

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAETANA JURACY REZENDE SILVA

DO SABER AO SABOR:

Estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas
competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho

Brasília – DF
2016

CAETANA JURACY REZENDE SILVA

DO SABER AO SABOR:

Estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGE

Orientadora: Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho

Brasília – DF
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SSI586 Silva, Caetana Juracy Rezende
s Do saber ao sabor: estudo da relação entre saberes
tácitos e explícitos expressos nas competências
laborais de cozinheiros em situação de trabalho /
Caetana Juracy Rezende Silva; orientador Olgamir
Francisco de Carvalho. -- Brasília, 2016.
233 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Trabalho e Educação. 2. Práxis do trabalho. 3.
Atividade de trabalho. 4. Educação Profissional e
Tecnológica. 5. Conhecimentos tácito e explícito. I.
Carvalho, Olgamir Francisco de, orient. II. Título.

CAETANA JURACY REZENDE SILVA

DO SABER AO SABOR:

Estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho

Trabalho apresentado à banca examinadora composta pelos membros abaixo relacionados, com vistas à obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho
Faculdade de Educação – FE/UnB
Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha
Faculdade de Educação – FE/UFMG

Prof. Dr. Wilson Conciani
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB
Reitoria

Prof. Dr. Mário César Ferreira
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho
Instituto de Psicologia – IP/UnB

Profa. Dr. Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Faculdade de Educação – FE/UnB

Prof. Dr. Bernardo Kipnis
Faculdade de Educação – FE/UnB
(suplente)

Aprovado em 28 de abril de 2016.
FE/UnB

Aos que trabalham e pelo trabalho produzem vida, alegria e amor.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas de trabalho dos diversos lugares por onde passei em minha trajetória profissional, pelos inúmeros ensinamentos e pela convivência sempre enriquecedora;

Aos profissionais participantes desta pesquisa, pela oportunidade de aprendizagem, pela confiança e por possibilitarem a realização deste estudo;

Aos professores e colegas da Universidade de Brasília, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia, particularmente, à Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho, pela orientação segura e pelo bom humor necessário a qualquer boa empreitada;

Ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Departamento Regional no Distrito Federal (SENAC/DF), ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFB) e ao Centro Universitário IESB por abrirem suas portas em apoio ao desenvolvimento deste estudo;

Ao Ministério da Educação, pela concessão de afastamento remunerado, possibilitando a dedicação integral à realização do presente trabalho em sua fase final.

Aos amigos e familiares, pelo apoio sempre.

Em particular aos amigos “MECquetráficos”: Amanda Alarcão, Ana Cláudia Salomão, Bianca Tinoco, Carla Nascimento, Jaana Flávia Fernandes, Lídia Hubert, Lúcio Mello, Luís Henrique Vieira, Marco Antônio Rodrigues, Milena Lins, Priscila Rufinoni, Raquel Martins e Sílvia Araújo, pelas enriquecedoras discussões sobre política, educação, cultura, ciência, arte, filosofia, entretenimentos e assuntos aleatórios, sempre com inteligência e humor, e pelo convívio afetuoso e apoio nos momentos difíceis desta caminhada.

E ao amigo Eliezer Pacheco pelo convívio enriquecedor durante sua passagem pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, pela amizade que se firmou após esse período, as incontáveis conversas, inúmeros debates e alguns escritos conjuntos que me levaram a ter uma compreensão mais ampla das políticas educacionais, do país e da historicidade das lutas sociais no mundo.

A Ana Cláudia Salomão também pela revisão cuidadosa de várias partes do texto.

A Pablo Vieira, companheiro amado, guia seguro nesse caminhar entre saberes e sabores, pelos contatos com profissionais da área de gastronomia, pelas indicações de leituras, inúmeras conversas e esclarecimentos sobre o ofício de cozinhar, pelas sugestões, críticas e correções, por seu apoio e afeto.

Gracias a la vida que me ha dado tanto.

Trabalhar o sal, é amor o suor que me sai.
Milton Nascimento
(Canção do Sal)

RESUMO

A formação profissional de um trabalhador é impactada por aprendizagens, mais ou menos invisíveis, decorrentes do viver cotidiano nas diferentes esferas sociais. Duas dessas esferas, a escolar e a da produção, são particularmente importantes na estruturação de saberes e na constituição de valores pertinentes ao mundo do trabalho. São espaços formativos com finalidades distintas e características próprias. Representam o campo onde se materializa a relação entre educação e trabalho, traduzindo uma complexa dinâmica entre distintas racionalidades e refletindo as contradições inerentes às sociedades capitalistas. É com base nesse campo que este estudo se volta à investigação da articulação da dimensão conceitual da pedagogia com a práxis do trabalho, visando ao entendimento dos processos formativos na educação profissional e tecnológica – EPT. O exame da atividade de trabalho se apresenta, nesse horizonte, como um canal para a compreensão dos modos como os trabalhadores estruturam e gerem conhecimentos e deles se apropriam em seu dia-a-dia de trabalho, considerados os constrangimentos a que se encontram submetidos, os valores que trazem consigo, suas crenças e aprendizagens anteriores. Acredita-se que a análise dessas dinâmicas possa levar a uma melhor compreensão das necessidades e possibilidades pedagógicas da EPT com implicações para a constituição de propostas educacionais voltadas à formação para o trabalho nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Com base nessa formulação, defende-se a tese de que a atividade de trabalho se constitui como uma referência essencial para a consecução de projetos pedagógicos e currículos da EPT mais significativos e consistentes, capazes de dialogar com a dimensão viva do conhecimento expressa no trabalho real. Tratando-se de uma tese ampla, cuja verificação pode se dar em inúmeras frentes, a opção assumida foi a de delimitar a análise da atividade de trabalho com foco nas formas como os trabalhadores lidam com os diversos saberes na gestão da distância entre o trabalho prescrito e o real. E em uma delimitação ainda mais precisa e contextualizada, inquirir sobre as relações entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho. Para tanto, buscou-se inicialmente identificar os saberes explícitos no trabalho prescrito e os tácitos investidos pela experiência e apontar aspectos da dinâmica entre estes. Em seguida, explicitar aspectos da atividade de trabalho em seu potencial formativo e possíveis implicações pedagógicas para a EPT. Os indícios captados permitiram alguns achados relevantes em favor da tese levantada, tais como a percepção da importância dos processos de internalização/reiteração na constituição do patrimônio experiencial e dos processos de explicitação/reflexão para a aquisição do domínio relativo dos protocolos em uma situação de trabalho e para o alcance de níveis mais elevados de consciência sobre o ser profissional. O estudo trouxe ainda a compreensão de algumas possibilidades e limites da escola e do trabalho como espaços formativos. Embora tenha se confinado aos horizontes da EPT, os resultados alcançados permitem pensar que a referência à atividade de trabalho seja também útil para a educação básica e superior assim como para outras modalidades educacionais.

Palavras-chaves: Educação e Trabalho. Práxis do trabalho. Atividade de trabalho. Educação profissional e tecnológica. Conhecimentos tácito e explícito.

ABSTRACT

Workers professional formation is impacted by daily apprenticeships, more or less invisible, acquired in different social spheres. Two of these spheres, the school and the production, are particularly significant for structuring knowledge and for the constitution of work values. They are formative *loci* with distinct purposes and singular characteristics. They represent the field where the relationship between education and work is materialized, translating a complex dynamic between different rationalities and reflecting the capitalist societies contradictions. Based on this field, this study is dedicated to investigate the articulation between the conceptual dimension of pedagogy and the work praxis, aiming at understanding the formation processes in vocational and technological education. The examination of the work activity, within this context, as a conduit for understanding the ways in which workers structure and manage knowledge, appropriate their knowledge in their daily work, considering the constraints to which they are submitted, the values they bring with them, their beliefs and prior learning. It is believed that the analysis of these dynamics can lead to a better understanding of vocational and technological education needs and possibilities with consequences for the development of pedagogical proposals in the different educational levels and modalities. Based on this formulation, this study defends the thesis that work activity is an essential reference for the achievement of more significant and consistent educational projects and *curricula*, capable of dialoguing with the living knowledge dimension that is present in real work. The verification of this thesis can take place in several fronts. The assumed option was to delimit the analysis of work activity focusing on the way workers manage knowledge considering the *hiatus* between the prescribed work and the real work. More precisely, questioning the relationship between tacit and explicit knowledge expressed in labor skills of cooks in work situation. Firstly, both trying to identify the explicit knowledge in the prescribed work and the tacit knowledge invested by experience. Then, pointing out aspects of the dynamics between them through the analysis of labor skills evidenced by the cooks in work situations. Furthermore, considering these dynamics, explain aspects of work activity in its formative potential and possible pedagogical implications for vocational and technological education. The evidences obtained allowed some relevant findings in favor of the thesis in question. The study also brought the understanding of some possibilities and limits of school and work as formative *loci*. Although the research focuses on vocational and technological education questions, its results can also be profitable to basic and superior levels and other educational modalities.

Keywords: Education and Work. Praxis of Work. Work Activity. Vocational and Professional Education and Training. Tacit and Explicit Knowledge.

RESÚMEN

La formación educativa de los trabajadores se ve afectada por aprendizajes en cierto invisibles, resultantes de la vida diaria en las diferentes esferas sociales. Dos de estas esferas, la escuela y la producción, son particularmente importantes en la estructura del conocimiento y el establecimiento de los valores relevantes para el mundo del trabajo. Son espacios de formación con finalidades diferentes y características propias. Esos ambientes representan el campo en el cual se materializa la relación entre la educación y el trabajo, que refleja una dinámica compleja entre diferentes racionalidades y que revela las contradicciones inherentes a las sociedades capitalistas, en que se basa este estudio para investigar la articulación de la dimensión conceptual de la pedagogía con la praxis de trabajo, dirigida a la comprensión de los procesos de formación de la educación profesional y tecnológica – EPT. El análisis de la actividad laboral se revela, bajo esta concepción, como un canal para la comprensión de las formas de estructuración, generación y apropiación de los conocimientos por parte de los trabajadores, teniendo en cuenta los constreñimientos a que están sometidos, los valores que traen consigo, sus creencias y su formación previa. Se cree que el análisis de esta dinámica puede llevar a una mejor comprensión de las necesidades y posibilidades de la EPT con implicaciones para el establecimiento de propuestas educativas dirigidas a la formación para el trabajo en los diferentes niveles y tipos de enseñanza. Sobre la base de esta fórmula, se defiende la tesis de que la actividad laboral está constituida por una referencia esencial para la realización de proyectos educativos y programas de estudio en la EPT más significativos y consistentes, que sean capaces de dialogar con la dimensión viva de conocimiento expresada en el trabajo real. Es una tesis extensa, cuya verificación puede realizarse en varios ámbitos, por eso, se ha elegido delimitar el análisis de la actividad laboral en tono del tratamiento dado, por los trabajadores, a los conocimientos adquiridos en la administración de las diferencias entre el trabajo prescrito y el trabajo real. Una delimitación más precisa y contextualizada requiere investigar las relaciones entre los conocimientos tácitos y explícitos expresados por las competencias laborales de cocineros en condición de trabajo. Por lo tanto hemos tratado de identificar inicialmente el conocimiento explícito en el trabajo prescrito y el conocimiento tácito aplicado en la práctica para señalar los aspectos de la dinámica entre ellos. A continuación explicaremos los aspectos de la actividad laboral y sus implicaciones potenciales en la enseñanza de la EPT. Las evidencias obtenidas orientan a la comprobación de la tesis planteada, tales como la percepción de la importancia de los procesos de internalización/reiteración para la obtención de dominio relativo de la convención en condiciones de trabajo y para lograr niveles más altos de conciencia acerca del conocimiento profesional. Este estudio también trajo la comprensión de posibilidades y límites de la escuela y del lugar de trabajo como espacios formativos. A pesar de que se limitan a los horizontes de la EPT, los resultados obtenidos permiten cogitar sobre la utilidad de la referencia a la actividad laboral en la educación básica y superior, así como para en otras modalidades educativas.

Palabras clave: Educación y Trabajo. Praxis trabajo. actividad laboral. la educación profesional y tecnológica. conocimiento tácito y explícito.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASEL	Associação Brasileira de Bares e Restaurantes
ABIA	Associação Brasileira das Indústrias de Alimentação
AET	Análise Ergonômica do Trabalho
BNE	Banco Nacional de Empregos
CAGED	Cadastro de Empregados e Desempregados
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CHT	Custo Humano do Trabalho
CIA	<i>Culinary Institute of America</i>
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNCST	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CST	Curso Superior de Tecnologia
DD3P	Dispositivo Dinâmico de Três Polos
ECoS	Núcleo de Ergonomia Cognitiva e Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GRT	Grupo de Encontro de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESB	Instituto de Educação Superior de Brasília
IFB	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília
IFG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Rede CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
SENAC/DF	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Departamento Regional no Distrito Federal
SESI	Serviço Social da Indústria
SINE	Site Nacional de Empregos
VAE	Validação de Saberes da Experiência (<i>Validation des Acquis de l'Expérience</i>)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Síntese do processo de coleta de dados.....	102
Gráfico 1	Evolução das matrículas em cursos técnicos no eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer.....	155
Figura 1	Construção da ação ergonômica do ponto de vista do trabalho...	44
Figura 2	Modelo de classificação das profissões e especialidades técnicas em função dos polos tradição e tecnociência, coisas e pessoas, conforme proposto por Gagnon (2010).....	87
Figura 3	Modelo de alternância de perspectiva analítica.....	108
Figura 4	Representação dos processos de coleta e tratamento dos dados.....	110
Figura 5	Média salarial cozinheiro.....	159
Figura 6	Preparação dos pratos para degustação na aula demonstrativa..	164
Figura 7	Laboratório para aulas demonstrativas.....	165
Figura 8	Croqui da cozinha do salão de festas.....	173
Figura 9	Croqui com a disposição do mobiliário na cozinha.....	187
Figura 10	Bancada de finalização.....	188
Figura 11	Área de finalização e elevador monta prato.....	188
Figura 12	Bancadas de preparo.....	189
Figura 13	Termo circulador e <i>sous vide</i>	189
Figura 14	Banho-maria e refrigerador.....	190
Figura 15	Montagem dos pratos pelo <i>chef</i>	193
Figura 16	Procedimento de esterilização das peças de pedra utilizadas no serviço.....	195
Figura 17	Gesto 1 – saltear a massa na frigideira.....	197
Figura 18	Gesto 2 – pegar a massa com a pinça.....	197
Figura 19	Montagem da sobremesa.....	198

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas e siglas	xi
Lista de ilustrações	xii
Couvert	1
Capítulo 1 Caminhos do pensamento	12
1.1 A perspectiva dialética.....	12
1.2 Concretude e abstração: o duplo caráter do trabalho.....	14
1.3 Sujeitos históricos e práxis reflexiva.....	19
1.4 Entre o prescrito e o real: os enfoques ergonômico e ergológico.....	32
1.4.1 O enfoque da ergonomia da atividade.....	32
1.4.2 O enfoque ergológico.....	49
Capítulo 2 O tácito e o explícito	57
2.1 A estrutura do conhecimento tácito na perspectiva de Polanyi.....	57
2.1.1 Conhecimento tácito e <i>corpo-si</i>	70
2.2 A questão da linguagem na perspectiva de Vygotsky.....	75
2.3 Visibilidade, reconhecimento e legitimação.....	85
2.4 A competência como expressão de aprendizagens e saberes.....	92
2.5 Abordagem metodológica.....	97
2.5.1 A coleta de dados: fatores, fontes e técnicas.....	100
2.5.2 A coleta de dados: procedimentos.....	103
2.5.3 A análise dos dados: alternância de perspectiva analítica	107
Capítulo 3 Conversas de cozinha	111
3.1 Comida, cultura, ciência e arte.....	111
3.2 Representações acerca da formação do cozinheiro profissional.....	117
3.3 Aspectos históricos da construção das representações sociais acerca do ofício de cozinhar e da figura do cozinheiro.....	138
3.4 Formação e mercado.....	151
Capítulo 4 Entre sabores e saberes	162
4.1 A aula: cozinhar para ensinar.....	163
4.2 Entre amigos: cozinhar pelo prazer.....	171
4.3 O restaurante: cozinhar para vender, viver e ser feliz.....	180
4.4 Interfaces e diálogos: possíveis implicações pedagógicas para a EPT.....	198
Conclusão	205
Referências	210
Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecimento.....	217
Anexo 2: Roteiros das entrevistas.....	218
Anexo 3: Roteiro das observações.....	221

Couvert¹

A formação profissional de um trabalhador é impactada por aprendizagens, mais ou menos invisíveis, decorrentes do viver cotidiano nas diferentes esferas sociais. Duas dessas esferas, a escolar e a da produção, são particularmente importantes na estruturação de saberes e na constituição de valores pertinentes ao mundo do trabalho. São espaços formativos com finalidades distintas e características próprias e representam o campo onde se materializa a relação entre educação e trabalho, traduzindo uma complexa dinâmica entre distintas racionalidades e refletindo as contradições inerentes às sociedades capitalistas.

