivo para o aprendiz. A aprendizagem incidental, por sua vez, quase sempre ocorre, embora nem sempre as pessoas estejam conscientes disso.

Para Elkjaer *et al.* (2006), a aprendizagem nas instituições de ensino está distanciada da prática organizacional, oferecendo condições para uma educação ampla e geral, ao passo que a AI está conectada, de forma mais próxima, às práticas cotidianas e, por essa razão, às habilidades específicas relacionadas ao trabalho. Um estudo relevante é o de Garrick (1998) que, durante a fase do projeto de construção dos Jogos Olímpicos de Sydney de 2000, analisou a aprendizagem informal em trabalhadores do canteiro de obras e constatou que as experiências diversificadas desses profissionais, em ambientes com demandas diferentes, sugerem o realce da aprendizagem da flexibilidade e da multifuncionalidade deles, tal como camadas de aprendizagem. Os trabalhadores aprendem num contexto cultural, trazem esses conhecimentos e práticas com eles, aplicam, num outro contexto, aquilo que foi adquirido e aprendem coisas novas, como outra camada de aprendizagem.

Em estudo recente, Marsick e Yates (2012), reunindo os principais aspectos anteriormente mencionados, definem a AI como

[...] normalmente motivada, direcionada e sustentada por interesses e intenções do indivíduo [...] uma atividade de aprendizagem que não é facilmente reconhecível como treinamento formal e suporte para o desempenho e que geralmente acontece sem um instrutor convencional, sendo controlada pelo empregado em termos de amplitude, profundidade e tempo.



## 4 ESTUDOS QUE FOCAM A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES COMO LOCAIS DE TRABALHO

Assim, no caso da literatura internacional, destacam-se os trabalhos seminais de Cheetam e Chivers (2005), Gerber (2006) e os estudos mais recentes de Eraut (2011) e Marsick e Yates (2012). Já na literatura nacional, focam-se os estudos de Camillis e Antonello (2010) e Fonseca (2013) (que fez a pesquisa com profissionais de cozinha). Em comum, esses pesquisadores têm a preocupação com os aspectos informais presentes no ato de aprender.

Cheetam e Chivers (2005) realizaram uma pesquisa com mais de 700 profissionais, abrangendo cerca de 20 profissões. O resultado está sintetizado em 12 mecanismos de aprendizagem, apresentados na “Taxonomia de métodos de aprendizagem informais profissionais” (denominação dos autores): 1. prática e repetição; 2. reflexão; 3. observação e reprodução; 4. *feedback*; 5. transferência extraocupacional; 6. atividades expandidas; 7. perspectiva de intercâmbio e trocas; 8. interação mentor e *coach*; 9. absorção inconsciente e osmose; 10. técnicas psicológicas/neurológicas; 11. articulação; 12. colaboração e conexão. Tais resultados atestam a ampla variedade de formas pelas quais os trabalhadores aprendem, inclusive sob condições de trabalho estressantes. Confirmam que grande parte do aprendizado necessário para atingir a competência profissional ocorre após a conclusão do treinamento formal, o que valoriza a AI no espaço de trabalho.

Gerber (2006) também estuda o processo de aprendizagem em situações de trabalho. Ao revisar outras investigações sobre o assunto, caracterizou dez possibilidades de aprendizagem no trabalho. Para esse autor, os trabalhadores frequentemente utilizam para aprender abordagens que não são promovidas pela aprendizagem formal. Sugere que o controle dos mecanismos pelos quais os trabalhadores aprendem poderiam estar nas mãos dos trabalhadores e não de seus treinadores. Os dez processos de AI por Gerber (2006) identificados foram: 1. cometer erros; 2. autoeducação no trabalho e fora dele; 3. praticar valores pessoais; 4. aplicar teorias e habilidades práticas; 5. resolver problemas; 6. interagir com outras pessoas; 7. liderar pessoas; 8. utilizar o pensamento lateral; 9. atuar como advogado dos colegas de trabalho; e 10. assegurar a qualidade.

Eraut (2011), em estudo conduzido com profissionais na etapa inicial de carreira, das áreas de negócios, contabilidade, engenharia e saúde, mostra que eles aprenderam a partir de três processos fundamentais. O primeiro envolvia o aprender como um produto ou resultado de outra atividade: participando no grupo de trabalho, trabalhando ao lado dos outros, enfrentando papéis e tarefas desafiadores, resolvendo problemas, experimentando, refinando habilidades e

trabalhando com clientes. O segundo refere-se aos processos de aprendizagem que acontecem no interior das atividades citadas anteriormente: fazendo perguntas, obtendo informações, alocando pessoas e recursos, ouvindo e observando, refletindo, aprendendo com os erros, dando e recebendo *feedback*, usando artefatos. O terceiro refere-se aos processos de aprendizagem específicos do posto de trabalho: sendo supervisionado, recebendo *coaching* e mentoria, observando os colegas, visitando outros locais de trabalho, participando de conferências e cursos, estudando para obter melhor qualificação.

Marsick e Yates (2012), apoiadas em uma revisão de estudos anteriormente realizada, concluem que as experiências de AI se encontram fortemente integradas às rotinas diárias de trabalho e, geralmente, são acionadas a partir de um desafio ou de uma situação inesperada. Envolvem tentativa e erro, reflexão na ação e sobre ela, observação, compromisso com o trabalho próprio e dos outros, acontecendo por meio de solução de problemas, frequentemente com a ajuda de terceiros. No seu estudo de 2012, com técnicos de radiologia, as autoras encontraram que os processos de AI ocorriam a partir da colaboração e reflexão em grupo, mentoria, acompanhamento do trabalho do outro, reflexão da prática individual e coletiva, repetição das práticas, observação do trabalho dos pares, por meio do diálogo com os pares, lendo publicações profissionais, ensinando aos outros, aprendendo com os desafios.

No Brasil, uma pesquisa relevante conduzida por Camillis e Antonello (2010), com o objetivo de identificar e analisar os processos de aprendizagem de trabalhadores que não exercem função gerencial, teve como resultado um conjunto de nove categorias reveladoras dos processos de aprendizagem encontrados no ambiente organizacional estudado: 1. aprender sozinho; 2. pela prática/fazendo; 3. pela interação com pessoas; 4. com *experts*; 5. observando; 6. a partir da solução de problemas; 7. com os erros; 8. aprendizagem autodirigida; 9. aprendizagem formal.

Fonseca (2013), ao identificar e analisar os processos de trabalho e aprendizagem junto a profissionais de cozinha de um restaurante da Grande São Paulo, classificou os processos de aprendizagem observados no campo em iniciais, intermediários e avançados, pois, segundo o autor, eles representam uma sucessão caracterizada por diferentes momentos. Assim, as aprendizagens iniciais são realizadas por meio da observação, pela imitação, por tentativa e erro, por cópia de modelo, por repetição, por memorização, ao executar as receitas, por acompanhamento de profissionais experientes, por etapas, sequências e processos, por superação de medos e desafios. Nas aprendizagens consideradas intermediárias, ocorridas após a aquisição dos saberes iniciais, aparecem aquelas que se caracterizam pela utilização de medidas e calibragem, pela testagem de ingredientes e pela busca de novas maneiras de realizar o trabalho na cozinha. Finalmente,

as aprendizagens consideradas avançadas envolvem planejar, sincronizar e antecipar necessidades durante a realização do trabalho, e possibilitam ainda ousar, por meio da releitura e criação de novos pratos, formas de trabalho e procedimentos, além do desenvolvimento apurado dos sentidos e da percepção.