É com base nesse campo que este estudo se volta à investigação da articulação da dimensão conceitual da pedagogia com a práxis do trabalho, visando ao entendimento dos processos formativos na educação profissional e tecnológica – EPT. O exame da atividade de trabalho se apresenta, nesse horizonte, como um canal para a compreensão dos modos como os trabalhadores estruturam e gerem conhecimentos e deles se apropriam em seu dia-a-dia de trabalho, considerados os constrangimentos a que se encontram submetidos, os valores que trazem consigo, suas crenças e aprendizagens anteriores. Acredita-se que a análise dessas dinâmicas possa levar a uma melhor compreensão das necessidades e possibilidades pedagógicas da EPT com implicações para a constituição de propostas educacionais voltadas à formação para o trabalho nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Com base nessa formulação, defende-se a tese de que a atividade de trabalho se constitui como uma referência essencial para a consecução de projetos pedagógicos e currículos da EPT mais significativos e consistentes, capazes de dialogar com a dimensão viva do conhecimento expressa no trabalho real. A atividade de trabalho é aqui abordada com base em seu potencial de formação profissional. Por abranger o real em seu movimento dialético e em diferentes graus de complexidade, a atividade de trabalho se delinea entre forças contraditórias,

¹ *Couvert*, em um restaurante, é tanto uma entrada composta por pequenas porções de iguarias servidas antes da refeição principal, quanto o conjunto de apetrechos como toalha, pratos e talheres preparados para servir a refeição. Literalmente, significa *coberto*, particípio passado do francês *couvrir*. É nesse sentido que o valor cobrado tem, em certa medida, a função de cobrir o custo com a manutenção e a eventual reposição de peças do serviço de mesa. O termo é aqui utilizado como metáfora à introdução, servindo tanto de entrada ao texto principal, quanto de aparato para servi-lo.

impactada pela sociedade e com impactos sobre esta, refletindo a dinâmica entre o particular, das singularidades do cotidiano, e o geral, das dimensões político-econômica e sociocultural. É sob essa perspectiva que o presente estudo se volta para a busca da compreensão do potencial formativo da atividade de trabalho, tomando como campo de análise a relação entre os saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho.

Aqui, o termo tácito se refere a algo que não foi dito formalmente, que se encontra oculto ou implícito e sobre o qual se pode apenas inferir. Tácitos, portanto, são os saberes da experiência, ainda não verbalizados, mas presentes na ação dos indivíduos, integrando o processo que suporta suas competências. São saberes profundamente internalizados e que não se dão facilmente à verbalização e, conseqüentemente, à formalização. Por outro lado, explícito é o que se apresenta declarado, explicado formal e positivamente. Explícitos são, assim, os saberes contidos nas prescrições, naquilo que se encontra formalmente dito sobre o trabalho, evidenciados em normas, procedimentos, prescrições, conteúdos curriculares, convenções etc. Acredita-se que os trabalhadores, na gestão da distância entre o trabalho prescrito e o real, articulam e estruturam tais saberes na busca de maior eficiência em seus atos com vistas ao alcance de seus objetivos.

Uma situação de trabalho está subordinada às condições impostas pelo meio, abrangendo características e variabilidades do ambiente e dos indivíduos, incluindo suas motivações, o simbólico e o emocional. Pode ser considerada o momento de confronto entre o real e o prescrito, exigindo dos sujeitos a renormalização do trabalho em função das finalidades deste. Considera-se, assim, que ação se desenrola e se define com base nessa dinâmica situada. O agir competente estaria, assim, vinculado à noção de eficácia na gestão dessas variabilidades em função dos resultados pretendidos individual e coletivamente. Nessa via, as competências laborais podem ser entendidas como uma expressão situada dos diferentes saberes e demais qualidades do ser profissional. Acredita-se, pois, que a observação da situação de trabalho com foco nas competências laborais evidenciadas pelos indivíduos em ação possa revelar alguns dos “ingredientes” dessas competências. Entre esses “ingredientes”, o presente estudo se volta, especificamente, para os saberes convocados e a relação entre estes, buscando elementos para compreensão do potencial formativo da atividade de trabalho e possíveis implicações para a EPT. Nesse sentido, o problema central da pesquisa supõe a

compreensão dos modos como o indivíduo articula esses saberes, tácitos e explícitos, expressos em suas competências laborais nas situações de trabalho. O objetivo geral é, pois, apreender as relações entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho. Especificamente, busca-se:

- identificar os saberes explícitos no trabalho prescrito e os tácitos investidos pela experiência e apontar aspectos da dinâmica entre estes, por meio da análise das competências laborais evidenciadas pelos profissionais participantes da pesquisa em situações de trabalho, considerado o ponto de vista dos trabalhadores na definição do agir competente; e
- com base nas dinâmicas estudadas, explicitar aspectos da atividade de trabalho em seu potencial formativo e possíveis implicações pedagógicas para a EPT.

A primeira década dos anos 2000 acolheu uma fase de ebulição de propostas do Governo Federal para a EPT. Os debates sobre seus propósitos, suas finalidades e formas de oferta se amplificaram em 2003, dando início a um conjunto de alterações na legislação federal a partir de 2004, com a promulgação do Decreto 5.154², alterando a regulamentação dos artigos referentes à educação profissional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). No ano de 2005, teve início a implantação de projetos educacionais voltados à oferta integrada da educação profissional técnica com o ensino médio em um só curso. As discussões promovidas nas redes estaduais e federal giravam em torno das concepções expressas na nova legislação, com a retomada de antigos e a colocação de novos questionamentos sobre as possibilidades de uma formação omnilateral em oposição a uma formação profissional estreita, restrita às exigências econômicas imediatas e pontuais. Entre outras ações desenvolvidas nesse período

² Uma das alterações propiciadas por esse decreto é a retomada da possibilidade de oferta de cursos da educação profissional na forma integrada com o ensino médio. Em 2008, a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 11.741, acolheu o disposto nesse decreto. Conforme a ementa da Lei 11.741/2008, as alterações foram “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”.

incluem-se: a criação do Proeja³, em 2005, e sua reformulação, em 2006, com o consequente debate sobre as condições de oferta e possibilidades pedagógicas para um público de jovens e adultos trabalhadores; a criação dos catálogos nacionais dos cursos superiores de tecnologia⁴ e dos cursos técnicos⁵, com a sistematização das denominações e adoção de uma nova forma de classificação dos cursos; a ampliação e reorganização do conjunto de instituições federais de educação profissional e tecnológica com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁶; e a instituição da Rede Certific⁷. Ao longo do ano de 2010, em contraponto à proposta de atualização das diretrizes curriculares nacionais para educação profissional técnica de nível médio⁸ apresentada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, estabeleceu-se uma profícua discussão sobre as possibilidades de organização e desenvolvimento curricular desses cursos. E, em 2011, a instituição do Pronatec⁹, voltado à ampliação da oferta de EPT por meio de assistência técnica e financeira da União, põe em pauta as possibilidades de integração dos vários projetos e programas de educação profissional às políticas de desenvolvimento social e de trabalho, emprego e renda¹⁰.

³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Criado, inicialmente, pelo Decreto 5.478/2005 e modificado pelo Decreto 5.840/2006.

⁴ Normatizado pelo Parecer CNE/CES 277, de 7/12/2006.

⁵ Instituído pela Resolução CNE/CEB 3, de 9/7/2008.

⁶ Lei Federal 11.892/2008.

⁷ Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada instituída pela Portaria Interministerial MTE/MEC 1.082, de 29/11/2009. Em consonância com o texto da Portaria a Rede Certific “constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino e aprendizagem e formação inicial e continuada”.

⁸ Em conformidade com o §2º do artigo 39 da Lei 9.394/1996, a educação profissional e tecnológica abrange os cursos de formação inicial e continuada, sinônimo de qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. O primeiro tipo comporta cursos livres sem diretrizes curriculares estabelecidas oficialmente. O segundo e o terceiro tipo possuem diretrizes nacionais estipuladas pelo Conselho Nacional de Educação e complementares dispostas pelos órgãos reguladores dos sistemas e redes de ensino estaduais.

⁹ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, instituído pela Lei 12.513, de 26/10/2011. O art. 1º da Lei estabelece que o Programa será “executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”.

¹⁰ Os objetivos discriminados para o Pronatec no parágrafo primeiro da Lei 12.513/2011 trazem a possibilidade de sua estruturação de modo a funcionar como um “guarda-chuvas” para os demais programas, projetos e políticas de EPT desenvolvidas no âmbito do Ministério da Educação e de programas de qualificação profissional desenvolvidos em outros ministérios, articulando as políticas educacionais às de trabalho, emprego e renda e de desenvolvimento social.

A análise desse conjunto de propostas coloca indagações sobre a natureza desse campo educacional, suas especificidades epistemológicas e pedagógicas. A consideração das características dos mais variados públicos, em distintas condições socioeconômicas, e das singularidades dos diferentes setores de produção, ofícios e especialidades técnicas aponta para a necessidade de se levar em conta, nas propostas pedagógicas, as distintas formas de gestão e estruturação do conhecimento. Particularmente, os processos de implementação do Proeja e da Rede Certific evidenciam a necessidade de investigação sobre os modos de aprendizagem decorrentes da experiência de trabalho e as formas de produção e gestão do conhecimento nos diferentes ofícios ou especialidades técnicas. As características dessas propostas educacionais exigem a compreensão do que se pode chamar de uma *pedagogia da atividade humana do trabalho*. Aprender a atividade de trabalho em seu potencial formativo apresenta-se, assim, como um caminho necessário para a definição de formas mais adequadas de reconhecimento e validação de saberes construídos na experiência laboral e também de enriquecimento das propostas educacionais pela promoção do diálogo entre saberes constituídos em disciplinas acadêmicas e aqueles constituídos na prática laboral.

Considerado o problema a ser enfrentado, as principais questões norteadoras deste estudo podem ser assim formuladas: Como saberes tácitos e explícitos se articulam na atividade de trabalho? O quê as dinâmicas observadas dizem sobre o potencial formativo da atividade de trabalho e quais as possíveis implicações pedagógicas para a EPT? A natureza dessas perguntas requer uma abordagem que considere as condições materiais de realização do trabalho, o ambiente e os instrumentos, além da própria subjetividade do trabalhador, como sujeito situado em uma dada estrutura social, a capitalista, de onde se opera a divisão do trabalho e a sua especialização. Trata-se de uma investigação que se ocupa do microcosmo onde ocorre a atividade de trabalho, no qual estão presentes as dimensões psicológica, cultural e social, o corpo e o sensorio. No entanto, ao olhar através do microscópio não se deve perder de vista a estrutura social de produção da qual faz parte a atividade de trabalho em exame. Nesse sentido, faz-se importante um vaivém permanente entre a esfera particular da atividade de trabalho e a dimensão global do trabalho no interior do modo de produção hegemônico.

Tendo em vista as finalidades deste estudo, o exercício dessa alternância de perspectiva requer a consciência das determinações da estrutura de produção sobre

a educação e, ao mesmo tempo, a apreensão de em que medida e de que forma se manifestam no microcosmo da atividade rotineira. Complementarmente, o exame do trabalho real dos indivíduos permite alcançar os fazedores da história cotidiana no tecer da história da humanidade, revelando possibilidades concretas para a compreensão do trabalho em seu potencial transformador, na medida em que desvenda a complexidade do trabalho diário e coloca em diálogo os saberes de diferentes naturezas com vistas ao alcance de níveis mais elevados de consciência.

Um olhar geral sobre as produções de pesquisadores que abordam as relações entre educação e trabalho¹¹ aponta para uma maior concentração de estudos em torno de dois enfoques, consideradas as visões de indivíduo e de trabalho. O primeiro grupo abrange investigações que não consideram os aspectos históricos e materiais das relações sociais de produção. O sujeito tende a ser reificado, como um fator a ser ajustado conforme as necessidades produtivas, a receber mais ou menos instrução ou qualificação em consonância com o exigido pelas organizações na busca de maior competitividade. Ao mesmo tempo, as organizações tendem a ser tratadas de maneira antropomórfica e o trabalho visto em uma perspectiva pragmático-utilitarista, ou seja, apenas em sua dimensão abstrata. Essas concepções se fazem presentes como orientadoras de propostas educacionais cujo foco se dirige à qualificação técnica pontual e restrita, tendo em vista o atendimento imediato de demandas da produção (incorporação de nova tecnologia, alteração de fluxo de serviço, entre outras). Nessa linha, é significativa a presença de estudos desenvolvidos nas interfaces entre administração, economia e educação, tais como os dedicados à investigação da pertinência e eficácia da educação corporativa¹² e os vinculados à gestão do conhecimento e inovação¹³ no

¹¹ O levantamento considerou publicações de autores com pesquisas no campo da relação entre trabalho e educação como Ramos (2010; 2011), Frigotto (2010), Handfas (2010), Mascellani (2010) entre vários outros indicados nas referências. Também foram consultados trabalhos sobre competências, educação corporativa e gestão do conhecimento para além dos que estão apontados nas referências, entre esses: MEISTER, J. **Educação Corporativa**. São Paulo: Makron, 1999; EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004. Uma última fonte de consulta foram os resumos de teses e dissertações contidos no Banco de Teses disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, utilizando o recurso de busca pelas palavras: *trabalho e educação*.

¹² O termo educação corporativa é aqui tomado como sinônimo do conjunto de ações educacionais desenvolvidas no interior das organizações, públicas ou privadas, voltadas à formação de seus empregados, independentemente das formas assumidas por essas ações (cursos, palestras, oficinas, bolsas de estudo etc.).

âmbito das organizações, assim como estudos direcionados a subsidiar a formulação de políticas públicas para qualificação de trabalhadores. Em geral, essas elaborações se encontram referenciadas no pensamento dos economistas liberais com forte influência da teoria do capital humano.

O segundo enfoque busca enfatizar o indivíduo como ser histórico e a dimensão do trabalho concreto como referenciais para a proposição de ações educacionais. Essas formulações são orientadas, em particular, pelas perspectivas do materialismo histórico e do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Apesar de constituírem propostas que se fundamentam sobre diferentes visões filosóficas, as formulações materialistas históricas e freirianas possuem várias convergências, como a concepção de indivíduo e a noção da prática social concreta como ponto de partida para a superação de uma visão alienada de sociedade ou, em termos freirianos, para a ampliação da visão de mundo. Nesse enfoque, localizam-se as investigações sobre o trabalho como princípio educativo, os estudos críticos sobre a pedagogia do trabalho e as pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação de jovens e adultos – EJA. De certa forma é possível afirmar, ainda que grosseiramente, que os estudos com maior identificação com o primeiro enfoque têm o olhar direcionado por preocupações próprias das ciências econômicas e administrativas e os aliados ao segundo enfoque, por solicitudes comuns aos campos da sociologia e das ciências políticas.

Nas últimas décadas, pesquisadores da educação têm se integrado a estudos do campo das ciências do trabalho e da saúde, cujas linhas de análise se preocupam com múltiplos aspectos do mundo produtivo, entre eles a formação dos trabalhadores. Convergem com os interesses deste estudo as perspectivas da ergonomia, particularmente da ergonomia da atividade de matriz francófona, e da ergologia. O enfoque ergonômico se caracteriza por uma abordagem metodológica pluridisciplinar antropocêntrica e se volta para a humanização do contexto sociotécnico de trabalho. O critério analítico central é o contato com os trabalhadores em situações reais de trabalho, sendo este entendido como uma atividade humana ontológica singular, responsável pela mediação indivíduo-

¹³ Do inglês Knowledge Management. Disciplina dedicada à investigação das formas de produção, compartilhamento e segurança de informações e inovações no âmbito das corporações como diferencial de produtividade e competitividade.

ambiente. Essa orientação permite o exame da relação ambiente-trabalho-indivíduo sob diferentes óticas.

Nesse horizonte, interessa particularmente a este estudo a investigação sobre o potencial formador da atividade de trabalho, no entendimento da existência de um hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real a exigir do trabalhador a gestão permanente dessa distância, podendo conduzi-lo à estruturação de novos conhecimentos e de novas aprendizagens. A abordagem ergológica segue, em linhas gerais, o enfoque ergonômico, com o desenvolvimento de dispositivos específicos para a análise das situações de trabalho, com ênfase no confronto entre saberes constituídos, normatizados, e saberes instituídos na atividade.

As perspectivas ergonômica e ergológica se aliam ao segundo grupo de estudos anteriormente citado, tanto no que diz respeito à tomada do indivíduo como ser histórico-social quanto da consciência da necessidade de recuperação da dimensão do trabalho concreto como noção orientadora das proposições de cunho educacional. O presente trabalho se junta ao conjunto das abordagens que valorizam a dimensão ontológica, concreta, do trabalho sem desconsiderar que sua dimensão histórica, abstrata, é a reguladora das relações de produção, não devendo ser ignorada na avaliação das reais possibilidades de tomada do trabalho em seu potencial formativo e transformador.

É preciso, portanto, levar em conta que uma investigação que se ocupa da apreensão do potencial formativo da atividade de trabalho, não consegue fugir das contradições que perpassam as relações de produção atuais. Dessa forma, um dos primeiros desafios é a escolha do quadro de referências teóricas que possibilite tal alternância de perspectivas e, *pari passu*, alcançar um modelo analítico e um enfoque metodológico que permitam articular os processos macroestruturais com o olhar sobre as relações microssociais. Nessa via, são adotadas neste estudo, na compreensão da macroestrutura socioeconômica, as concepções do materialismo histórico e, para a apreensão das especificidades de situações reais de trabalho, os enfoques teórico-metodológicos ergonômico e ergológico, tomados em uma perspectiva dialética.

Com essas preocupações, a parte empírica do presente estudo toma como objeto de investigação a atividade de trabalho de cozinheiros. A escolha de tal atividade se dá em boa medida por algumas características histórico-culturais do ofício que auxiliam na explicitação do papel dos saberes investidos pela experiência

na formação dos profissionais de cozinha. A atividade de cozinheiros mantém certos traços da produção artesanal, mesmo quando a organização do trabalho se encontra taylorizada e a produção atinge alto grau de padronização, como no caso de grandes restaurantes e de restaurantes industriais, ou quando se utiliza de amplo aparato tecnológico, como na chamada cozinha molecular. Igualmente, mantém certa aproximação com atividades artísticas performáticas devido, entre outras características, à forma como o corpo é requisitado no processo de aprendizagem. Em geral, em atividades dessa natureza, fica mais clara a necessidade do indivíduo internalizar profundamente seus saberes como requisito para a constituição de um substrato que o auxilie a adquirir a mestria ou a “dominar a arte do ofício”, característica que interessa ao presente estudo. Além desse aspecto, a aprendizagem do ofício possui identidade com a aprendizagem vicariante, com o compartilhamento direto entre um profissional mais experiente e um noviço de um tipo de saber que muitas vezes permanece tácito, ausente nas prescrições formais e receitas e de difícil expressão por meio de um discurso verbal. Acredita-se que tais particularidades da atividade de cozinheiro, entre outros pontos, a tornam um objeto de investigação coerente com os objetivos deste estudo.

O texto se encontra estruturado em quatro capítulos. Os dois primeiros são dedicados à fundamentação teórica e os dois últimos à parte empírica. O capítulo inicial se volta à aproximação entre o referencial filosófico e as abordagens teórico-metodológicas da ergonomia da atividade e da ergologia, tomando a perspectiva dialética como fundamento geral sobre o qual se constituem os *caminhos do pensamento* trilhados. Nesse caminhar, são tomadas como referências as formulações de Gurvich (1971) acerca da dialética como movimento do real, como método e como relações entre método e movimento e a perspectiva marxista sobre o duplo caráter do trabalho em sua concretude e abstração e algumas implicações da consideração ou desconsideração de cada uma dessas dimensões nos processos formativos e nos modos de lidar com o conhecimento por parte dos trabalhadores. Em seguida, são cotejadas as noções de sujeito histórico e de práxis nas formulações de Vázquez (2011), nas abordagens alicerçadas no pensamento gramsciano e em relação às concepções freirianas de autonomia, inacabamento e curiosidade epistemológica.

A segunda parte do primeiro capítulo se volta, inicialmente, à reflexão sobre o enfoque da ergonomia da atividade de matriz francófona, cuja especificidade se

encontra na análise do trabalho centrada em situações reais, considerado o protagonismo dos sujeitos. O seu quadro de referências analíticas toma como variáveis essenciais o indivíduo, o trabalho e o ambiente, sendo o trabalho a variável mediadora das outras duas. Logo após, a reflexão se volta para a abordagem ergológica entendida como dispositivo pluridisciplinar que abre possibilidades metodológicas para se abordar a atividade de trabalho sob diferentes óticas.

No segundo capítulo, com fundamento na compreensão do trabalho real como zona do devir e do trabalho, em geral, como *matéria estrangeira*, com referência a algo que não pode ser completamente apreendido, são buscados, em campos distintos, elementos que possam contribuir para a compreensão da natureza dos saberes tácitos e explícitos, das dinâmicas entre estes e de sua expressão nas competências laborais. Nesse sentido, são abordadas, primeiramente, as formulações de Polanyi (2005; 2009) acerca da noção de conhecimento pessoal e da estrutura da dimensão tácita do conhecimento, incluindo um contraponto entre a noção de conhecimento tácito por Polanyi e a ideia de *corpo-si* por Schwartz (2010; 2014). Seguem-se considerações sobre a questão da relação entre pensamento e linguagem na perspectiva de Vygotsky (1998), buscando-se ressaltar elementos considerados importantes para a compreensão da constituição do discurso de explicitação do conhecimento.

Refletindo sobre o problema das diferentes perspectivas de reconhecimento e legitimação dos distintos saberes pelos próprios indivíduos e pelos grupos sociais, são trazidas considerações sobre os modos como se estruturam e se articulam os conhecimentos nas distintas profissões, com base nas formulações de Gagnon (2010), e sobre a visibilidade dos saberes decorrentes das aprendizagens cotidianas, com fundamento nas abordagens de Brougère e Ulmann (2012). Seguindo, são trazidas reflexões a respeito da competência como expressão de aprendizagens e saberes, tomando como referência as elaborações de Schwartz (1998; 2010) sobre os ingredientes da competência.

Fechando o capítulo, é apresentada a abordagem metodológica adotada. Na busca por um modelo convergente com a perspectiva dialética, as bases teóricas filosóficas do materialismo-histórico e os referenciais ergonômico e ergológico, a opção foi pela análise microgenética de situações de trabalho em uma matriz histórico-cultural. A coleta de dados foi organizada em entorno de três blocos definidos por seus focos: o primeiro composto por dados mais gerais (informações

macrossociais) que vão de aspectos históricos acerca do ofício a questões atuais de mercado e formação; o segundo volta-se a identificação de aspectos do contexto e condições de trabalho (determinantes da atividade); e, o terceiro, à coleta de indícios da relação entre saberes tácitos e explícitos. Um dos recursos utilizados na análise dos dados foi a alternância de perspectiva (do focal ao global e vice versa), pela qual se busca aprender em que medida e sentido traços de padrões mais gerais decorrentes da macroestrutura social se manifestam nas atividades dos indivíduos, em seus modos de ação, sentidos, representações.

Na seção inicial do terceiro capítulo, são tratadas as informações macrossociais, a primeira parte se volta para a compreensão do trabalho humano de transformação natural do alimento e das construções culturais decorrentes desse processo na relação entre *comida, cultura, ciência e arte*. A segunda seção se orienta para análise das representações sociais acerca da formação do cozinheiro profissional. Em seguida, são tecidas considerações sobre aspectos históricos da construção das representações sociais sobre o ofício de cozinhar e a figura do cozinheiro. Na última parte, são abordadas questões atuais relativas à formação e ao mercado de trabalho.

O quarto capítulo se volta a análise das situações de trabalho, abordando uma aula demonstrativa na cozinha laboratório de uma instituição de ensino; uma reunião de amigos realizada no salão de festas de um edifício residencial, tendo a comida como pretexto; e um turno de trabalho (jantar) em um restaurante de alta gastronomia, e à reflexão sobre o potencial formativo da atividade de trabalho e possíveis implicações para o campo da EPT. Enfim, são apresentadas as conclusões onde é repassada a trajetória deste estudo, com a retomada de seus objetivos problematizados ante os resultados obtidos e apresentando possíveis desdobramentos.

1 Caminhos do pensamento

A investigação sobre o potencial formativo da atividade de trabalho requer a consideração das bases materiais de produção, do ambiente, dos meios e instrumentos, localizando os sujeitos dentro de uma dada estrutura social de produção. Igualmente necessária é a atenção às subjetividades e às dinâmicas que se manifestam nesse microuniverso. É com essas preocupações que este primeiro capítulo é dedicado a esclarecer as referências filosóficas e teórico-metodológicas que orientam o pensamento neste caminhar. Parte-se das referências mais gerais, delineadoras da perspectiva metateórica, às mais específicas, orientadoras do olhar sobre a atividade.

Nesse sentido, inicialmente, é apresentada a opção por uma abordagem dialética com base nas formulações de Gurvitch (1971). Seguem-se considerações acerca do duplo caráter do trabalho, com fundamento no materialismo histórico, e sobre as concepções de sujeito e práxis tomando como principais referências os enfoques de Vázquez (2011), Gramsci (1982; 2011) e Freire (1998; 1987). A última seção aborda os referenciais da ergonomia da atividade de matriz francófona e da ergologia.

1.1 A perspectiva dialética

Gurvitch (1971) considera que a dialética se manifesta sob três diferentes aspectos: em seu próprio domínio como movimento real; como método; e como relações entre o método e o movimento. Para esse autor, o domínio da dialética

“é simultaneamente o movimento de totalização e destotalização das realidades humanas, sobretudo da realidade social tomada em todas as suas manifestações, dimensões obras e expressões. Enquanto movimento real, a dialética é o caminho (*dia*) tomado pelas totalidades humanas em vias de se constituírem e de se desintegrarem, na gestão recíproca de seus conjuntos e de suas partes, dos seus atos e de suas obras” (p. 254).

Trata-se, portanto, do movimento dos grupos sociais, das classes, das sociedades, em um “*caminho sinuoso*” repleto de novas e imprevisíveis dificuldades (p. 23). O autor prossegue ressaltando que nesse domínio se encontram as consciências coletiva e individuais, “*os fenômenos psíquicos totais com as múltiplas significações humanas que eles apreendem e os penetram*” (p. 255). Habitando o

domínio dialético, o fenômeno investigado, a atividade de trabalho em seu potencial formativo, configura-se como uma dinâmica conformada pela sociedade contemporânea e atuante sobre esta. O conceito de sociedade aqui adotado a considera como uma formação social concreta e específica, resultante da ação recíproca entre seres humanos, mas também do desenvolvimento individual; uma totalidade rica, complexa, repleta de relações contraditórias e complementares e em permanente movimento (Gurvich, 1971).

Enquanto método ou “*uma maneira* de apreender, de compreender, de conhecer (...) *o movimento das totalidades humanas reais*” (p. 255), Gurvitch elenca quatro características principais: a) É essencialmente antidogmático, o que implica a confrontação permanente dos conceitos; b) Contém sempre um elemento de negação (não necessariamente antinomias ou contradições) imposta por uma visão não linear do conjunto; c) Considera sempre a complexidade da totalidade estudada, em função de seu próprio domínio, “*o movimento das totalidades humanas reais*”, que implica tensões, reciprocidades, complementaridades, ambiguidades, oposições etc.; e d) Conduz a constantes desconstruções de sistemas anteriores “*em favor do aprofundamento sempre renovado dos problemas*” (p. 258).

As características do método impõem ao pesquisador uma postura crítica constante. Sendo necessária a delimitação de seus próprios quadros de referência, mas colocando-os permanentemente em confronto com o que é encontrado. Para Gurvich,

“se se quer permanecer fiel a si mesmo, o método dialético não pode começar senão com a experiência, com experiências sempre renovadas e em que não só os conteúdos (as mediações a diferentes graus entre o imediato e o construído) mas os próprios quadros de referências se tornam variáveis e móveis. Em resumo, o método dialético começa, por um lado, com a experiência do movimento real e, por outro, com a dialectização da experiência que, mesmo nas ciências da natureza, nunca deixa de ser uma experiência humana” (p. 257).