Verifica-se que há similaridade nos resultados das pesquisas de Cheetam e Chivers (2005), Gerber (2006), Camillis e Antonello (2010), Marsick e Yates (2012) e Fonseca (2013) quanto a aprender na prática, fazendo e repetindo, aprender por erros e *feedback*, e também pela interação e colaboração com outras pessoas. Outras formas de aprender: autodirigida e pela resolução de problemas são comuns aos resultados de Gerber (2006), Camillis e Antonello (2010) e Marsick e Yates (2012).

## 5 AS METODOLOGIAS ESCOLHIDAS: ESTUDO DE CASO E HISTÓRIAS DE VIDA

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi utilizado o estudo de caso qualitativo, adotando-se um enfoque descritivo e interpretativo (Hartley, 2004; Godoy, 2006). Complementarmente, foram coletadas histórias de vida dos sujeitos que atuam nas brigadas de cozinha e de salão do espaço social examinado (Plummer, 2001; Mallimaci & Béliveau, 2006; Jaime, Godoy, & Antonello, 2007).

O campo onde o estudo foi desenvolvido envolveu três restaurantes que pertencem a um clube étnico alemão de negócios, gastronomia e cultura, na cidade de São Paulo. Como se trata de um estudo de caso, um breve relato da organização estudada se faz necessário. O Club Transatlântico (denominado aqui CT), objeto da pesquisa, foi fundado em 1954, com a ideia de ser o ponto de encontro da comunidade alemã em São Paulo. Atualmente está abrigado num condomínio empresarial chamado “Business Center”, situado em São Paulo. O CT dispõe de três restaurantes: Pérgola – um *buffet* temático com capacidade para 80 pessoas –, Transatlântico – um espaço de gastronomia internacional com capacidade para 70 pessoas – e mais dois ambientes ligados por um corredor amplo interno, onde se localiza o Restaurante Weinstube, o qual tem espaço para 40 pessoas na área interna e 30 pessoas na área externa.

A coleta de dados utilizou pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e observação não participante. As entrevistas foram realizadas a partir das recomendações que Plummer (2001) propõe para o uso de histórias de vida curtas ou temáticas, quando se quer estudar apenas um determinado aspecto da vida dos informantes. Os informantes foram os indivíduos que compõem as

brigadas de cozinha e de salão do CT, aos quais se solicitou um relato de suas trajetórias profissionais e das experiências de aprendizagem vivenciadas no próprio CT, assim como em outros espaços de trabalho. Foram entrevistados oito trabalhadores da brigada de cozinha (*chef* de cozinha, cozinheira-chefe, chefe de partida, chefe de confeitaria, *garde manger*, primeiro cozinheiro da noite, segundo cozinheiro e auxiliar de cozinha) e 11 trabalhadores da equipe de salão e eventos (*maître d'hôtel*, dois garçons chefe de fila, garçom, quatro cumins/cuminetes, dois *barmen* e um atendente de cafeteria). No intuito de preservar a privacidade dos sujeitos participantes, a autoria dos trechos ilustrativos é referenciada pelas letras C (cozinha) e S (salão) e número atribuído a cada entrevistado.

De forma sintética, os dados demográficos dos participantes mostram que a média de idade dos sujeitos pesquisados da brigada de cozinha é de 35,1 anos e da brigada de salão é de 31,9 anos. Quanto ao estado civil, a maioria dos entrevistados é casada, tendo apenas três sujeitos solteiros no conjunto. No tocante à formação, há 8 entrevistados com ensino fundamental incompleto, 2 com ensino médio incompleto e 8 com ensino médio completo, e 1 com ensino superior incompleto. Dos entrevistados, 11 nasceram nas Regiões Norte e Nordeste e 8 nas Regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Para a análise dos dados coletados, foram seguidas as orientações que emanam da proposta de Gil Flores (1994), denominada análise textual interpretativa, e da abordagem denominada por King (2004) de análise por *templates*.

## 6 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

A análise textual interpretativa realizada com base nos dados coletados permitiu a identificação de um conjunto de oito categorias reveladoras dos processos de aprendizagem a partir dos quais os participantes deste estudo aprenderam e aprendem as práticas cotidianas de trabalho nesse tipo de organização. As categorias identificadas foram nomeadas: 1. aprender por etapas; 2. aprender a partir de erros, acertos e *feedback*; 3. aprender pela repetição, memória, experiência anterior e analogia; 4. aprender pela percepção e pelo uso dos sentidos; 5. aprender pela *expertise* e experiência de outro; 6. aprender com as medidas, o ritmo e a rotação; 7. aprender por meio de conflito, estresse e pressão no trabalho; 8. aprender a partir dos valores e da automotivação. É importante destacar que tais categorias não são estanques e manifestam-se de forma imbricada umas nas outras, como externalizado em muitos dos depoimentos coletados. A seguir, essas categorias são descritas e analisadas utilizando-se o referencial teórico apresentado.

## 6.1 APRENDER POR ETAPAS

Os dados revelam que esse processo de aprendizagem ocorre, especialmente, no início da trajetória profissional dos participantes ou quando adquirem novas funções em empregos anteriores ou no próprio CT. Esse aspecto pode ser ilustrado a partir do depoimento de C7, ao salientar a importância de sua experiência no Hotel E.:

Porque no E. foi uma coisa que eu aprendi muito, eu comecei do começo, comecei em preparação, até subir. Comecei em preparação. Hoje se mandarem eu cortar um peixe, cortar uma carne, eu sei desossar uma coisa. Então aquilo ali para mim foi muito importante. Aprendi todas as etapas. É, porque se eu já tivesse ido em outro lugar, talvez eu não teria aprendido.

Salienta-se aqui que esses trabalhadores aprenderam de forma gradual e crescente os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários ao exercício do ofício nos ambientes da cozinha e do salão. Os recursos disponíveis, em termos de estrutura, pessoas, equipamentos, segurança e organização, constituíram-se em elementos que facilitaram a capacitação e o desenvolvimento desses profissionais, o que está alinhado com a ideia de Antonacopoulou (2006) quando afirma que as organizações influenciam na disponibilização de recursos e também no direcionamento do “que” e “como” aprender. Fonseca (2013) também identificou a categoria de aprendizagem por etapas, na qual ressalta sua importância para que o aprendiz possa adquirir confiança a cada desafio e a cada nova aprendizagem incorporada.

A aprendizagem gradual propiciou tanto o domínio de procedimentos e ações práticos do trabalho de manipular os alimentos e elaborar a comida, no caso da brigada da cozinha, quanto o domínio de atividades que envolvem elementos da gestão (planejamento, coordenação, organização, controle, execução e avaliação do trabalho). O que fica evidenciado nas falas dos entrevistados é que esse processo deu-se de forma gradual e paulatina, a partir do envolvimento deles com as atividades desenvolvidas no trabalho e questões relativas à organização, a intimidade com ordens de serviços, padrões, custos, a articulação na confecção de pratos diversos, específicos de determinadas cozinhas, com *timings* diferentes, e a preparação de alimentos dentro de padrões legais de higiene. Essa forma de aprender também pode ser observada no trabalho do salão, como o planejamento cotidiano de alocação de profissionais nos restaurantes, o *mise-en-place*, o processo de atendimento ao cliente desde a hora que entra no salão até a hora em que sai do ambiente.

Não é um aprendizado rápido, mas caracteriza-se por ser gradual, evolutivo e desafiador para os trabalhadores. O estudo de Fine (1996) também aponta esse aspecto mostrando a existência de diferentes estágios na carreira de um cozinheiro, os quais geralmente estão relacionados à hierarquia organizacional. Haverá um avanço na carreira sempre que o trabalhador demonstrar competência e consciência. Em geral, o iniciante na cozinha é exigido em tarefas manuais de rotina, como lavar pratos e panelas, descascar cebolas e batatas, e cortar legumes, e progride paulatinamente para outras tarefas mais complexas e com maior responsabilidade. Outro aspecto ressaltado por Fine (1996) é que a circulação de cozinheiros e *chefs* por diferentes restaurantes contribui para disseminar as técnicas da cozinha. Os profissionais aprendem informalmente uns com os outros e compartilham suas técnicas com novos colegas, como também ocorre com os trabalhadores das cozinhas do CT.