Sobre essa compreensão dialética, neste estudo, o caminho do pensamento é orientado pelos enfoques teórico-metodológicos ergonômico e ergológico, em função destes terem a *experiência* de indivíduos reais em situações reais de trabalho, como fundamento e ponto de partida de suas práticas investigativas. O delineamento desta pesquisa se dá, principalmente, por uma abordagem qualitativa,

uma vez que o que se busca é o aprofundamento sobre uma realidade específica, as formas como os indivíduos relacionam saberes tácitos e explícitos no desenvolvimento de suas competências laborais. Além disso, os aspectos dessa realidade não podem ser adequadamente quantificáveis, pois é constituída por valores, representações, símbolos, crenças entre outros elementos do universo de significados envolvidos na ação humana. O aprofundamento do olhar sobre a atividade humana do trabalho é, portanto, o sentido norteador deste caminhar investigativo, que, no entanto, não pode olvidar do movimento dialético da realidade social mais ampla.

1.2 Concretude e abstração: o duplo caráter do trabalho

Conforme dito anteriormente, o estudo do potencial formativo da atividade de trabalho através da análise das relações entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais requer um olhar focado, porém, situado no que concerne às relações sociais de produção. Importa aqui assinalar as implicações das diferentes dimensões do trabalho na atividade cotidiana dos trabalhadores evidenciando como essas noções orientam os processos formativos e as formas como os trabalhadores lidam com o conhecimento.

As análises marxistas abordam o processo de trabalho em duas dimensões: em sua natureza geral, com foco nos aspectos gerais comuns a qualquer estrutura social de produção, e em seu caráter histórico, enfatizando as singularidades desse processo no âmbito das relações sociais capitalistas. Em *O Capital*, Marx (1996) desenvolve a ideia de que, em seu caráter geral, o processo de trabalho visa produzir valores de uso para a satisfação das necessidades humanas, sejam elas materiais ou não. O trabalho se concretiza, então, nesses produtos, valorizados por propiciar as condições de existência humana. Essa dimensão do trabalho concreto existe desde tempos imemoriais como mediação primeira na relação homem-natureza, diferenciando-se das atividades realizadas pelos demais animais em virtude da consciência do resultado pretendido, o que envolve a planificação das etapas e a idealização da técnica para sua realização.

Em seu caráter histórico, o processo de trabalho tem como função a produção de mercadorias para a troca por outras. Se, no capitalismo, o objeto de trabalho e os meios de produção não pertencem mais ao trabalhador, seu trabalho ou sua força de trabalho se transforma em uma mercadoria que pode ser trocada pelo salário

capaz de garantir sua subsistência. É essa a ideia que fundamenta a noção de trabalho abstrato, tempo de trabalho transformado em mercadoria, cujo valor de troca é expresso em dinheiro (CARVALHO, 1989). O trabalho é assim abstraído na relação entre mercadorias. Ao mesmo tempo essa mercadoria permite a geração de um sobretabalho, mais valia, uma vez que na troca pelo salário se torna possível a obtenção de um valor excedente a seu valor de uso¹⁴. A concretude do trabalho continua a existir, todavia encoberta nas relações entre coisas. Carvalho (1989) ressalta esse duplo caráter do trabalho na produção de valores de uso e valores de troca nos seguintes termos:

“O trabalho concreto que se expressa na produção de valores de uso, e que se distingue qualitativamente, converte-se em trabalho abstrato, cujo critério quantitativo lhe atribui homogeneidade. As mercadorias são objetos úteis, produtos de um trabalho de qualidade específica (trabalho útil, concreto), que satisfazem necessidades sociais e, enquanto tais, são valores de uso. Contudo, as mercadorias são também grandezas ou magnitudes sociais, que têm em comum o fato de serem produtos do trabalho humano geral e indiferenciado, homogêneo (trabalho abstrato). Enquanto materialização de força humana de trabalho, são valores cujas grandezas sociais não se distinguem por sua qualidade, e sim pela quantidade de trabalho que têm incorporado. O valor de qualquer mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário à sua produção” (p. 25-26).

Uma vez que o trabalho concreto é convertido em trabalho abstrato e sendo este último o que permite a produção de capital, é coerente que seja esta a noção a perpassar as propostas formativas no interior do capitalismo, considerada a produção e reprodução das condições necessárias à existência dessa estrutura produtiva. Sob essa ótica, as propostas educacionais devem ter como finalidade prover o trabalhador das qualidades necessárias ao sistema produtivo, incluindo sua conformação psicomotora, pois, a educação é um dos meios de dotar os agentes de produção das qualidades necessárias à reprodução da *mercadoria força de trabalho*

¹⁴ Diversos autores no campo da educação têm realizado excelentes análises do processo de trabalho na produção e reprodução do capital, tendo como referência o conjunto das obras de Marx e Engels. Para os fins deste estudo, importa, neste momento, as noções de trabalho concreto e trabalho abstrato, não havendo necessidade de retomar o exame sistemático desta questão. Para uma análise mais aprofundada, recomenda-se as obras desses dois pensadores. Para um estudo em linhas gerais, a primeira parte da obra de Carvalho, ***A escola como mercado de trabalho***, traz um panorama da organização do trabalho no capitalismo, tomando como referências principais as obras marxianas: *O Capital*; *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* e *A Ideologia Alemã*.

considerada a divisão do trabalho e as relações sociais. Handfas (2010) evidencia nos seguintes termos o papel da qualificação do trabalhador:

“Tal qualificação pressupõe a aprendizagem dos códigos necessários para saber ler, escrever, contar, de modo a garantir o domínio dos elementos básicos da cultura científica, mas pressupõe também o aprendizado das regras de conduta necessárias e condizentes com o lugar definido pela divisão social do trabalho. Ou seja, a reprodução da força de trabalho se faz pela sua qualificação, qualificação esta que está subtendida a sujeição ideológica do trabalhador ao capital” (p.136).

No entanto, tal processo não ocorre, por parte dos envolvidos, de forma completamente intencional e consciente e não se dá sem tensões e disputas. Ele possui um caráter contraditório que envolve reprodução e transformação simultaneamente. Vázquez (2011), ao analisar o caráter dual de intencionalidade e não intencionalidade da práxis individual, observa que ao mesmo tempo em que o comportamento particular é forjado pela estrutura social dominante, à margem da vontade e consciência dos indivíduos, independentemente do conhecimento que se tenha das leis fundamentais que regem a formação econômico-social, a ação individual é consciente e intencional, pois a atividade do indivíduo não se reduz a sua forma social.

O processo histórico não é realizado alheio à consciência humana, uma vez que os indivíduos são mais do que o que lhes impõe a estrutura de relações sociais. Porém, o caráter objetivo dos modos que regem o funcionamento das estruturas e de suas mudanças dá ao processo histórico uma propriedade natural. Mas aceitar a produção social como uma realidade dada, natural, conduz ao enfraquecimento do potencial transformador da educação e do trabalho, fazendo com que se enfatize o caráter de reprodução das relações sociais já estabelecidas (Vázquez, 2011). Do ponto de vista da atividade de trabalho, significa a valorização apenas de sua dimensão prescrita na medida em que as relações já se encontram dadas. Os indivíduos deixam de ser vistos como partícipes do processo de construção diuturna da história humana e o trabalho assume a feição de mera execução de tarefas, alheio ao inédito da vida presente em sua realização. Nos termos utilizados por Vázquez, reduz-se o fazer à práxis reiterativa, elidindo a práxis criadora.

As estruturas de produção são fundamentalmente históricas, pois ao produzir e reproduzir as condições de vida e de produção, os indivíduos o fazem no âmbito

de determinados vínculos que trazem a marca de seu tempo. Carvalho (1989) assinala o fato de a produção social não tratar apenas da produção de objetos materiais, “*mas essencialmente de relação social entre pessoas, entre classes sociais, que personificam determinadas categorias econômicas*” (p. 24), sendo o capital a relação determinante da sociedade contemporânea. Devido a dimensão abstrata do trabalho ser própria das relações mercantis e essencial à geração de mais valia, é a noção derivada desta abstração que prevalece como orientadora das propostas educacionais voltadas à formação de trabalhadores no interior do capitalismo, desde as origens deste modo de produção até a atualidade.

Boa parte das ações educacionais destinadas à formação de trabalhadores têm sido regidas pela concepção utilitarista do trabalho produtor de capital. No desenvolvimento dessas propostas, uma das mais influentes formulações é a teoria do capital humano, surgida na década de 1950, nos Estados Unidos, no âmbito da disciplina Economia da Educação, com base na investigação dos ganhos de produtividade derivados do fator humano na produção (SCHULTZ, 1967). Nesse pensamento o valor econômico da educação é discutido em função de sua capacidade de gerar ganhos de produtividade, estabelecendo uma relação direta entre educação e economia. Esse alinhamento direto, na crença de que um acréscimo marginal de instrução conduz ao acréscimo marginal de produção, tende a desconsiderar outras variáveis que impactam na produtividade.

Nos estudos que tratam do capital humano nas organizações, podem ser identificados dois aspectos principais, ambos direcionados a metodologias de mensuração do impacto da educação sobre o desenvolvimento. O primeiro aspecto está na tentativa de medição do impacto da educação de forma agregada no desenvolvimento, que envolve a definição de métodos de previsão e projeção de necessidades de mão-de-obra e de instrução adequada. O segundo enfatiza a análise de custo, na busca da máxima eficiência na relação custo-benefício, concentrando-se na identificação de taxas de retorno e na consecução de diagnósticos de oferta-demanda. Um exemplo desse tipo de estudo pode ser encontrado em Vargas, Selig, Andrade e Ribeiro (2008) que propõem a avaliação do capital humano por uma escala de medida de desempenho em intangíveis, buscando viabilizar a comparação entre intangíveis e empresas, considerando características que representem vantagens competitivas.

Embora seja real a contribuição da educação para o desenvolvimento, incluindo o aumento da produção, lucratividade e competitividade, não devendo ser desprezadas essas análises na avaliação de investimentos públicos em educação, essa relação não é direta nem inequívoca. Múltiplos aspectos impactam na relação educação-productividade, sendo mesmo possível a verificação de inversão desta relação ou a desvinculação dos fatores envolvidos, como ocorre em sistemas de alta produtividade que utilizam o trabalho escravo ou em condições análogas à escravidão e em situações de crise da produção, quando o investimento em qualificação não gera impacto relevante sobre os indicadores de produtividade.

Mas não são somente essas as críticas feitas às proposições educacionais orientadas por uma concepção reduzida do trabalho. Uma parte significativa dos estudiosos da relação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2003; FRIGOTTO, 2010; OLIVEIRA, 2001; RAMOS, 2010; entre outros) aponta para o fato de essas propostas se darem de forma acrítica no que diz respeito à estrutura de dominação e exploração próprias do modo de produção hegemônico. Sem considerar a constituição histórico-social dessa organização, acabam por reforçar a dimensão reiterativa e não intencional da práxis individual. Sob essa ótica, em função do trabalho ser visto somente em sua dimensão vinculada à produtividade favorável ao capital, perdendo-se seu papel enquanto ato gerador de humanidade, o indivíduo passa a ser compreendido como um fator de produção ou variável de ajuste às necessidades produtivas. Além disso, nessa relação direta educação-productividade, o trabalho é destituído de sua dimensão formativa como produtor de conhecimento, sendo possível enxergar apenas sua face prescrita capaz de estabelecer a equivalência a uma mercadoria. São essas prescrições que passam a reger os critérios de seleção dos conteúdos das formações. Assim, a forma assumida no desenvolvimento de uma ação educacional tende à reiteração de padrões considerados racionais no horizonte produtivo, embotando o potencial de inovação.

Do ponto de vista da aprendizagem que ocorre no cotidiano, como a complexidade da atividade de trabalho não é percebida, há a desvalorização do saberes da experiência. Esses traços conduzem a uma contradição importante na estrutura produtiva hodierna, pois ao mesmo tempo em que o padrão de racionalidade produtiva leva à reiteração e desvalorização do fazer cotidiano, a inovação é um valor para o capital, sendo apropriada por este quando traz em si a possibilidade de se tornar um diferencial competitivo. Sob esse ponto de vista, é

possível afirmar que a ênfase na dimensão do trabalho abstrato conduz à ampliação da não intencionalidade da práxis individual, no que diz respeito à reprodução das relações de produção, devido à naturalização de um processo histórico. É como reação a essa perspectiva dominante que surgem as formulações que propõem a tomada da dimensão concreta do trabalho como orientadora das propostas educacionais, entre elas os estudos críticos sobre a pedagogia do trabalho, que incluem a proposição do trabalho como princípio educativo.

1.3 Sujeitos históricos e práxis reflexiva

As abordagens da pedagogia do trabalho com referência no materialismo histórico têm como foco a compreensão do desenvolvimento dos indivíduos no processo histórico e social do trabalho, buscando apreender como o trabalho no modo de produção capitalista conforma o trabalhador (SAVIANI, 1992, 2003; MASCELLANI, 2010; FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2011; entre outros). Em outras palavras, tais abordagens se ocupam da compreensão do processo pedagógico peculiar desenvolvido pelo capital para a educação de homens capazes de se ajustar às exigências da produção. Considerando que o desenvolvimento das potencialidades humanas é inibido pelo trabalho alienado, a finalidade desses estudos está vinculada à proposição de uma pedagogia que possibilite a superação de tal condição. As preocupações centrais dos estudos sobre a pedagogia do trabalho, no horizonte acima definido, voltam-se, pois, para as implicações da relação capital trabalho no processo educacional. O conceito de trabalho é abordado em suas dimensões histórico-social e ontológica e, nesta última dimensão, é reconhecido como o fundamento do processo educativo – o trabalho como experiência humana essencial pela qual o homem produz conhecimento sobre si e sobre a natureza.

O pensamento pedagógico de educadores vinculados à corrente educacional denominada por Dermeval Saviani (2003) como pedagogia histórico-crítica é bastante representativo do conjunto de estudos que se apoiam na noção de trabalho concreto como orientadora dos processos educacionais. Suas formulações fundamentam-se na compreensão da história com base no desenvolvimento das condições materiais da existência humana. A educação é abordada dialeticamente e sua finalidade é produzir no ser humano singular, de forma direta e indireta, a humanidade que se constitui através da história pelo coletivo dos homens. O ser

humano é entendido com ser histórico e social, que ao acessar e assimilar o conhecimento utiliza-o, modificando suas relações no mundo e a própria realidade, sendo o trabalho pedagógico o processo que possibilita o acesso ao conhecimento. O conhecimento sistematizado consiste na expressão estruturada daquilo que nasce da prática social. Nesse viés, entende que o alcance da expressão elaborada dos conteúdos da cultura popular, que corresponde aos interesses do povo, exige o domínio de instrumentos de elaboração e sistematização. O acesso do povo ao saber erudito implica a popularização de tal saber, destituindo-o de seu *status* distintivo das elites.