Essa ideia também é válida para os trabalhadores do salão que circulam por diferentes ambientes de trabalho e compartilham suas técnicas, além de trazerem novas. Fica claro que, na investigação realizada, a “aprendizagem por etapas” se deu orientada e acompanhada por um profissional mais experiente. Rose (2007) explica que os profissionais de salão organizam as tarefas por tipo de localização, combinando-as de maneira a economizar muitos movimentos, tornando o trabalho “mais suave”. Para tal intento, as rotinas do estabelecimento podem contribuir para a organização das tarefas, como no caso do CT em que as ordens de serviços (tanto para a brigada de cozinha como do salão) são listas de tarefas normatizadas para atender aos padrões exigidos, com o menor custo e sem afetar a qualidade.

## 6.2 APRENDER A PARTIR DE ERROS, ACERTOS E *FEEDBACK*

As entrevistas evidenciam que esse processo de aprendizagem já se manifesta anteriormente ao trabalho no CT. Também foi encontrado no depoimento da brigada de cozinha, de forma consistente, após o ingresso no CT: C5 salienta que gostaria de ter o *feedback* na hora em que o erro ocorre; C6 acrescenta que o chefe precisa dedicar mais tempo à explicação do trabalho para os subordinados; C7 atenta para os elogios que ajudam a fortalecer a aprendizagem pelo reconhecimento do trabalho bem-feito; por fim, C8 ressalta a paciência de sua chefe com explicações detalhadas para evitar futuros erros. Nesse ambiente, Fine (1996, p. 31) destaca: “trabalhar é errar”. As cozinhas exigem técnicas para lidar com erros inevitáveis, e o que caracteriza o trabalho hábil nesse ambiente é a capacidade de lidar com os erros em vez de evitá-los. Fonseca (2013) também identificou, em seu estudo, a aprendizagem por tentativa e erro, ressaltando-a como importante etapa no processo de AI, de modo a evitar os erros em trabalhos futuros.

Alguns trabalhadores da brigada de salão também apontam essa categoria de aprendizagem. Relataram situações nas quais receberam *feedbacks* de clientes, tanto negativos quanto positivos, em relação aos serviços prestados. Rose (2007, p. 69) amplia a compreensão desse processo ao explicitar que o trabalhador de salão de restaurantes deve estar sempre atento, olhando para o quadro geral do ambiente, captando pedidos, distribuindo e recolhendo pratos e bebidas, fechando contas, o que requer “uma certa combinação de habilidade motora e vigilância”. A inobservância dessa atenção e da habilidade motora requerida pode levar a erros e desacertos. Por exemplo, S7 explica que às vezes seu colega S8 o ajuda, cobrando-o de pequenos erros, e, com isso, passa a trabalhar melhor. Outra trabalhadora que reitera esse processo de aprendizagem é S11 que teve constantes *feedbacks* de seu desempenho da colega S10. O agir de acordo com as regras da casa, como demonstrar atenção ao cliente, comunicar-se adequadamente, captar o “tempo de atendimento” que o cliente requer e apresentar-se higienizado e uniformizado, traz reforço positivo para esses profissionais. Os participantes S9 e S10 reforçam que também aprendem a partir das reclamações dos clientes. Aprender com a ajuda e os *feedbacks* de colegas está presente na maioria dos depoimentos dos entrevistados. Não surgiram fortes evidências de frustrações com críticas e *feedbacks* na narrativa dos trabalhadores pesquisados, o que poderia revelar um obstáculo à aprendizagem.

A questão da inserção e apreensão das atividades pelos trabalhadores ao ingressarem no CT também merece destaque. É importante ressaltar que o modo como os novos trabalhadores são inseridos e socializados nas organizações e aprendem suas atividades, de forma a perpetuar as práticas, é denominado de legítima participação periférica por Gherardi *et al.* (1998). Periférico aqui diz respeito ao caminho que o aprendiz deve seguir para ser reconhecido como membro participante da comunidade. E legítima participação significa que o caminho pelos diferentes níveis de aprendizagem não é apenas um processo cognitivo, mas principalmente um processo social. Os autores enfatizam que toda prática é dependente de um processo social pela qual é sustentada e perpetuada. O foco situa-se na relação entre o aprendizado e a situação organizacional na qual ele acontece. Assim, mais do que tratar-se de aquisição de conhecimentos, está-se argumentando a favor da aprendizagem como forma de coparticipação nas práticas que permeiam o ambiente de trabalho. Embora a aprendizagem pelos erros e acertos tenha origem na ação individual, é na ação coletiva que o indivíduo é cobrado pelo desempenho. Seguindo os padrões estabelecidos e obtendo *feedback*, o ciclo do aprendizado é então ampliado.

Nesta pesquisa, essa categoria mostrou-se um processo interativo que acontece e envolve as pessoas no local de trabalho, com um indivíduo recebendo retorno sobre como melhorar seu desempenho de outro indivíduo que já detém essa *expertise*.



## 6.3 APRENDER PELA REPETIÇÃO, MEMÓRIA, EXPERIÊNCIA ANTERIOR E ANALOGIA

Vários entrevistados, tanto da brigada de cozinha quanto do salão, relataram situações de aprendizagem por repetição, memória, experiência anterior e analogia, em experiências práticas anteriores e no próprio CT. Na brigada da cozinha, a repetição de tarefas cotidianas não os entedia, pelo contrário oferece a oportunidade de aprender, de fazer com mais cuidado e melhor. No caso do salão, S5 e S6 são alguns dos trabalhadores que realçam a obtenção da prática pela repetição de tarefas como o *mise-en-place* e o atendimento em salão e eventos, ou S7, o *barman* que repetidamente prepara drinks e bebidas para clientes e vê nessa tarefa um aprendizado, sem se entediar.

A capacidade de processar informações e pensar enquanto se move também chamou a atenção de Rose (2007) em seus estudos sobre profissionais de salão. O autor explica que esses trabalhadores precisam gerenciar a irregularidade de ambientes, em geral agitados, o que requer força e resistência, capacidade de memória e estratégia, entre outras habilidades. Outro aspecto realçado pelo autor é que garçons precisam demonstrar técnicas que lhes permitem superar os limites normais de memória humana. Conhecer a respeito de comidas e bebidas (ingredientes, aparência, combinações típicas) localiza-se na memória de longo prazo ou de trabalho. Dominar “as técnicas visuais, espaciais e lingüísticas pode ajudar a memória, abreviando itens, agrupando-os em categorias, repetindo ordens, servindo-se da aparência e da localização do cliente” (Rose, 2007, p. 63). O autor também explica que a expectativa social ajuda a memória desse tipo de trabalhador, quando, por exemplo, distingue comidas e bebidas solicitadas por homens e mulheres ou por executivos e clientes casuais. Dentre outros, S3 explica essa aprendizagem pela memória, tanto no atendimento aos salões quanto a eventos. Ele explica que, embora cada evento seja diferente, há montagens que devem ser repetidas e memorizadas. O cumim S6 também aprendeu pela repetição de tarefas e experiência prática antes de entrar no Club. Começou como a maioria de seus colegas das brigadas de cozinha e de salão: como lavador de louças. Aprendeu a cozinhar o básico passando depois para o salão.