O método defendido na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1992, 2003) é baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade. Parte da prática social comum a professores e alunos e a ela retorna. A problematização é tomada como técnica de identificação de questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social. Nesse processo, são inventariados os conhecimentos necessários à compreensão de tais questões, permitindo a apropriação de instrumentos teóricos e práticos (por meio da transmissão direta ou indireta por parte do professor). Opera-se, então, a incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos que poderão impactar a realidade social. Percebe-se uma dinâmica que conduz de uma visão caótica do todo (*síncrese*) a uma rica totalidade de determinações e relações (*síntese*).

Conforme afirmado anteriormente, essa concepção é tributária do pensamento filosófico marxista, com fortes raízes nas formulações gramscianas. Ao analisar as interações entre pedagogia e política, Gramsci (1982) amplia a dimensão pedagógica para além das relações especificamente escolares, afirmando a existência de relações pedagógicas na sociedade como um todo. Nessa perspectiva, identifica em todos os homens o potencial latente para a política, a legislatura, a filosofia, as artes, a intelectualidade. Manacorda (1990), examinando o pensamento gramsciano sobre os modos concretos de se alcançar uma reforma intelectual, busca explicitar como a relação entre forças materiais e personalidade perpassa as formulações desse pensador sobre a escola única do trabalho e sobre o trabalho como princípio educativo. Nessa elaboração, o conceito de trabalho é ampliado para a noção marxista de trabalho, em seu caráter geral, como modo específico de participação ativa do homem na vida da natureza, transformando-a com vistas às demandas sociais.

Assim,

“o homem, sua individualidade, a sua personalidade, se desenvolvem unicamente na apropriação da natureza, levada a efeito no contexto social, com os outros homens, tornada possível pelas leis civis e estatais que ordenam os homens de modo historicamente conforme” (MANACORDA, 1990, p. 260).

Em decorrência dessa compreensão, Gramsci (1982) tende a assumir a produção da vida coletiva como critério balizador para a avaliação das possibilidades na constituição de propostas educacionais. Defende, assim, a formação humana em todas as suas dimensões (*formação omnilateral*), no sentido de ser esse um caminho para que os homens atinjam o maior desenvolvimento cultural-intelectual, podendo, assim, transformar suas condições de existência no sentido de uma sociedade mais igual, justa e fraterna para “*todos os homens do mundo*” (GRAMSCI, 2011, p. 432).

A noção geral presente no pensamento gramsciano é a de que o senso comum deve ser o ponto de partida para a consciência filosófica. Vázquez (2011) classifica como práxis esse centro conceitual da filosofia gramsciana. A práxis é definida como “*a atividade consciente objetiva, sem que no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado de “prático” na linguagem comum*” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30). Em suas formulações, Gramsci (1982) evidencia esse caráter criador da prática reflexiva, identificando-o como uma via de transformação social. Esse caráter revolucionário é entendido, assim, como uma forma peculiar de atividade criadora e transformadora. A consciência da práxis não é, nesse sentido, um retorno ao senso comum nem ao idealismo (Vázquez, 2011). Ela passa por estes, mas vai além da consciência comum do mundo prático-utilitário e da abstração idealista. O comportamento cotidiano coexiste com a atitude filosófica. Todavia, a tendência é de se conceber a atividade prática como algo que não requer explicação, como fato dado e acabado:

“Nela [na atividade prática], a consciência comum acredita estar em uma relação direta e imediata com o mundo dos atos e objetos práticos. Seus nexos com esse mundo e consigo mesma aparecem diante dela em um plano ateuórico. Não sente a necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns sobre a qual projeta seus atos práticos. Acredita viver – nisso vê uma afirmação de seus nexos com o mundo da prática – à margem de toda teoria, à margem de uma reflexão que só viria arrancá-la da

necessidade de responder às exigências práticas imediatas da vida cotidiana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 33).

No entanto, a atividade prática não é ateórica. Conforme dito anteriormente, os indivíduos estão imersos em redes de relações sociais. São seres sociais e históricos (e também biológicos¹⁵) e sua atividade diuturna contém os traços de seu tempo histórico, impregnados nas ideias e crenças, nos valores, juízos, conceitos e preconceitos. A teoria encontra-se aí mais ou menos degradada¹⁶. No entanto, os fundamentos teóricos integram a consciência quase por osmose, não chegando a constituir uma formulação filosófica, embora sejam seu embrião, faltando a conexão consciente com o seu objeto. Como o prático é reduzido ao utilitário, o produtivo – o que coincide com a concepção da produção capitalista em que o prático e útil é o que produz um valor a mais –, para os indivíduos em suas atividades de trabalho cotidianas, não se coloca a necessidade de explicitá-la, nos termos de seus fundamentos, e confrontá-la com outras possibilidades de conhecimento (Vázquez, 2011). Portanto, não se coloca a necessidade da superação da consciência comum no nível da experiência, como práxis não intencional e reiterativa. O problema dessa dificuldade de rompimento dos indivíduos com um ciclo de reprodução do senso comum, é colocado por Vázquez nos seguintes termos:

“Para o homem comum e corrente a prática é autossuficiente, não exige mais apoio e fundamento que não seja ela própria, e daí a razão para que se apresente a ele como algo que se subentende

¹⁵ A história biológica dos seres humanos é afetada por sua história social e vice versa. O movimento em pinça entre polegar e opositor, por exemplo, uma das mais elementares técnicas, permitiu o manuseio de precisão e o desenvolvimento de um sem número de novas técnicas. Por outro lado, o uso de processos termais e não-termais no preparo de alimentos, um dos mais antigos atos de socialização, teve impactos fundamentais para o desenvolvimento biológico dos seres humanos, ocorrendo um ganho de energia considerável, com a conformação do aparelho digestivo e de outros órgãos do corpo humano, afetando inclusive o intelecto. CARMODY, Rachel Naomi. *Energetic Consequences of Thermal and Non-Thermal Food Processing*. Disponível em: <<http://dash.harvard.edu/handle/1/10368128>>. Maturana e Varela também apontam para um conhecimento construído através da história biológica (reprodução e hereditariedade) dos seres em geral, assim como a interação entre história biológica e histórica social. Os seres vivos são entendidos como seres autônomos capazes de produzir seus próprios componentes na interação com o meio, a vida torna-se, assim, um processo de conhecimento. A aprendizagem é vista como expressão do acoplamento estrutural em que interação de um organismo produz o ato cognitivo, reafirmando a ideia de que viver é conhecer. No caso humano, esse conhecimento é acrescido da capacidade de autorreflexão e da constituição de dinâmicas sociais, assim como daquilo que os autores denominam como o fundamento biológico do fenômeno social, o amor. MATURANA, F. e VARELA, F. *A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995. Título original: *Der Baum der Erkenntnis: Die Biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Berna, Munique, Viena: Schertz Verlag, 1987.

¹⁶ Vázquez utiliza o termo degrada no sentido de diluída e modificada.

como seu, sem que se revista, portanto, de um caráter problemático. Sabe, ou acredita saber, a que se ater com respeito às suas exigências, pois a própria prática proporciona um repertório de soluções. Os problemas só podem surgir com a especulação e o esquecimento dessas exigências e soluções. A prática fala por si mesma.

Assim, pois, o homem comum e corrente vê-se como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, se separam. A atividade teórica, imprática, isto é, improdutiva e inútil por excelência – se lhe torna estranha; nela não reconhece o que considera seu verdadeiro ser, seu ser prático-utilitário.

[...] vemos que esse homem comum e corrente não deixa de ter uma ideia da práxis, por mais limitada ou falsa que possa ser. Há nele, certamente, uma consciência da práxis que se foi forjando de um modo espontâneo e irreflexivo, ainda que nela não falem, como já assinalamos, por ser consciência, certos elementos ideológicos ou teóricos em forma degradada, grosseira ou simplista. Ele tem consciência do caráter consciente de seus atos práticos, isto é, sabe que sua atividade prática não é puramente mecânica ou instintiva, e que exige certa intervenção de sua consciência; mas no que diz respeito ao verdadeiro conteúdo e significação de sua atividade, ou seja, no que se refere à concepção da própria práxis, ele não vai além da ideia antes exposta: práxis em um sentido utilitário, individual e autossuficiente (ateórico).

O homem comum e corrente, imerso no mundo de interesses e necessidades do cotidiano, não se eleva a uma verdadeira consciência da práxis capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua atividade prática para perceber – sobretudo em algumas de suas formas – o trabalho, a atividade política etc. – em toda a sua dimensão antropológica, gnoseológica e social. Isto é, não percebe até que ponto sua atividade prática se insere em uma práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais envolvam os atos dos demais e, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade. Sendo assim, a superação dessa concepção da práxis que a reduz a uma atividade utilitária, individual e autossuficiente (com respeito à teoria) é uma empresa que ultrapassa as possibilidades da consciência comum” (p.37-38).

A longa citação deve-se ao fato de esse autor evidenciar nesse trecho ao menos dois pontos cruciais do conjunto das formulações que se ocupam da relação educação e trabalho na perspectiva da constituição de propostas formativas transformadoras para os trabalhadores. Primeiro, pela lógica dominante, as aprendizagens são orientadas por um caráter prático utilitário em que a prática realmente *fala por si*. Segundo, o fato de a superação da consciência comum não ser uma empresa possível sem algo que perturbe o comum da consciência. Para os fins deste estudo, os aspectos citados trazem ainda outras implicações. O caráter prático-utilitário, gerador de uma certa aversão à teorização, coopera na ampliação

das dificuldades de formalização de saberes que se encontram profundamente internalizados, em outras palavras, de tornar explícitos saberes que se encontram em uma dimensão tácita. Isto porque é gerada uma resistência à reflexão, conforme notado por Vázquez ao salientar que, sob a perspectiva prática utilitária, esse procedimento só poderia conduzir a problemas.

O primeiro aspecto traz implicações sobre as formas de lidar com o conhecimento tanto nas instituições escolares quanto no trabalho. Da perspectiva da educação profissional, se o *homem comum e corrente* se vê como um ser que não necessita de teorias, ele passa a reivindicar que as propostas formativas ocorram o mais próximo da atividade de trabalho real, diretamente vinculada à ação. A formação é entendida como uma simulação da realidade que encontrará no labor, fora disso ela perderá seu significado.

Se a finalidade da formação é maior do que a simples reiteração de práticas irrefletidas, o desafio pedagógico passa a ser como superar a redução a esse caráter prático utilitário, passando por seu interior e sem desprezá-lo. Pois, as aspirações do *homem comum e corrente* são legítimas no momento que este é o lugar de onde se é possível partir hoje. Em relação ao segundo aspecto, é preciso considerar que trabalhadores-alunos, docentes, gestores, formuladores de políticas educacionais e profissionais atuantes em toda a gama de especialidades técnicas presentes nas instituições escolares ou nos setores corporativos responsáveis pela formação dos trabalhadores em serviço se encontram na situação do *homem comum e corrente* de Vázquez. Ao examinar algumas respostas a esses desafios, é possível identificar a tomada de elementos das dimensões ética, política e estética como potenciais perturbadores da consciência comum e, por conseguinte, de superação da visão reduzida da prática à sua dimensão utilitária.

Gramsci (1982), assim como Marx, mas enfatizando outra dimensão, aposta no processo de industrialização como uma via capaz de conduzir a outro estágio de relações sociais, o socialismo. Na concepção pedagógica gramsciana, a potência do industrialismo (*americanismo*) está circunscrita, principalmente, no novo homem requerido pela racionalidade técnica derivada das exigências produtivas de seu tempo. Manacorda (1990) aponta a definição gramsciana de industrialismo “*como uma luta contra os instintos a fim de formar hábitos de ordem e exatidão*” (p. 269). Essa definição revela o aspecto disciplinador do trabalho, levando-o à concepção da disciplina a ser considerada na formação intelectual, evitando-se o diletantismo. As

formulações sobre instrução e trabalho revelam a estreita relação escola-indústria pensada por Gramsci. Ao se referir ao tipo de exercício de sistematização a ser empreendido na formação de pessoal técnico-político, afirma: “*Este tipo de trabalho intelectual é necessário a fim de fazer com que os autodidatas adquiram a disciplina dos estudos proporcionada por uma carreira escolar regular, a fim de taylorizar o trabalho intelectual*” (GRAMSCI, 1982, p. 121). A taylorização é assumida no sentido de conformação e de disciplinamento do indivíduo para o trabalho intelectual, mas também na direção da especialização do trabalho técnico-político. Sobre o disciplinamento, Gramsci (1982) traça um paralelo entre estudo e trabalho em função da necessidade de certa conformação psicomotora. Ao abordar a formação das crianças explicita:

“Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento” (idem, p. 138-139).

No tocante à especialização, escreve:

“na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. [...] Pode-se observar, também, que os órgãos deliberativos tendem cada vez mais a diferenciar sua atividade em dois aspectos “orgânicos”: o deliberativo, que lhes é essencial, e o técnico-cultural, onde as questões sobre as quais é preciso tomar resoluções são inicialmente examinadas por especialistas e analisadas cientificamente” (ibidem, p. 117 e 119).

A escola unitária por ele projetada se origina em uma profunda reflexão sobre o industrialismo como fundamento histórico e traz como azimute o ideal socialista. Sua formulação pedagógica parte da possibilidade de integração do trabalho e da ciência como elementos unificadores da humanidade, isto é, capaz de superar as separação das estruturas educativas: a desinteressada, *humanística*, destinada às elites, e a utilitária, instrumental, voltada aos trabalhadores. A perspectiva de Vázquez (2011) é similar ao apontar a necessidade de a consciência superar o nível aleatório do cotidiano e alcançar a práxis histórica e social na integração do trabalho,

da arte, da política etc. como expressões específicas dos atos dos indivíduos ou grupos. Em relação à questão da hegemonia dos valores da classe dominante, com o respectivo controle sobre a valorização dos saberes distintivos de classe, Gramsci (1982) coloca em pauta a noção de uma intelectualidade de caráter específico, com base no pensamento de que os grupos sociais criam, de forma orgânica, *“uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político”* (p. 3). Esse pensamento se encontra na base da concepção da pedagogia histórico-crítica, na consciência da necessidade de sistematização e valorização do saber popular e de todos terem acesso aos saberes eruditos.

Ambos os pensadores se referem à prática reflexiva, práxis ou o trabalho em seu sentido ampliado, como o instrumento integrador de superação e alcance de uma sociedade socialista. No entanto, há uma dificuldade nessa travessia: as condições de superação não estão dadas. E, embora Gramsci ressalte que uma organização social original deve surgir *“daqueles que se acham no processo de criar, por imposição e através do próprio sofrimento”* (apud MANACORDA, 1990, p. 272), as bases para uma tal transformação não se encontram instauradas devido a uma impressionante capacidade adaptativa do capital. O trabalho, em caráter restrito, tem produzido cada vez mais sofrimento por sua intensificação e pela tomada do tempo livre, sem, no entanto, alcançar uma nova organização das relações sociais no horizonte da valorização do ser humano e da consecução de uma sociedade mais igualitária. Entretanto, tal argumentação não ilide a validade de seu pressuposto básico de que é na prática do trabalho, *stricto senso*, que se deve buscar os elementos necessários à transformação orientada por uma perspectiva que imprima o sentido de humanidade nas relações sociais produtivas. Ou seja, os elementos para a constituição de propostas formativas significativas e consistentes, que permitam aos trabalhadores a ampliação de sua consciência filosófica (e, portanto, política, ética e estética), precisa necessariamente considerar o trabalhador real em sua atividade de trabalho real e não apenas o trabalhador genérico em um mundo do trabalho igualmente genérico.

Essa mesma opção pode ser identificada em Vázquez (2011). No epílogo da segunda edição de *Filosofia da Práxis*, encontra-se explicitada a consciência do socialismo como uma opção histórica necessária do ponto de vista de teorização de uma outra organização fundada em relações sociais autênticas e não em relações

entre coisas, *“mas não fatal ou inevitável, já que depende definitivamente que os homens o assumam conscientemente e desenvolvam a práxis correspondente”* (p. 440). Nesse mesmo trecho é feita uma crítica contumaz à prática burocratizada desenvolvida em interesse do Estado e do Partido no regime soviético, com a consequente perda da crítica e com a assunção de uma versão dogmática, assim como uma crítica também ao marxismo utópico, que *“obstina-se no projeto de emancipação, sustentado na crítica do existente, mas desinteressado do conhecimento e da prática indispensáveis para sua realização”* (p. 442). A práxis reivindica um lugar central à crítica, a um projeto de emancipação, ao conhecimento da realidade e à vinculação com a prática.

Em certa medida, essas condições da práxis estão presentes no pensamento freiriano, porém sem uma vinculação direta com a concepção marxista de um antagonismo insuperável entre classes sociais. A proposta pedagógica de formação de trabalhadores derivada da concepção freiriana é fundamentada em um profundo sentimento de amor cristão, que torna possível a conciliação entre os homens de todas as origens. Paulo Freire (1987, 1998), igualmente, reivindica à prática social o ponto de partida de uma aprendizagem capaz de emancipar os seres humanos, conduzindo-os a graus mais densos de autonomia. Essa autonomia corresponde, também, em certa medida, mas não completamente, ao que Gramsci denomina como consciência filosófica, e Vázquez, como práxis intencional. Ela se diferencia das outras concepções mencionadas na medida em que a busca pela superação das condições de opressão é direcionada tanto a oprimidos quanto a opressores, que por meio da ampliação de suas visões de mundo passam a se sentir sujeitos da história, compreendendo a necessidade da igualdade fraterna entre todos. Freire (1987) coloca no centro de sua proposição a questão do saber popular, buscando ressaltar o fato de que os sujeitos das classes populares¹⁷, na produção de suas existências, são condicionados pelas relações sociais, porém esse condicionamento não corresponde a uma determinação histórica, um imperativo intransponível. A necessidade da reflexão crítica sobre a prática é ressaltada como via alternativa à cilada da teorização desvinculada da realidade e da prática como ativismo, sendo um ponto comum com a noção de práxis reflexiva. A questão da criticidade na

¹⁷ No âmbito das concepções marxistas o confronto de interesses se dá entre a classe operária ou trabalhadora e a capitalista, nas concepções fundamentadas no pensamento freiriano as noções assumidas são as de classes populares e classes dominantes.

aprendizagem é considerada ponto chave para o alcance de um conhecimento efetivo, através do que Freire denomina como *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1998).

Essa curiosidade, derivada do caráter crítico no ato de aprender é tomada como aspecto fundamental tanto para educandos quanto para educadores, em uma relação de reciprocidade entre os sujeitos envolvidos no processo aprender-ensinar. Esses dois verbos, aliás, são compreendidos como inseparáveis, com fundamento no conceito de que quem ensina sempre apreende (FREIRE, 1998). O pensamento de que os seres humanos apreendem sempre e aprendem nas relações entre si se aproxima da noção do trabalho, em seu caráter geral, como produtor de conhecimento, abrindo uma ampla perspectiva para a superação da dimensão de reprodução e conformação. Para Freire (1998), *“estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”* (p. 31). Daí o fato de ser importante compreender o conhecimento historicamente construído como perceber a capacidade humana de produzir, permanentemente, novos conhecimentos. Forma-se, portanto, um círculo entre os atos de ensinar, aprender e pesquisar *“em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”* (p. 31).

A aproximação da abordagem freiriana à questão do senso comum como ponto de partida da aprendizagem pode ser percebida em suas afirmações relativas à *curiosidade ingênua*. Ela produz, indubitavelmente, um certo saber, seguindo ou não algum tipo de rigor metodológico, tratando-se, pois de um *“saber de pura experiência feito”* (FREIRE, 1998, p. 34). A curiosidade se manifesta na experiência vital humana, sendo, portanto, fruto de construções e reconstruções histórico-sociais. A tarefa pedagógica consiste, assim, em trabalhar tal curiosidade na passagem de um caráter ingênuo a um caráter crítico:

“Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continua a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se, então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1998, p. 34).

Ao abordar a questão do diletantismo e da disciplina, no que diz respeito à formação de intelectuais para um público considerado mais ativo intelectualmente, mas somente em seu estado potencial, Gramsci (1982) vai em sentido similar ao de Freire. É ressaltada a importância de conduzir à elaboração, *“fazer com que pense concretamente, transformar, homogeneizar de acordo com um processo de desenvolvimento orgânico que eleve do simples senso comum ao pensamento coerente e sistemático”* (GRAMSCI, 1982, p. 169). Ambos os autores tomam como referência para a proposição da passagem entre um e outro estágio – do senso comum à consciência filosófica e da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica – questões concretas em suas dimensões estética, ética e política, abordando aspectos vinculados à formação moral, ao engajamento político.

Freire (1998) coloca em pauta ao tratar do potencial formador e deformador da educação a natureza histórico-social dos seres humanos em seu *inacabamento*, ressaltando aspectos inerentes à liberdade humana, isto é, à consciência humana. O trabalho, *lato sensu*, não é uma categoria explorada por Freire explicitamente, mas se encontra presente em seus textos encoberto na descrição das formas como o homem se constrói como ser ético-político e como corpo consciente, produtor das condições materiais e espirituais de sua existência, capaz *“de embelezar como de enfeitar o mundo”* (p. 57). Por se tornarem seres éticos, capazes de intervir no mundo, tanto positiva quanto negativamente, são capazes de romper com a ética (idem, p. 57). Conforme será tratado mais à frente neste estudo, a questão da ética é fundamental ao se tratar a noção de competência, pois esta noção não pode ser restringida à sua dimensão técnica. Ela possui uma dimensão ético-política que não pode ser ignorada na formação instrumental, técnica e científica.

Preocupado com o que pode-se chamar de uma atuação competente por parte dos docentes, sem utilizar propriamente a palavra competência, Freire (1998) ressalta *“É fundamental insistirmos nela [na dimensão ética] precisamente porque, inacabados mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética”* (p. 63). A inconclusão do ser é o que permite se educar permanentemente, fazer escolhas, tornar-se um ser ético. É nesse sentido que se compreende o respeito à autonomia do educando. Tal respeito transforma-se em um imperativo ético que obriga a consideração das condições de vida desses sujeitos, implicando o reconhecimento da complexidade e importância dos saberes construídos na experiência. O respeito à autonomia pressupõe a dignificação dos

seres humanos como sujeitos inacabados, construtores de sua história através das aprendizagens decorrentes de suas experiências de vida. Quanto mais rigorosa a prática de conhecer criticamente, tanto maior o respeito ao “*saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica*” (FREIRE, 1998, p. 71).

O pensamento freiriano avança, em termos didáticos e metodológicos, propondo como ponto de partida para as reflexões a consciência da inconclusão dos seres humanos. A educabilidade humana reside, então, em um movimento permanente em busca do conhecimento, não somente para se adaptar, mas também, e principalmente, para intervir e transformar a realidade, recriando-a. Em certo sentido, pode-se assumir que tal abordagem não é desarmônica com a noção do trabalho, em seu caráter ontológico, como orientadora das propostas educacionais, porém, essa convergência se dá sobre bases distintas. O entendimento basilar é o de que os homens se educam uns aos outros mediatizados pelo mundo – o que em certa medida caminha em direção à noção de trabalho como mediação entre homem e natureza e entre os homens em si. Porém, aqui, a mediação não é o trabalho, mas o mundo, pois se traz mais do que as relações de produção de uma sociedade, como entendem as abordagens do materialismo histórico. Está em cena uma componente imaterial que pode ser apreendida na noção de *liberdade em comunhão* (FREIRE, 1987).

Freire (1987) observa que os oprimidos não tendem a buscar a libertação humana, mas a se tornarem opressores ou subopressores devido à conformação exercida pelos valores dominantes. Faz-se então necessária a consciência sobre essa condição. Somente ao se perceber como portador de valores opressores, o ser humano se abre às possibilidades de transformação. A superação da contradição opressores-oprimidos significa a libertação de todos. Consciência e intencionalidade são aspectos tomados como ferramentas didáticas, na medida em que o objeto é posto como um problema sobre o qual se desenvolve a reflexão, não somente como especulação sobre o objeto em si, mas como uma potência de totalidade, isto é, como elemento de convocação de consciência da apresentação do mundo e de sua elaboração. Porém, na concepção freiriana, a práxis libertadora não se dá apenas pela consciência e pelo entendimento, ela projeta a liberdade no alcance da solidariedade e do amor entre todos os seres humanos.

As abordagens citadas partem de fundamentos filosóficos distintos – pontualmente divergentes, mas não opostos, e ocasionalmente complementares – Gramsci e Vázquez, na vertente marxista, e Freire, com influência das dialéticas hegeliana e marxista. Antes de prosseguir com a análise dos pontos de interesse no desenvolvimento desta investigação, é necessário ressaltar que os propósitos de cada um desses pensadores são convergentes, porém, distintos. Vázquez não se ocupa em desenvolver um pensamento propriamente pedagógico. Suas elaborações sobre a práxis como prática transformadora da realidade aproximam suas formulações de questões educacionais, mas não há em sua obra a preocupação específica com aspectos pedagógicos ou didático-metodológicos do ensino e da organização escolar. Gramsci, por sua vez, já explicita preocupações pedagógicas no que diz respeito à formação de um novo homem, integralmente desenvolvido, e à constituição da escola necessária a tal formação. Os problemas abordados por Freire dizem respeito à viabilização da educação em um país extremamente desigual (embora se trate de uma questão que extrapole as fronteiras das nações), o que o leva, para além do desenvolvimento de um pensamento filosófico educacional, à proposição de respostas didático-metodológicas no âmbito do que pode ser compreendida como uma pedagogia crítico-dialética.

Os educadores que se aproximam da pedagogia histórico-crítica estão sob as mesmas questões sociais impostas a Freire pela realidade brasileira, da América Latina e dos demais países do chamado terceiro mundo. Suas respostas são dadas com base na concepção gramsciana, na tomada do trabalho como princípio orientador das propostas formativas, buscando desenvolver um pensamento pedagógico autêntico, consideradas as bases materiais e históricas da sociedade contemporânea e as contradições próprias das relações sociais de produção dominantes. Um ponto em comum às abordagens é a reivindicação da prática refletida como ponto de partida e de chegada, porém, em outro nível de consciência, sobre o mundo, as relações sociais. Pode-se assumir que se assentam na noção de práxis, convergindo para a ideia da valorização dos saberes experienciais como embrião de aprendizagens que viabilizem a passagem a um ser social de tipo original, que ainda não foi experimentado. Como possibilidades para uma história que supere as relações de exploração de um ser humano por outro, assentam-se, assim, nos ideais de liberdade e igualdade substantiva.

Consideradas as noções de trabalho abstrato e trabalho concreto anteriormente discutidas, essas abordagens podem ser identificadas como filiadas à proposição de valorização da dimensão concreta do trabalho como aquela capaz de imprimir significado ao fazer humano, em geral, e ao ato educativo, especificamente. Do ponto de vista pedagógico, essa filiação se faz, particularmente, pela tomada da prática social como objeto de problematização, não no sentido de contextualização do ato educacional, mas sim como meio e fim da educação.

As formulações examinadas abrem um amplo leque de possibilidades para a análise da atividade de trabalho em seu potencial formativo. Ao creditarem à prática a prerrogativa de ponto de partida de uma ação transformadora, impelem os interessados a ir ver o trabalho de perto, buscando apreender seu caráter criador nas especificidades da atividade de trabalho de sujeitos singulares. Elas constituem um pano de fundo conceitual que permite compreender as relações sociais em sua macroesfera, elucidando traços que podem se tornar mais ou menos evidentes na microesfera da atividade de trabalho tais como as questões referentes aos pares analíticos intencionalidade e não intencionalidade, consciência e não consciência, reiteração e criatividade. São esses os fundamentos que neste estudo abrigam a tomada das perspectivas da ergonomia da atividade e da ergologia como referenciais metodológicos para o desenvolvimento da investigação sobre a atividade de trabalho ora proposta.

1.4 Entre o prescrito e o real: Os enfoques ergonômico e ergológico

1.4.1 O enfoque da ergonomia da atividade

A ergonomia da atividade oferece um referencial teórico-metodológico ao presente estudo na medida em que a característica analítica que imprime identidade a essa disciplina é convergente com o foco da investigação em tela. A principal especificidade da abordagem ergonômica é a análise do trabalho centrada em situações reais, o trabalhador em ação na realização da atividade laboral. Tal perspectiva propicia ferramentas que podem servir de inspiração para uma investigação que faz um recorte muito específico dentro do processo de trabalho: a forma como os trabalhadores lidam com os diversos saberes, tácitos (investidos pela experiência) e explícitos (formalmente constituídos nas disciplinas, prescrições etc.), expressos em suas competências laborais em situação de trabalho. Ao mesmo

tempo, tal referencial pode ser compatibilizado com a fundamentação teórico-filosófico a qual se filia esta pesquisa.

A ergonomia de matriz francófona, ergonomia da atividade, possui um referencial distinto da matriz americana. Yves Clot, ao explicar sobre os diferentes enfoques entre a psicologia do trabalho e a psicologia industrial, observa:

“Na França há duas razões para a psicologia do trabalho não se transformar na psicologia industrial: a presença da tradição da ergonomia, muito forte, a ergonomia francófona, ergonomia da atividade, com o trabalho de Alan Wisner, que contribui muito. Nessa perspectiva, a ergonomia propõe a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, entre tarefa e atividade. E utiliza-se do pensamento da psicologia soviética de Leontiev. A ergonomia francófona opõe-se à psicologia industrial, à psicotécnica e à psicologia dos recursos humanos [...] A ergonomia de Wisner apresenta a concepção de que se deve adaptar o trabalho ao homem e não o homem ao trabalho, e toda a tradição da psicologia industrial visa justamente adaptar o homem ao trabalho, quer dizer, conformá-lo” (CLOT, 2006, p. 101).

Inscrita na intersecção dos interesses das ciências humanas e da saúde, a ergonomia se caracteriza por uma abordagem interdisciplinar centrada no ser humano. Está voltada tanto à adequação dos meios (tecnologias, produtos, suportes) às necessidades dos usuários quanto à promoção de melhores condições para os sujeitos e grupos no ambiente de trabalho, considerados os objetivos individuais e coletivos e as exigências das tarefas e situações de trabalho (FERREIRA, 2012). Trata-se de uma abordagem científica de caráter aplicado, tendo em vista que a apreensão do objeto de estudo, os trabalhadores nas situações reais de trabalho, alcança simultaneamente os propósitos de produção de conhecimento e de proposição de alternativas que beneficiem os trabalhadores em termos de bem-estar e eficiência no desenvolvimento de suas atividades.