Fonseca (2013) relata a forma de aprender por imitação, baseada na execução de tarefas junto a profissional mais experiente, na qual o aprendiz procura imitar os movimentos executados por quem ensina. Esse autor também explica o aprender por repetição no qual se busca incutir novas habilidades e garantir a incorporação pelos aprendizes. Igualmente encontrou a aprendizagem por memorização, ressaltando a conexão desta com a aprendizagem por repetição e cópia de modelos e a experiência adquirida ao longo do tempo. Assim como no



caso do CT, esse autor refere-se à importância da preparação do trabalho que avaliza a segurança no fazer as tarefas. A repetição gradual, o fazer muitas vezes a mesma tarefa, possibilita uma melhoria e evolução no trabalho, o que é importante para o desempenho efetivo. Embora Cheetam e Chivers (2005) também ressaltem que a repetição nem sempre produz um desempenho melhor, não houve, no caso do CT e do restaurante estudado por Fonseca (2013), relatos de situações desse tipo.

## 6.4 APRENDER PELA PERCEPÇÃO E PELO USO DOS SENTIDOS

O entrevistado C1 relembra que aprendeu a identificar e distinguir paladares com a comida e os doces feitos por sua mãe: “É, minha mãe cozinhava muito bem e [...] quando eu comecei a cozinhar, eu sempre pensava naquilo que ela fazia, na comida que ela fazia”. Os aromas, os sabores e as cores das comidas da infância também estão presentes nos relatos de C5 e C6. De sua infância na fazenda, C5 trouxe os cheiros, as cores, os sabores das comidas, os ruídos dos animais de criação e o contato com a variedade da plantação. Outros trabalhadores – C3, C4, C6 e C7 – também enfatizaram o uso dos sentidos, associando-o às tarefas profissionais. Por exemplo, C3 relata a importância do uso dos sentidos ao contar sua experiência de aprendizagem na confecção de massas, destacando que, nesse caso, além do conhecimento dos ingredientes e das quantidades necessárias, era fundamental observar a mistura, a textura e o ponto da massa pelo visual e pelo sentir nas mãos. Em seu primeiro emprego, C4 relata que já tomou contato com o “fazer doces” que implicou sentir os aromas das essências, ouvir os ruídos das batedeiras de bolos, sentir nas mãos e dar forma às massas transformando-as em folhados, bolos e tortas. O participante C7 resume tais sensações ao explicar que o aprendizado na cozinha necessariamente tem que passar pelos temperos, o que requer apurar os sentidos da visão, da audição, do paladar, do tato e do olfato.

Em relação à brigada do salão, S1 relata que, em seus primeiros trabalhos como cumim e depois como garçom, já percebeu a importância da habilidade de localização espacial das mesas e dos clientes que estava atendendo. Conta ainda que, posteriormente, quando trabalhou no segmento hoteleiro, aprendeu outros tipos de serviços que exigem percepção visual, como no caso da área de banquetes e eventos.

A análise das entrevistas mostra a existência de situações de aprendizagem pela percepção e pelo uso dos sentidos tanto da cozinha quanto do salão. De acordo com Fine (1996, p. 72), é possível entender que os sentidos são uma construção social, de modo que “qualquer sentido pode ser uma janela para o mundo”. O aprendizado pelos sentidos, ressaltado pelos cozinheiros que são iniciados nos

temperos e molhos alemães do CT, é construído no cotidiano pela repetição de aromas, sons, paladares, texturas e estética dos pratos elaborados. Para C8, primeiro vem o sabor e depois o cheiro, o aroma, que lhe dá até vontade de comer o prato que fez. Ao contrário, C5 afirma que até hoje ainda não se acostumou bem com os sabores ácidos e azedos da culinária alemã. Ao usarem os próprios sentidos, esses profissionais aprenderam a lidar com ingredientes, misturá-los, buscar texturas e pontos de caldos e massas. O aspecto estético das sobremesas e dos pratos, os ruídos das panelas e máquinas, os aromas misturados da cozinha fazem parte da realidade desses trabalhadores. Nesse caso, o aprendizado pelos sentidos é fundamental para os profissionais da cozinha, especialmente, e também para os do salão. Esse tipo de aprendizagem por desenvolvimento dos sentidos e da percepção foi encontrado no estudo de Fonseca (2013) de forma similar a essa pesquisa.

## 6.5 APRENDER PELA *EXPERTISE* E PELA EXPERIÊNCIA DE OUTRO

Pode-se afirmar que todos os trabalhadores da cozinha e de salão tiveram modelos de aprendizagem no CT que, embora relativos a aspectos diferentes, ocorreram pela observação de outros profissionais, em geral superiores ou pares com experiência diversificada.

Um aspecto que chama a atenção no caso dos trabalhadores do CT é a motivação para aprender, talvez sustentada pela necessidade de trabalhar e se desenvolver. Também demonstram, em geral, não ter medo de enfrentar dificuldades como lidar com nomes de pratos num idioma diferente, nem de interagir com *chefs* vindos com cultura alemã. Ao contrário, buscam aproveitar a oportunidade e aprender com pessoas mais experientes novas possibilidades de crescer e evoluir no ofício e na carreira.

A maioria deles parece fazer uso, em seu processo de aprendizagem, não de um modelo de um profissional apenas, mas de vários, dos quais aprenderam aspectos diferentes do trabalho na cozinha (por exemplo: gestão, técnicas, comportamentos, trabalho em equipe). Não foram apontados modelos de papel negativos com os quais tenham se defrontado. De forma similar, Fonseca (2013) destaca a aprendizagem por meio do acompanhamento de profissional experiente, o qual verifica se os saberes ensinados estão sendo incorporados no cotidiano e se os efeitos da aprendizagem estão surtindo os efeitos esperados.

No caso do CT, é evidente a aprendizagem por observação informal, casual de outros e pela adoção de modelo de papel positivo, como explicitado, por exemplo, por C4, C5 e C6 em relação ao *chef* alemão e por S2, S6, S9 em relação ao *maitre* S1 e ao *chef* C1. Essa evidência confirma as premissas de Marsick e Watkins

(1990), de que o comportamento individual é uma função de sua interação com o ambiente, e de Elkjaer *et al.* (2006), que ressaltam que a aprendizagem informal no local de trabalho é de natureza coletiva, ao contrário da aprendizagem formal que tem uma maior preocupação com o ganho individual.

Assim como C3 enfatiza, seu aprendizado com o *chef* C1 tem em vista uma ascensão consistente na carreira. Nesse caso, a experiência de trabalho oferece o sentimento de poder realizá-lo de forma competente, com maior conforto e velocidade. Outro aspecto salientado é que a experiência no trabalho contribui para focar nas informações relevantes, ter melhor compreensão dos aspectos teóricos e manter e aumentar a motivação individual para aprender.

Para Elkjaer (2005, p. 48), “as pessoas ganham experiências como resultados de como vivem suas vidas e se associam com outras pessoas”. É natural que isso depende de como elas são e de como se relacionam, mas ainda assim é difícil evitar ganhos e experiências. Para aprender a partir das experiências, os indivíduos usam as próprias habilidades não só no sentido de contemplar a relação entre suas ações e consequências, mas principalmente para relacioná-las com as atuais vivências.

Usar a observação e procurar captar a experiência de outros pode ser ilustrado a partir da trajetória de C2. Ela relata que, quando estava empregada no Centro Empresarial de São Paulo, passou a ajudar na cozinha e iniciou seu aprendizado fazendo perguntas, questionando e observando o trabalho dos cozinheiros, que explicavam para ela o que fazer numa ou noutra situação. No caso de C3, o primeiro modelo positivo de aprendizagem foi o de seu vizinho que o levou para trabalhar na cozinha de um restaurante em Campos de Jordão. Posteriormente, C3 foi trabalhar num restaurante francês, onde teve a oportunidade de absorver conhecimentos e práticas, consciente ou inconscientemente, espelhando-se tanto no trabalho do *chef* quanto no da equipe de cozinheiros. Também C4 e C6 relatam que aprenderam observando outros profissionais mais experientes e trabalhando com eles. O entrevistado C7 é bastante enfático ao dizer que um de seus *chefs* foi seu mentor, ensinando-o a trabalhar no setor de pré-preparo. Quatro anos depois, outro *chef* que assessorou a cozinha do hotel onde ele trabalhava decidiu implantar um novo cardápio. Nesse caso, o *chef* treinou as pessoas que deveriam depois reproduzir o modelo proposto.

Esses processos de aprendizagem confirmam, portanto, a afirmação de DeFillippi e Ornstein (2005) de que as pessoas aprendem pela observação, e a percepção e a interpretação representam aspectos relevantes para a aprendizagem, além de ressaltarem o impacto da confiança e da motivação do aprendiz. Também S2, ao explicar que aprendeu por observar, enquanto atuava como cumim, afirma que um bom profissional deve demonstrar esforço no trabalho e ser um aprendiz pela observação dos mais experientes, o que amplia a confiança:

A questão do relacionamento com o cliente? Aprendi observando E na prática também. Porque quando você é cumim, para você ser promovido a garçom, então, você tem que já ter as qualidades e as atitudes de um garçom. Então, lá dentro da função você vai aprendendo. Vão abrindo espaço para você, até *maître*, o gerente, falam: “Olha, faz isso...”. E vão te colocando em algumas situações para você já pegar a prática, a habilidade de lidar com o garçom, com o cliente, no atendimento. Vão te fazer um teste, na verdade. Então, aí você vai aprendendo. Devagarzinho, devagarzinho, você vai indo, dentro daquilo que você desenvolver, aí, você é promovido a garçom. [...] Aprendi na prática.

## 6.6 APRENDER COM AS MEDIDAS, O RITMO E A ROTAÇÃO

A aprendizagem que ocorre pelo contato do trabalhador com grandes volumes de produção oferece uma possibilidade de visão diferente daquela quase artesanal, com pequena produção. Trabalhar com variedade e volume durante os anos em que atuou em *catering*, na aviação, ensinou C1 a lidar com tranquilidade com eventos de grande porte, sem se deixar perder pela ansiedade ou cobrança demasiada. Outro aspecto a ser evidenciado é que a experiência de C1 numa cozinha industrial de porte ofereceu a ele possibilidade de uma visão ampliada da função, de todos os níveis da carreira, das possibilidades e dos desafios. O trabalhador afirma que aprendeu, além dos aspectos diretamente associados ao preparo da comida, a ter uma concepção geral de tudo o que acontece numa cozinha.

Vários dos profissionais da brigada do salão – S1, S3, S4, S5, S6, S7 e S8 – destacam que a passagem por diversos tipos de empresas e funções, numa espécie de *job rotation* informal, ajudou-os a enfrentar situações de trabalho que envolviam ambientes com diferentes estruturas, volumes, padrões e ritmos de trabalho. A análise das entrevistas revela situações que demonstram o aparecimento dessa categoria de aprendizagem antes mesmo do ingresso desses profissionais – tanto da brigada de cozinha quanto do salão – no CT.

As experiências diversificadas desses profissionais, em ambientes com demandas diferentes, são similares às apresentadas no estudo de Garrick (1998) sobre camadas de aprendizagem. Os trabalhadores aprendem num contexto cultural, trazem esses conhecimentos e práticas com eles, aplicam, num outro contexto, aquilo que foi adquirido e aprendem coisas novas, como outra camada de aprendizagem. Quando se examinam as aprendizagens adquiridas e relatadas por C1, C3 e C7 – na cozinha – e S1, S3, S4, S5, S6, S7 e S8 – no salão –, podem-se, de certa forma, visualizar tais camadas de aprendizagem. O trabalho no CT também propiciou a C1, C2, C3, C4, C6 e C7 a ampliação de suas camadas de aprendizagem, tendo em vista a estrutura e o volume do negócio, a articulação de tarefas e

áreas, e a simultaneidade de tarefas diversificadas sob pressão do tempo e rotação de funções.

É importante aqui destacar que, segundo Fine (1996), a cozinha pode ser um paraíso ou um inferno. Há uma hora em que a dinâmica da tranquilidade se transforma em burburinho e muita agitação. Os cozinheiros devem estar preparados várias horas antes de os clientes chegarem, independentemente que quantos virão. Esse é um entre os fatores estressantes desse trabalho. Para os entrevistados do CT, lidar com a articulação de diversas e diferentes tarefas, sem ter conhecimento do volume previamente ou ao menos uma vaga ideia desse volume, traz uma aprendizagem. Aprendizagem de flexibilidade, de volume, de quantidades, de velocidade, de senso de tempo e ritmo, que os cozinheiros devem negociar com os garçons para finalizar pratos e disponibilizá-los na boqueta, com a segurança e a qualidade requeridas.

Restaurantes podem ser entendidos como serviços e unidades de produção, simultaneamente, trabalhando para a administração e para os clientes, conforme propõe Fine (1996). O autor comenta que, em sua pesquisa, percebeu que é quase como se os cozinheiros estivessem trabalhando em 20 linhas de montagem simultaneamente, cada uma exigindo uma ação diferente em poucos segundos. Isso requer uma coordenação razoável entre eles. Demanda habilidades de coordenação de múltiplas tarefas sob intensa pressão, ainda que esses profissionais não consigam verbalizar as regras de que e quando as coisas devem ser feitas.

A experiência dos trabalhadores da cozinha é essencial para ajustar a velocidade e o sequenciamento das tarefas, de modo a atender às demandas do trabalho. O maior desafio dos cozinheiros, segundo Fine (1996), é não perder o controle de suas tarefas. O entrevistado C1 tem o controle desde a hora da entrada no serviço, além de uma agenda interna, que o faz manter o ritmo de trabalho e de seus subordinados. Outro aspecto refere-se à precisão nas quantidades não só dos pratos elaborados, mas também dos ingredientes que os compõem. No caso dos ingredientes, em geral, os cozinheiros seguem receitas, conforme sua interpretação, movendo-se no terreno da autonomia e criatividade, numa perspectiva diferente. Segundo Fonseca (2013), a aprendizagem por utilização de medidas e calibragem possibilita ao aprendiz adquirir saberes sobre as quantidades e desenvolver uma “calibragem” que serve para substituir a utilização de artefatos como balanças e dosadores.

No caso da brigada de salão, praticamente todos os trabalhadores apresentaram situações de aprendizagem como a de movimentar-se pelos diferentes espaços dos ambientes dos salões dos restaurantes, eventos e corredores e de lidar com ritmos em função da intensidade da demanda dos clientes. As pessoas que trabalham no salão de restaurantes, conforme Rose (2007, p. 60), têm fluxos de tempo e movimento concomitantes, mas não sincronizados. Independentemente

do quanto o *layout* físico dos espaços seja eficiente, o movimento dos profissionais “será sempre pontuado pelas demandas contínuas, mas irregulares que lhes são feitas” (Rose, 2007, p. 60). Outro aspecto identificado pelo autor é que o restaurante, quando lotado, pode levar os garçons e cumins ao máximo desempenho, em virtude de estarem com o nível de prontidão e reação elevado. No caso do CT não é diferente, as narrativas mostram que seus trabalhadores aprendem de acordo com a estrutura, o ritmo, o volume e o tempo.