Oliveira (2011) opta pela classificação em três especializações nos domínios da ergonomia – a física, a cognitiva e a organizacional – e duas subespecializações – a do produto e a de produção. A ergonomia física incorpora conhecimentos principalmente da fisiologia, da antropometria, da biomecânica e da anatomia humana, voltando-se para questões relativas à saúde, segurança e integridade física. A ergonomia cognitiva se ocupa de processos mentais na interação indivíduo-ambiente de trabalho, tendo sua principal referência epistemológica no campo da psicologia. A ergonomia organizacional possui um amplo aporte nos campos da

sociologia, da antropologia social e da psicologia social e é dedicada, em especial, à análise macroergonômica com vistas à otimização do contexto sociotécnico de trabalho às necessidades dos trabalhadores. A ergonomia de produtos tem como objeto a concepção e uso de produtos em função das características dos usuários, e a ergonomia de produção se volta ao estudo das condições de trabalho, abrangendo desde a organização espacial das plantas industriais e instalações em geral; à solução de problemas de infraestrutura e tecnológicos detectados no processo produtivo; ao acompanhamento e avaliação da produção no transcurso das mudanças (ampliações e outros tipos de modificação no processo de produção).

A prática ergonômica pode contribuir tanto para maior eficiência do sistema produtivo quanto para as melhorias de condições dos trabalhadores, tendo que lidar com questões muitas vezes incontornáveis no que diz respeito às múltiplas incompatibilidades entre a lógica do lucro e a da saúde. É com essas preocupações que a concepção ergonômica do processo saúde-doença tem evoluído de um enfoque predominantemente técnico (processos bio-psíquico e ambiental-ecológico) para o enfoque mais complexo, técnico-administrativo-político, do processo social (FERREIRA, 2012). Nesse sentido, o quadro de referências analíticas da ergonomia considera três variáveis essenciais: *indivíduo*, *trabalho* e *ambiente*, sendo o trabalho a variável mediadora das outras duas. Resumidamente, os indivíduos são compreendidos como sujeitos singulares forjados pelo ambiente de trabalho, mas também atuantes sobre este; o ambiente é definido por um contexto sociotécnico singular, circunscrito ao mundo da produção de bens e serviços; e o trabalho, uma atividade humana específica mediadora das relações entre indivíduo e contexto. O trabalho é tomado em sua dimensão ontológica, como conformador da humanidade, e também na esfera individual, como mecanismo que estrutura a ação humana, a atividade (FERREIRA, 2012; 2011; GUÉRIN *et al.*, 2001).

A concepção do trabalho em sua dimensão ontológica orienta a abordagem do ponto de vista filosófico, imprimindo o sentido ético-político da investigação e da intervenção ergonômica. Ela coloca em pauta a historicidade das noções de trabalho nas distintas sociedades, evidenciando o fato de o trabalho, tal como vivenciado na sociedade hodierna, ser uma noção datada e etnocêntrica (FERREIRA, 2012). Do lugar da ergonomia, explicitar o trabalho assalariado como uma construção sócio-histórica permite inferir sobre as possibilidades de transformação nas formas e alcances dessa atividade humana específica. Por outro lado, a compreensão do

trabalho na esfera individual fundamenta a análise ergonômica do ponto de vista teórico-metodológico. O trabalho, como atividade humana, exige a vontade orientada a um fim. Esse caráter finalístico do trabalho coloca em questão o entendimento das características e mecanismos que estruturam a ação humana (consciência, propósito, valores, crenças etc.) na busca de responder às exigências de uma dada situação.

Consideradas as três variáveis apresentadas, o método ergonômico toma como referência inicial uma situação, ou situações problemas, com base na qual se busca identificar as especificidades do contexto no qual o indivíduo atua. O primeiro nível de análise é o macroergonômico, e nele o foco é dirigido aos fatores organizacionais. O segundo nível é o microergonômico e se detém no exame da atividade de trabalho. A realização do diagnóstico do indivíduo ou dos grupos em situação de trabalho tem por finalidade o mapeamento das disfunções existentes e a compreensão do objeto investigado com a finalidade de construir hipóteses de intervenção para o estabelecimento do equilíbrio entre indivíduo e contexto. A ergonomia se orientada por questões que visam compreender os papéis e espaços individuais de ação; as formas como um dado trabalho é executado e sob que condições, inquirindo sobre outras possíveis maneiras de realizá-lo reduzindo o custo humano e organizacional (FERREIRA, 2012; 2011; GUÉRIN *et al.*, 2001).

Ao se concentrar na esfera da atividade de trabalho, o olhar da ergonomia é dirigido a pequenos grupos ou mesmo a um único indivíduo em situação de trabalho, o que estabelece o risco de se permanecer em uma visão míope, na qual as condicionantes estruturais podem não ser levadas em conta. Assim, se, por um lado, a ergonomia consegue ir além da hipermetropia das análises globais, alcançando a situação concreta e os indivíduos concretos, ela o faz de muito perto, tendendo a perder de vista aspectos históricos e sociais que impactam na atividade de trabalho. Faz-se, assim, necessária uma constante movimentação entre os dois níveis de análise, ou seja, entre uma visão extremamente focalizada na esfera individual ou de pequenos grupos em situações de trabalho e outra mais abrangente voltada à esfera organizacional, podendo alcançar um olhar ainda mais amplo para as relações sociais que estruturam a produção. Essa alternância de foco permite alcançar as raízes mais profundas das questões enfrentadas pelos trabalhadores, manifestas na dialética sujeito-ambiente. Nesse sentido, é oportuna a distinção apontada por Daniellou entre a análise da atividade e a análise do trabalho:

“Designamos análise da atividade, a análise dos comportamentos ou das condutas, dos processos cognitivos e das interações efetuadas por um operador ou por uma operadora no momento das observações. Designamos análise do trabalho, a abordagem mais global, onde a análise da atividade é enquadrada em uma análise de fatores econômicos, técnicos e sociais nos quais o operador ou a operadora é confrontado: uma análise das características do funcionamento da empresa com base na população concernente e a eficácia econômica” (apud FERREIRA, 2012, p. 218).

Embora a literatura, ao tratar da análise em nível macroergonômico, concentre-se nas características organizacionais, a análise de um ambiente revela não somente as singularidades desse contexto, mas também as formas como as relações sociais de produção dominantes ali se manifestam. O ambiente é um contexto sociotécnico singular de trabalho que se expressa por seus ingredientes (política de pessoal, organização do processo de trabalho, localização espacial, constituição formal, exigências jurídicas etc.), possuindo uma lógica de funcionamento própria ao mesmo tempo em que responde à lógica geral do modo de produção. Uma outra questão a ser considerada é a de que a centralidade epistemológica da atividade de trabalho na análise ergonômica possibilita conhecer a articulação entre a singularidade do cotidiano de trabalho e as dimensões social, política e econômica em nível macro, considerada uma relação dinâmica e dialética. Do ponto de vista ergonômico há uma diferenciação entre a atividade humana em geral e a atividade de trabalho, na qual a segunda se constitui como uma forma particular da primeira, constituindo-se como uma “*atividade industrial*”, nos termos de Schwartz (2010). Ela se expressa nas situações de trabalho entre o previsto e o real, nas renormalizações efetuadas pelos sujeitos.

No que diz respeito ao indivíduo, a ergonomia considera as variabilidades inter e intraindividual (FERREIRA, 2012). A diversidade interindividual complexifica a análise dos coletivos de trabalhadores, trazendo à tona questões geracionais, de identidade de gênero, de compleição física entre muitas outras. Essas características evidenciam os diferentes modos de se individuar que trazem em si as marcas dos valores e normas que regem as relações sociais em geral. A singularidade de cada indivíduo, física e psicológica, incluindo os juízos e crenças construídos nas histórias particulares, impacta nas formas como se relaciona com o

ambiente em que se encontra inserido e sobre o qual age¹⁸. A variabilidade intraindividual considera o estado pessoal de cada indivíduo ao longo do tempo. As exigências cotidianas, dentro e fora do ambiente de trabalho, afetam diferentemente os sujeitos em suas dimensões fisiológica e psíquica. A compreensão dos impactos de tais exigências sobre os indivíduos coloca em pauta a consideração da variável tempo.

Para fins de investigação das implicações do fator tempo na mutabilidade dos sujeitos nas situações de trabalho, faz-se importante a distinção de ao menos três perspectivas: a) as variações de curto prazo, determinadas pelo ritmo e exigências do trabalho diário, pelas condições físicas e emocionais e acontecimentos em qualquer das esferas da vida; b) as variações de médio prazo, impactadas pelo acumulado das questões vivenciadas durante semanas e meses, promotoras de sensações positivas e negativas decorrentes dos esforços físico, intelectual e afetivo dispendidos; e c) as variações de longo prazo, influenciadas pelo processo de envelhecimento e amadurecimento psicofísico, pelas conformações resultantes do contexto sociotécnico de trabalho e vivências em geral. Ferreira (2012) observa que

“Essas variações do tipo *chronostatus* repercutem no modo de agir (*modus faciendi*) de cada sujeito, em sua conduta no trabalho em termos físico (posturas, gestos, movimentos, deslocamentos), cognitivos (diagnóstico, planejamento e resolução de problemas) e afetivos (vivência de mal-estar e bem-estar no trabalho, construção da identidade)” (p. 148).

Em certa medida é possível afirmar que o trabalho encontra sempre outro indivíduo no mesmo sujeito, que necessita lidar com a própria variabilidade e com as alterações que ocorrem no meio e no objeto de trabalho. Dadas tais variabilidades, buscando estabelecer as condições de realização do processo de trabalho, os indivíduos elaboram *estratégias operatórias de regulação* (FERREIRA, 2012). Os fundamentos da noção de estratégia operatória de regulação se encontram na teoria cognitiva da equilibração de Jean Piaget. Grosso modo, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é compreendido como um processo em que as estruturas estabelecidas em uma fase servem de suporte à construção de novas estruturas nas fases

¹⁸ González Rey (2004) observa o mesmo aspecto em relação à sala de aula. Para o psicólogo, a sala de aula é “*uma constelação de singularidades em relação*”. Essas singularidades vivenciam de diferentes formas um mesmo momento em sala de aula.

seguintes. Sempre que confrontado com um evento inédito ocorre uma desestabilização do sujeito que buscará um novo equilíbrio por meio dos processos de assimilação e acomodação. As estruturas inéditas seriam portanto assimiladas junto às já constituídas, havendo uma adaptação quando tais estruturas não são suficientes para lidar com a nova situação (FERREIRA, 2003).

Os conceitos chaves da teoria de Piaget são, portanto, assimilação, acomodação e adaptação. A acomodação corresponde a uma reestruturação do esquema de assimilação diante de uma situação em que tal esquema não foi eficaz, sendo o equilíbrio recuperado por meio da adaptação. É importante frisar que a teoria piagetiana se refere ao desenvolvimento cognitivo e não à aprendizagem, embora seja possível interpretá-la no âmbito dos enfoques sobre a aprendizagem significativa. Nesse caso, os processos de assimilação e acomodação devem ser lidos em analogia à atribuição de significados por subordinação. Do ponto de vista da ergonomia, o que está envolvido é o estabelecimento de um novo equilíbrio por meio das estratégias de mediação elaboradas individual e coletivamente. Devido à natureza da atividade de trabalho, é realçada a dimensão das relações sociais no estabelecimento dessas estratégias, dimensão que não se encontra enfatizada na teoria piagetiana.

A noção de estratégia de regulação pressupõe a existência de representações mentais do mundo do trabalho. Essas representações são respectivamente produto das vivências dos trabalhadores e elaborações finalísticas *“por intermédio das quais o sujeito constrói e estrutura seus conhecimentos, saberes e savoir-faire no contexto de suas interações com o meio, visando compreender, descrever e agir sobre ele, utilizá-lo ou transformá-lo”* (FERREIRA, 2012, p. 173). As representações para a ação decorrem da consciência do indivíduo em relação aos resultados pretendidos incluindo o planejamento das formas de ação. No pensamento marxiano a questão da representação é assim expressa:

“No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e

modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.

Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios” (MARX, 1996, p. 283).

Diferentes modalidades de representações podem ser utilizadas na análise do ponto de vista dos trabalhadores sobre o trabalho: as que descrevem como o contexto de trabalho é percebido pelo indivíduo (*descritivas do contexto*); as que expressam como são sentidas as exigências físicas, cognitivas e afetivas nas situações de trabalho (*descritivas do custo humano do trabalho*); e as que explicitam os modos de agir dos trabalhadores (*operativas*), isto é, suas estratégias de gestão das exigências decorrentes da situação de trabalho (FERREIRA, 2012).

Schwartz observa nessas estratégias o que denomina de “*dramáticas do uso de si*”, em um reconhecimento de que entre a atividade de trabalho e a atividade humana em geral ocorre uma circulação de valores, saberes e crenças, presentes e conflitantes nas escolhas realizadas pelos trabalhadores nos processos de renormalização próprios da gestão da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Essas estratégias caracterizam a atividade de trabalho, intercessora da relação indivíduo-ambiente. A atividade de trabalho assume, portanto, centralidade epistemológica na análise ergonômica. Seu conceito é impreciso e fugidio, uma vez que incorpora o trabalho real cuja totalidade dos elementos não é completamente descritível, localizando-se na zona do devir, em decorrência de uma movimentação contínua produtora de permanentes modificações. É nesse sentido que Schwartz observa o fato de a mudança ser um fator constante na atividade de trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Em Marx (1996), a atividade de trabalho é identificada como uma componente do processo de trabalho, caracterizando-se pela orientação para um fim em antítese à noção de atividade puramente abstrata. O caráter finalístico da atividade se faz presente também nas elaborações de Vygotsky e Leontiev sobre o desenvolvimento cognitivo. Segundo Leontiev, nem todos os processos podem ser designados como atividade:

“Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo, designamos apenas processos que, realizando as relações do

homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. (...)

Por atividade, designamos os processo psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2012, p. 68).

A citação explicita uma definição de atividade, tal como em Marx, vinculada à noção de trabalho em seu caráter geral, concreto, traduzindo-a como um processo que se dá na relação do homem com o mundo com vistas à satisfação de uma necessidade específica que lhe corresponde. E agrega a esse entendimento a compreensão de que, do ponto de vista psicológico, o objeto da atividade e seu motivo são necessariamente coincidentes. Na perspectiva desses autores, a atividade adquire significado quando o indivíduo relaciona o que o motiva a agir à finalidade da ação. Embora o significado seja atribuído pelo indivíduo, ele o faz com base em sua história, no conjunto de suas experiências nas diversas esferas de sua vida social. Nesses termos, é possível admitir que a atividade possui uma dimensão simultaneamente coletiva e subjetiva, em decorrência da subjetividade ser também forjada pelo social. Gonzalez Rey (2007), com base na perspectiva histórico-cultural vygotkyana, ressalta a subjetividade como *“um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana”* (p. 173). Para esse autor, a subjetividade

“não é um sistema determinista intrapsíquico, situado apenas na mente individual, mas a qualidade de um tipo de produção humana que permite penetrar em dimensões ocultas do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva” (REY, 2007, p. 173).