## 6.7 APRENDER POR MEIO DE CONFLITO, ESTRESSE E PRESSÃO NO TRABALHO

Os entrevistados S5, S6 e S7 confirmam a pressão nos momentos de pico de trabalho no salão, embora os três considerem que aprenderam a lidar, positivamente, com esse aspecto do serviço. Segundo S5, fornecer ajuda aos colegas, nesses momentos, é uma forma de aprender a lidar com a pressão. Para S6:

Existe pressão. Às vezes, quando o movimento é muito, sempre existe aquela... Um pouco mais corrido, tipo: “Vamos, vamos. Vamos lá. Faz isso, faz aquilo”. Isso quando lota, quando tem bastante evento. Então, vem uma pressão a mais, o chefe cobra mais. Mas faz parte do serviço. A gente acaba entendendo.

De acordo com Pardue (2007), as situações de conflito e estresse são comuns em ambientes de salão de restaurantes, geralmente derivadas da pressão de tempo, da demanda dos clientes, do *backstage* (pessoal da retaguarda como cozinha, bar etc.) e de eventuais rugas entre os próprios trabalhadores do salão. A tensão no trabalho, segundo S1, S5 e S6, é comum quando há muito movimento. Os trabalhadores do salão (*frontstage*) relatam que intentam administrar essas situações, visando manter a estabilidade emocional do ambiente.

Também na cozinha a pressão está presente, e Fine (1996) explica que ela é decorrente das condições de trabalho, da insatisfação pessoal, do tempo escasso ante a qualidade e das exigências dos clientes. O autor argumenta que há dias em que esse tipo de trabalho exaure e frustra os trabalhadores. Momentos de falta de controle levam a erros e críticas ao trabalho em dias cheios de clientes. Muitas vezes, um pequeno problema na cozinha não aparece para o público, mas causa frustração para o profissional que está cumprindo sua função. A emoção na cozinha ou em qualquer outro espaço de trabalho não precisa ser negativa. A raiva momentânea pode alterar a estabilidade temporal do grupo de trabalho, tanto de forma positiva para o indivíduo que se sinta mais desafiado para resolver os problemas, quanto negativa que pode elevar a tensão coletiva e ser contagiosa,

minando o ambiente de trabalho. Assim, aprendizagens a respeito de como lidar com tais situações são constituídas e variam em função do significado que o trabalhador atribui à experiência vivida. O aprender por meio da superação de medos e desafios também está descrito em Fonseca (2013), que explica a importância de adquirir confiança a cada desafio e superar os medos iniciais tanto em relação ao manuseio dos artefatos do trabalho quanto ao fato de prejudicar o trabalho dos demais colegas.

## 6.8 APRENDER A PARTIR DOS VALORES E DA AUTOMOTIVAÇÃO

Aqui é considerado que “os valores são parte integrante do cotidiano de nossas vidas, determinando, regulando e modificando relações entre indivíduos, organizações, instituições e sociedades” (Agle & Caldwell, 1999, p. 376).

A análise das entrevistas revela que alguns trabalhadores das brigadas de cozinha e de salão do CT aprenderam com base em valores pessoais ou organizacionais e pela automotivação. Consideram que esse tipo de aprendizagem ocorreu ao longo da vida. Em se tratando de valores pessoais, C1, C5 e C6 demonstram ter valores terminais, isto é, de finalidade de vida, que adquiriram de seus pais, como a retidão, a perseverança, o esforço, a humildade, o caráter e a responsabilidade. Quanto aos valores instrumentais ou organizacionais, registram-se a valorização da pontualidade realçada por S1, o respeito profissional citado por C7, a fala de S2 que enfatiza o esforço, a responsabilidade, o compromisso com a organização e com o cliente, e o respeito com todos.

A aprendizagem pela prática de valores pessoais, conforme Gerber (2006), ocorre quando as organizações colocam diferentes valores em vários aspectos e modos dos trabalhos a serem feitos. É uma expectativa das organizações que os valores organizacionais coincidam com aqueles valorizados pelos trabalhadores. O grau de compromisso dos trabalhadores com esses valores em seus grupos de trabalho, como nos casos das brigadas da cozinha e do salão, e também de toda a organização, como no caso do CT, sugere que, à medida que eles trazem seus valores pessoais para a organização, estes podem afetar o grau de comprometimento com o trabalho, como relatado por C5, C6, C8, S1, S2, S3 e S9.

No caso do CT, a aprendizagem pela capacidade inventiva e pelos valores oferece aos seus trabalhadores a possibilidade de criar conhecimentos que são compartilhados com outros trabalhadores, bem como contribuem para o desenvolvimento de uma identidade que afeta o indivíduo, o grupo e o trabalho executado.

O entrevistado C1 mostrou forte automotivação no desafio de elevar os restaurantes do CT à categoria de alta gastronomia. Com relação à aprendizagem



pela automotivação ou autorrealização, Fine (1996, p. 43) afirma que os cozinheiros executam produtos bonitos e com apelo aos sentidos, o que lhes dá o direito de sentir orgulho quando há reconhecimento de suas realizações. O autor defende que a habilidade deles está associada com uma identidade ocupacional, claramente presente em depoimentos de C1 e C2. Alguns dos entrevistados revelam que sua automotivação tem origem no cliente, enquanto outros consideram que ela origina-se de seus conhecimentos específicos e do controle das situações enfrentadas na cozinha, como ocorre nos casos de C1 e C2.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, considera-se relevante relembrar que a aprendizagem, para Gherardi *et al.* (1998), concerne à criação de conhecimento e de significados que os grupos de pessoas atribuem às palavras, às ações e aos artefatos, promovendo uma identidade coletiva em termos de quais atividades são valorizadas e como os esforços para aprender devem ser conduzidos. Para esses autores, as pessoas aprendem por meio das interações sociais, num dado contexto e num ambiente cultural e social. Refletindo a respeito dos processos de AO observados, no presente estudo, entende-se que eles coadunam com a posição dos autores supracitados, no sentido que revelam o papel de destaque assumido pelas interações sociais no contexto social e cultural examinado. Os trabalhadores do CT, das brigadas de cozinha e de salão, por meio de suas histórias de vida, narraram como aprenderam e como aprendem por meio de suas experiências, e como estas refletem em suas ações cotidianas. Também aqui foram descritos os processos individuais e coletivos por meio dos quais esses atores sociais aprenderam o exercício do seu trabalho.

Gherardi (2006) argumenta que a aprendizagem como atividade individual pode estar equivocada, sendo a aprendizagem coletiva, integrada no dia a dia das pessoas, aquela que realmente permite descobertas e gera conhecimento. Por meio da negociação do significado de palavras, ações e situações e dos artefatos materiais, são possíveis a participação e o envolvimento que contribuem para o mundo social, que é construído e reconstruído diuturnamente pelas ações dos trabalhadores, num dado contexto.

É relevante retomar aqui a posição de Elkjaer *et al.* (2006) que consideram que o principal objetivo da aprendizagem no local de trabalho está na natureza coletiva de sua criação. Para esses autores, a AI é sutil e difícil de ser detectada: “a aprendizagem coletiva pode ser definida como a prontidão para a ação desenvolvida pelos indivíduos por meio do diálogo e da reflexão conjuntos sobre



as experiências individuais e estruturas de significados” (Elkjaer *et al.*, 2006, p. 22). Dessa forma, a aprendizagem, tanto individual quanto coletiva, e o desenvolvimento das habilidades puderam ser vistos, no ambiente estudado, como incorporados nas relações e redes da organização. Além disso, o fato de que o controle da aprendizagem informal está na posse do aprendiz também pode ser observado em várias ocasiões, no contexto estudado.

Outro aspecto da AI que merece ser realçado refere-se ao fato de que o conhecimento é original e está imbricado com o fazer. No dizer de Collin (2004), é comum os aprendizes adultos não aprenderem da experiência, mas aprenderem enquanto vivem e experimentam. Assim como no caso dos trabalhadores das brigadas do CT, a experiência é vista como formadora de conhecimento para atuar no trabalho. Marsick (2009) também referenda o valor potencial interativo de modalidades diferentes de aprendizagem que, via de regra, estão entrelaçadas na prática.

Os oito processos de aprendizagem identificados na vida dos trabalhadores das brigadas de cozinha e de salão do CT se coadunam com a posição dos autores supracitados, no sentido que revelam o papel de destaque assumido pelas interações sociais no contexto social e cultural examinado. Pode-se inferir que a aprendizagem, tanto individual quanto coletiva, e o desenvolvimento das habilidades são vistos como incorporados nas relações e redes formadas no interior do CT.

Dos achados encontrados, é possível entender que quatro dos processos de aprendizagem descritos (aprender por etapas; aprender pela percepção e pelo uso dos sentidos; aprender com as medidas, o ritmo e a rotação; aprender por meio de conflito, estresse e pressão no trabalho) podem ser considerados especialmente representativos e singulares do ambiente organizacional analisado, apresentando similaridades com os resultados de Fine (1996), Rose (2007) e Fonseca (2013).

Outros processos identificados nesta pesquisa também estão presentes em estudos que abarcaram diferentes profissões, como os de Cheetam e Cheevers (2005), Camillis e Antonello (2010), Eraut (2011) e Marsick e Yates (2012). Para Cheetam e Cheevers (2005) e Eraut (2011), a aprendizagem por *feedback*, assim como revelou o estudo aqui apresentado, tem o sentido de buscar ou receber retorno crítico de chefes, colegas, mentores e clientes por meio de mensagens verbais ou não verbais. Nesse sentido, a prática, o ensaio e a repetição também são mecanismos de AI. Como em Cheetam e Chivers (2005) e Eraut (2011), assim como no ambiente organizacional dos restaurantes do CT, muitos entrevistados destacaram a importância e os benefícios da repetição e da prática ou “iteração” em tornar-se proficiente numa área particular, crendo no adágio “a prática faz a perfeição”. As formas de aprendizagem identificadas por Marsick e Yates (2012) – tentativa e erro, observação de outro, solução de problemas com a

ajuda de terceiros, compromisso com o trabalho próprio e dos outros, e reflexão na ação e sobre ela – também estão presentes no ambiente organizacional do CT.

A aprendizagem por *expertise* e experiência de outro, encontrada no CT estudado, também se destaca no caso de pessoas que exercem outras profissões, como relatado por Camillis e Antonello (2010) e Cheetam e Cheevers (2005). De acordo com Camillis e Antonello (2010), assim como nos resultados aqui encontrados, é possível dizer que as pessoas se inspiram de forma deliberada em alguns profissionais, nos quais viram a oportunidade de aprender com alguém com maior experiência, num determinado momento e contexto de suas vivências no trabalho. Também Cheetam e Cheevers (2005) destacam a aprendizagem por observação e pela utilização de modelos profissionais, espelhando atuação (atributos, estilos, comportamento) em profissionais reconhecidos e admirados.

O desenvolvimento e a aprendizagem, para Elkjaer (2005), são processos inseparáveis e permitem, tanto um como outro, a compreensão da aprendizagem como uma participação em processos sociais. DeFillippi e Ornstein (2005), na mesma linha de pensamento, sugerem que a perspectiva social dá maior amplitude ao entendimento dos processos de aprendizagem. Assim como esses autores, os principais resultados encontrados na pesquisa aqui relatada confirmam que as pessoas aprendem de modo informal e que a percepção e a interpretação têm um papel especial nesses processos. Também, como visto na realidade dos trabalhadores do CT, os resultados destacam que a confiança e a motivação podem afetar o aprendizado. Entende-se, dessa forma, que o presente estudo contribuiu para mostrar a natureza contextual da aprendizagem, revelando os processos específicos de aprendizagem presentes nesse ambiente de trabalho e que moldam o “fazer” e o “ser” dos trabalhadores que tornam peculiar esse espaço organizacional.

Salienta-se que, dentre as contribuições desta pesquisa, fica indicado que ambientes propícios à aprendizagem podem resultar em melhor desempenho para os negócios. Sugere-se que a comparação entre a aprendizagem organizacional que ocorre nesse contexto e aquela que acontece em outros tipos de restaurante pode trazer mais informações e subsídios para uma melhor compreensão de como ocorre a aprendizagem das brigadas de cozinha e de salão em diferentes ambientes e culturas organizacionais. A ampliação do número de casos, envolvendo vários tipos de restaurantes, como os turísticos, os de *fast-food*, os de comida *fusion*, assim como os botecos – como destacado por Bolaffi (2004) –, pode se constituir em futuras pesquisas dos autores, como parte de sua produção acadêmica.

## LEARNING PROCESSES: A STUDY ON THREE RESTAURANTS OF AN ETHNIC GERMAN BUSINESS, CUISINE AND CULTURE CLUB

### ABSTRACT

The numerous, ongoing and profound changes taking place in society and in the business arena impact on direct and indirect workers, in the sense that, each time more, they have learning demands to show updated skills in their daily work. In this investigation prevails the understanding that organizational learning occurs by means of individual learning in organizational environments, understood from the perspective of learning as a social process. This research explored the organizational learning processes present in the organizational space of three restaurants in the city of São Paulo. A basic question guides the research reported here: how do people who work in restaurants have learned and keep learning the necessary working practices to operate the business? Upon this question, two objectives were set: 1. identify how workers, back and front of house, have learned and learn the necessary everyday practice for this type of organization; 2. describe the individual and collective processes through which these social actors have learned the duties of their jobs. The research conducted in international databases and national journals of administration, focusing on organizational learning within restaurants, in the period 1995-2013, shows that the issue has received little attention to the type of organization proposed here. The qualitative case study was used, and a descriptive and interpretive approach was adopted, complemented by the life stories of the kitchen and dining room staff. The textual analysis allowed the identification of a set of eight categories revealing the learning processes: learning in stages; learning from mistakes, success and feedback; learning by repetition, memory, past experience and analogy; learning by perception and by the use of the senses; learning from the expertise and experience of others; learning from the steps, rhythm and rotation; learning through conflict, stress and work pressure; learning from the values and self-motivation. Such processes have been described and articulated with results presented in international and Brazilian studies that have covered the topic.

### KEYWORDS

Organizational learning. Restaurants. Qualitative case study. Life history. Interpretative paradigm.

## PROCESOS DE APRENDIZAJE: UN ESTUDIO EN TRES RESTAURANTES DE UN CLUB ÉTNICO ALEMÁN DE NEGOCIOS, GASTRONOMÍA Y CULTURA

### RESUMEN

Las innumerables, continuas y profundas transformaciones que tienen lugar en la sociedad y en las organizaciones, provocan impacto en los trabajadores directos e indirectos, en el sentido de que cada vez más son requeridos para demostrar el aprendizaje de las habilidades actualizadas en el trabajo. El aprendizaje organizacional se produce a través del aprendizaje individual entendido desde la perspectiva del aprendizaje como un proceso social. Esta investigación exploró los procesos de aprendizaje organizacional en tres restaurantes en la ciudad de São Paulo. Una pregunta básica guía la investigación: ¿cómo las personas que trabajan en los restaurantes han aprendido y aprenden las prácticas de negocios esenciales al funcionamiento de los mismos? Se establecieron los objetivos partiendo de esta pregunta: 1. identificar cómo aprendieron y aprenden los trabajadores, de la cocina y del salón, la operación necesaria de este tipo de organización de las prácticas de trabajo de todos los días; 2. describir los procesos individuales y colectivos por medio de los cuales estos actores sociales han aprendido el ejercicio de su trabajo. La encuesta realizada en las bases de datos internacionales y revistas nacionales de Administración, se centra en el aprendizaje organizacional de los restaurantes, en el período 1995-2013, muestra que el tema ha recibido poca atención en el tipo de organización aquí propuesto. Se utilizó el estudio de caso cualitativo, centrándose en el enfoque descriptivo e interpretativo y por las historias de vida de las personas que trabajan en las brigadas de cocina y espacio de salón examinado. Un análisis textual permitió la identificación de un conjunto de ocho categorías que revelan los procesos de aprendizaje: el aprendizaje en etapas; aprender de los errores, aciertos y retroalimentación; aprender por repetición, la memoria, la experiencia pasada y la analogía; aprender a través de la percepción y el uso de los sentidos; aprender de los conocimientos y la experiencia de los demás; aprender los pasos, el ritmo y la rotación; aprender a través de los conflictos, el estrés y la presión del trabajo; aprender partiendo de los valores y de la auto-motivación. Estos procesos se han descrito y articulado con los resultados presentados en los estudios internacionales y brasileños sobre el tema.

### PALABRAS CLAVE

Aprendizaje organizacional. Restaurantes. Estudio de caso cualitativo. Historia de vida. Paradigma interpretativo.

## REFERÊNCIAS

- Agle, B. R., & Caldwell, C. B. (1999). Understanding research on values in business: a level of analysis framework. *Business & Society*, 38(3), 326-387.
- Antonacopoulou, E. (2006). The relationship between individual and organizational learning: *Management Learning*, 37(4), 455-473.
- Antonello, C. S., & Godoy, A. S. (2011). Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia. In C. S. Antonello & A. S. Godoy (Eds.). *Aprendizagem organizacional no Brasil* (pp. 31-50). Porto Alegre: Bookman.
- Berthoin Antal, A., Dierkes, M., Child, J., & Nonaka, I. (2003). Organizational learning and knowledge; reflections on the dynamics of the field and challenges for the future. In A. Berthoin Antal, M. Dierkes, J. Child & I. Nonaka (Eds.). *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 921-939). Oxford: Oxford University Press.
- Bolaffi, G. A. (2004, outubro). A saga da comida. Brasília: UnB. Recuperado em 19 maio, 2011, de <http://www.unb.br/cet>.
- Brandi, U., & Elkjaer, B. (2011). Organizational learning viewed from a social learning perspective. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.). *Handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 23-38). New York: Wiley.
- Brandi, U., & Elkjaer, B. (2013). Organizational learning knowing in organizing. In M. Keleman & N. Rumens (Eds.). *American pragmatism and organization* (pp. 147-161). Surrey: Glower.
- Camillis, P. K., & Antonello, C. S. (2010). Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(2), 4-44.
- Canesqui, A. M. (2005). Comentários sobre os estudos antropológicos da alimentação. In A. M. Canesqui & R. W. D. Garcia. *Antropologia e nutrição: um diálogo possível* (pp. 23-47). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Cheetam, G., & Chivers, G. (2005). *Professions, competence and informal learning*. Northampton: Edward Elgar.
- Collin, K. (2004). The role of experience in work and learning among design engineers. *International Journal of Training and Development*, 8(2), 111-127.
- DeFillippi, R., & Ornstein, S. (2005). Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 19-37). Oxford: Blackwell.
- Easterby-Smith, M., & Araujo, L. (2001). Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo. (Coords.). *Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática* (pp. 15-38). São Paulo: Atlas.
- Elkjaer, B. (2001). Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo. (Coords.). *Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática* (pp. 100-118). São Paulo: Atlas.
- Elkjaer, B. (2005). Social learning theory: learning as participation in social processes. In M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (Eds.). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (pp. 38-53). Oxford: Blackwell.

- Elkjaer, B., Høyrup, S., & Pedersen, K. L. (2006). Contemporary Nordic research on workplace learning. Recuperado em 16 novembro, 2011, de [http://www.dpu.dk/Everest/Publications/subsites/asem/20080131151440/currentversion/workplacelearning\\_druck\\_16.10.07\\_content.pdf](http://www.dpu.dk/Everest/Publications/subsites/asem/20080131151440/currentversion/workplacelearning_druck_16.10.07_content.pdf).
- Elkjaer, B., & Wahlgren, B. (2006). Organizational learning and workplace learning – similarities and differences. In E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer & S. Høyrup (Eds.). *Learning, working and living: mapping the terrain of working life learning* (pp. 15-32). New York: Palgrave MacMillan.
- Ellström, P. E. (2006). Two logics of learning. In E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer & S. Høyrup (Eds.). *Learning, working and living: mapping the terrain of working life learning* (pp. 33-49). New York: Palgrave MacMillan.
- Eraut, M. (2011). Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organizations*, 25(5), 8-12.
- Fine, G. A. (1996). *Kitchens: the culture of restaurant work*. California: University of California Press.
- Fonseca, S. A. (2013). *Ingredientes da aprendizagem social: um estudo na cozinha de um restaurante da grande São Paulo*. Tese de doutorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: unmasking human resource development*. London: Routledge.
- Gerber, R. (2006). Learning and knowing in workplaces: how do people learn in their work. In G. Castleton, R. Gerber & H. Pillay (Eds.). *Improving workplace learning: emerging international perspectives* (pp. 35-45). New York: Nova Science.
- Gherardi, S. (2006). *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell.
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (2003). The sociological foundations of organizational learning. In A. Berthoin Antal, M. Dierkes, J. Child & I. Nonaka. (Eds.). *Handbook of organizational learning and knowledge* (pp. 35-60). Oxford: Oxford University Press.
- Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29(3), 273-297.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de dados cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Godoy, A. S. (2006). Estudo de caso qualitativo. In A. B. Silva, C. K. Godoi & R. Bandeira-de-Mello (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais* (pp. 115-146). São Paulo: Saraiva.
- Godoy, A. S., & Antonello, C. S. (2011). Cartografia da aprendizagem organizacional no Brasil. In C. S. Antonello & A. S. Godoy (Eds.). *Aprendizagem organizacional no Brasil* (pp. 51-77). Porto Alegre: Bookman.
- Hartley, J. (2004). Case study research. In C. Cassell & G. Symon (Eds.). *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 323-333). London: Sage.
- Høyrup, S. (2006). Reflection in learning at work. In E. Antonacopoulou, P. Jarvis, V. Andersen, B. Elkjaer & S. Høyrup (Eds.). *Learning, working and living: mapping the terrain of working life learning* (pp. 85-100). New York: Palgrave MacMillan.
- Jaime, P., Godoy, A. S., & Antonello, C. S. (2007). História de vida: origens, debates contemporâneos e possibilidades no campo da administração. *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Recife, PE, Brasil, 1.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In C. Cassell & G. Symon (Eds.). *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 256-270). London: Sage.

- Mallimaci, F., & Béliveau, V. G. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. In I. V. Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-209). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Marsick, V. J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 265-275.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. New York: Routledge.
- Marsick, V. J., & Yates, J. L. (2012). Informal learning and complex problem solving of radiologic technologists transitioning to the workplace. In H. T. Hou. *New research on knowledge management applications and lesson learned* (pp. 171-194). Croatia: InTech.
- Nicolini, D., & Meznar, M. B. (1995). The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*, 48(7), 727-746.
- Pardue, D. (2007). Familiarity, ambience and intentionality: an investigation into casual dining restaurants in Central Illinois. In D. Sutton & D. Beriss. *The restaurant's book: ethnographies of where we eat* (pp. 65-78). Oxford: Berg.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2: an invitation to a critical humanism*. London: Sage.
- Rose, M. (2007). *O saber no trabalho*. São Paulo: Senac.