Tal noção de subjetividade, conforme trabalhada por Rey (2007), colabora na compreensão da relação dialética entre sujeito e sociedade na atividade. Sobre uma abordagem da subjetividade dentro da perspectiva marxista, Rey (2004) coloca:

“O ponto forte do giro do pensamento de Marx em relação ao pensamento anterior é que não existe uma essência humana intrínseca ao sujeito humano. É quando Marx define que a essência humana é o conjunto de todas as relações sociais. Só que Marx nunca falou que esse conjunto de relações sociais é internalizado. Esse conjunto de relações sociais, essas relações são vividas. E é aí onde está a subjetividade humana. Então, não tem nada de

contraditório no termo subjetividade no marxismo. Pelo contrário, me dá trabalho pensar em um visão dialética homem-sociedade sem pensar em uma qualidade humana específica que presta esse caráter histórico social e culturalmente situado do homem que é a subjetividade e que não está subordinada à razão. Isso é parte do grande conflito humano” (registro audiovisual de aula, dez./2004).

Em relação à não subordinação à razão, o autor busca recolocar o papel da emoção, observando que o pensamento precisa da emocionalidade. Em sua perspectiva, a presença da emocionalidade é a grande ponte entre imaginação, fantasia e intelecto: “*o intelecto vazio de imaginação e fantasia nunca poderá criar nada. Poderá compreender, poderá repetir, mas não poderá criar (...)* A imaginação é um ato fecundo de ver uma figura que ainda não existe na realidade” (idem). Esses são aspectos importantes na apreensão de outros traços da atividade de trabalho apontados por Cunha, Fischer e Franzoi (2011): a *ressingularização*; o *corpo-si*; e o *arbítrio*. A *ressingularização* se refere ao sentido único atribuído pelo indivíduo singular à experiência vivencial no trabalho, considerada a variabilidade das circunstâncias que se apresentam na situação real de trabalho. O *corpo-si* se fundamenta nas noções trabalhadas por Schwartz no intuito de designar a multidimensionalidade do envolvimento daquele que realiza a experiência de trabalho:

“não sabemos jamais exatamente, contrariamente a um protocolo o qual controlamos (tentamos controlar) todos os determinantes, qual é a entidade, a pessoa, o sujeito que faz experiência. É sempre presente seu patrimônio histórico, que é o substrato com o qual esse ser vai fazer a experiência de um acontecimento particular em um misto de inteligência, de saberes, mais ou menos claros para si mesmo. Nessa experiência, encontramos uma parte que alguns afirmarão rotinizada, outros falarão de uma memória que não se verbaliza nem se conscientiza no instante, finalmente somos confrontados ao enigma do corpo. Não é verdadeiro apenas para atividades ditas manuais, mas igualmente nas relações de serviço: nas quais também o corpo é implicado no trabalho, as posturas, a modulação da voz que fazem parte da maneira como a pessoa mobilizará esse patrimônio da história para tratar de tal ou qual maneira a pessoa que ela tem em face. É por isso que não sabemos bem quem faz experiência. Tenho uma expressão para designar esse enigma, *corpo-si* ou a *pessoa-si*. Nisto que faz experiência, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que faz experiência” (SCHWARTZ, 2010, p. 43).

Nesse envolvimento, decisões e escolhas são feitas entre os polos da consciência e da inconsciência, nunca alcançando totalmente um ou outro. O arbítrio, por sua vez, ocorre na confrontação entre valores e crenças individuais e os da *ordem social e do bem comum*.

Do ponto de vista da ergonomia, a noção de atividade de trabalho permite captar a relação dinâmica e dialética entre o particular e o geral. Se a esfera singular do cotidiano laboral se encontra inscrita nas dimensões macrossociais, econômicas e políticas do trabalho, a ressingularização, o arbítrio, o *corpo-si* se dão nas tensões e contradições dessa relação, explicitando suas marcas. Cunha, Fischer e Franzoi ressaltam ainda,

“Além dessa articulação macro-micro, a análise do trabalho como atividade humana permite reintegrar na análise do trabalho os sentidos, significados, razões teleológicas, valores, motivos e crenças ao sujeito humano e às suas ações no trabalho. A percepção do desenvolvimento da história a partir deste lugar provoca e tensiona análises do trabalho desde as categorias técnicas que, por definição, refletem apenas regularidades – como é o caso de muitas definições do campo da Sociologia. De alguma forma recoloca o debate permanente de como articular as categorias metodológicas totalidade, particularidade e singularidade e, também, as relações entre ação e determinação na história humana” (p. 48).

Na busca de apreender tal relação, um dos principais métodos de investigação da ergonomia de matriz franco-belga é a Análise Ergonômica do Trabalho – AET. Sua origem encontra-se na obra de Ombredane e Favergé de 1955, *L'Analyse du Travail – Facteur d'Economie Humaine et Productivité*, na qual se coloca em pauta a necessidade de verificação empírica do trabalho em situações reais, pelo ponto de vista dos trabalhadores. Defende-se a ideia da impossibilidade de coincidência completa entre o trabalho real e o trabalho prescrito, existindo sempre uma defasagem com a qual o trabalhador necessita lidar, sendo essa lida a própria atividade de trabalho. Schwartz (2010) observa que a ocorrência de coincidência absoluta entre o prescrito e o real, pelo parcelamento do processo de trabalho, é o que viabiliza a automação e ao mesmo tempo torna o trabalho repetitivo, desprovido de alma, uma vez que desprovido de inventividade, “*invivível*” para o ser humano. As automações são sempre parciais, sendo necessária a

intervenção humana em partes, no controle, na atualização e na interação com outros processos.

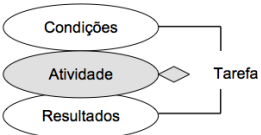
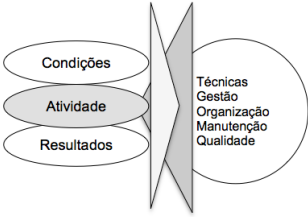
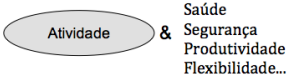
Nesse sentido, a análise do trabalho somente com base no que se diz a respeito dele, a prescrição (manuais, descritivos, normas, procedimentos, leis, regulamentos, acordos coletivos, fluxos, organogramas etc.), jamais alcançaria as condições concretas de sua realização e sua natureza de atividade humana. O objetivo da AET é realizar o diagnóstico de situações laborais críticas. O diagnóstico, por sua vez, deverá servir de apoio à formulação de propostas de intervenção em favor do bem-estar dos trabalhadores considerando, igualmente, a satisfação dos consumidores ou usuários de serviços públicos e a eficiência organizacional.

Com a utilização da lógica indutiva, parte-se de uma situação problema posta pelos trabalhadores (incluindo gestores em todos os níveis), buscando-se a construção de hipóteses que justifiquem sua ocorrência. A situação problema é vista como a *ponta do iceberg* e serve como orientação para a verificação de questões estruturais e fatores potencialmente geradores de mal-estar ou que apontam para processos de adoecimento, diminuição da qualidade dos serviços ou produtos e conseqüente diminuição da satisfação dos clientes, consumidores, ou usuários no setor público, acarretando prejuízos na prestação de serviços aos cidadãos. Os principais passos da AET consistem, pois, na definição da situação problema, escolha dos itens temáticos para análise (organização e condições de trabalho; relacionamento socioprofissional; elo trabalho e outras esferas da vida social; crescimento e desenvolvimento profissional, entre outros que podem ser definidos com base nas características do contexto e da população envolvida), planejamento da coleta de dados, sensibilização dos participantes, realização da coleta de dados, o tratamento de dados e a devolutiva. Com referência no diagnóstico são formuladas as propostas de intervenção.

Guérin *et al.* (2001), ao abordar a construção da ação ergonômica do ponto de vista do trabalho, estabelecem uma estrutura organizada em três etapas: a instrução da demanda, a formulação do diagnóstico e a definição dos objetivos da ação. Cada uma dessas etapas é orientada pelos objetivos de três diferentes ações: primeiro a que visa construir um ponto de vista fundamentado na atividade; em seguida, uma ação direcionada a identificar a diversidade de pontos de vista existentes sobre o trabalho; e, finalmente, a terceira ação destinada a favorecer a

confrontação desses pontos de vista. Os autores sintetizam essa proposição presente na AET como ilustrado a seguir (Figura 1).

Figura 1: Construção da ação ergonômica do ponto de vista do trabalho

	Constituir o ponto de vista da atividade	Identificar a diversidade dos pontos de vista sobre o trabalho	Favorecer a confrontação dos pontos de vista
A instrução da demanda	A definição dos problemas levantados em relação à distância prescrito/real e as modalidades de sua gestão Objeto da ação ergonômica	A identificação dos pontos de articulação da atividade (convergências, divergências) com os outros domínios de funcionamento da empresa Posicionamento da ação ergonômica	A implantação das condições (éticas, sociais, institucionais...) de uma confrontação dos pontos de vista Condições da ação ergonômica
A formulação do diagnóstico	O aporte de conhecimento sobre a atividade do trabalho 	A leitura do funcionamento da empresa do ponto de vista da atividade 	O debate sobre as representações da empresa a partir do trabalho (estatuto, projetos...) 
A definição dos objetivos da ação	O enriquecimento do memorial descritivo das transformações (concepção, adaptação, formação, organização...) Resultados da ação ergonômica	A consideração do trabalho como variável estratégica (processo de concepção, decisão, negociação...) Efeitos da ação ergonômica	A ampliação das margens de manobra e a negociação dos compromissos (redefinição dos objetivos...) Fatores em jogo na ação ergonômica

Fonte: Guérin *et al.* 2001, p. 41.

Ferreira (2011) identifica as seguintes diretrizes a serem observadas pelo analista do trabalho na condução da AET: a) a participação voluntária dos trabalhadores em todas as fases e não somente no levantamento dos dados,

constituindo uma obra coletiva; b) a pactuação entre analistas e demais participantes das regras: de acesso à base documental do processo de trabalho; de coleta de dados nas situações de trabalho e de acesso aos trabalhadores; de uso de equipamentos de registro (filmadora, gravador etc.); e de divulgação dos resultados, sendo obrigatórios a restrição do acesso aos dados brutos da pesquisa (que deverão estar disponíveis apenas para os pesquisadores) e o sigilo dos participantes e da instituição na divulgação dos resultados.

A atividade de trabalho é a dimensão analítica central da AET, tendo um papel de integração dos múltiplos fatores que organizam a conduta dos indivíduos no contexto sociotécnico de trabalho. Em virtude da natureza da atividade de trabalho, observa-se uma aproximação metodológica da AET com a pesquisa-ação e os estudos de caso, sendo possível uma grande flexibilidade procedimental. Para a análise em nível macroergonômico podem ser utilizados diferentes tipos de questionário ou inventário de avaliação. Outros procedimentos utilizados na AET são: a análise documental onde se buscam informações sobre o cenário organizacional e sobre o trabalho prescrito: a entrevista, sendo mais comum a semiestruturada, procurando captar as representações dos sujeitos em relação ao trabalho; a observação livre e a observação sistemática. Guérin e outros (2001) ressaltam a observação como o centro dos métodos. Para esses autores, a *“abordagem mais imediata da atividade é a observação”* (p. 144), que pode ser realizada de forma mais aberta ou mais direcionada a categorias específicas. Ela é considerada o ponto de partida ou a referência e implica sempre certo direcionamento da parte de quem observa:

“Pode-se afirmar que a observação é em si o processo que permite ao observador tomar conhecimento dos elementos de uma dada situação. Pode-se afirmar também que, voluntariamente ou não, a observação é focalizada, até porque se apoia essencialmente em tomadas de informação visuais. (...) lembramos [esse aspecto] para ressaltar a diferença entre a noção de observação e a de registro de observação. O analista vai efetivamente apoiar-se em registros para conservar traços de sua observação, quer sejam anotações em papel ou códigos num registrador de eventos. O processo que leva ao estabelecimento desses registros não é tão inocente quanto pode parecer. Corresponde a uma escolha de eventos entre aqueles que o observador percebe. Essa escolha é condicionada pela possibilidade que o observador tem de circunscrever e nomear esse evento e evidentemente pelas hipóteses que o orientam” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 144).

Os métodos e instrumentos de análise ergonômica são aqui apresentados como possíveis formas para realização da coleta de dados em situações reais de trabalho. É importante ressaltar que no presente estudo a análise da atividade de trabalho não se destina à construção de hipóteses de intervenção com vistas à promoção da qualidade de vida no trabalho, da eficiência organizacional ou da satisfação dos clientes e usuários. O objetivo é a compreensão das maneiras como os trabalhadores desenvolvem suas estratégias de mediação com o ambiente de trabalho, entendendo que nesse processo podem surgir espaços de aprendizagem e desenvolvimento de suas competências profissionais. Em outras palavras, o que se busca é investigar sobre a pedagogia pertinente à atividade de trabalho. Parte-se da presunção de que tal entendimento possa contribuir para o esclarecimento de singularidades da EPT, em particular, no que diz respeito à didática. De certa forma, os objetivos educacionais aqui expressos se encontram com os objetivos da ergonomia, no sentido da articulação dos propósitos educacionais à formação de trabalhadores para uma atuação competente e transformadora. Tal aproximação pode ser evidenciada pela noção de *produtividade saudável*, conforme abordada por Ferreira (2012).

Essa concepção diz respeito à recuperação da dimensão concreta do trabalho por meio da explicitação de sua utilidade para a sociedade, trabalho produtor de valores de uso, de conhecimento e fonte de bem-estar no contexto organizacional. A noção se origina de estudos realizados no campo da ergonomia da atividade aplicada à qualidade de vida no trabalho¹⁹, os quais têm identificado o valor atribuído pelos trabalhadores à produtividade ao aliarem esse conceito ao de trabalho socialmente útil. As investigações mostram uma tendência de vinculação, em termos cognitivos e afetivos, entre tempo de trabalho improdutivo ou sem significado (*trabalho alienado*) e mal-estar pelo tempo de vida perdido. Por outro lado, produtividade, utilidade, competência e desenvolvimento pessoal e profissional são termos que aparecem nas falas dos trabalhadores como elementos importantes nas representações positivas do trabalho. Competência e produtividade surgem, nesse

¹⁹ Os estudos aqui referenciados têm sido desenvolvidos, principalmente, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Aplicadas ao Setor Público – ErgoPublic, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

horizonte, como fontes de exercício da felicidade no contexto organizacional. Também aparecem relacionados às questões da participação e da autonomia.

Faz-se ainda importante a reflexão sobre outra noção do campo da ergonomia da atividade, a de *custo humano do trabalho* – CHT. Trata-se de um noção útil à análise do trabalho na medida em que permite avaliar o empenho físico, cognitivo e afetivo dispendido para gerir a distância entre o trabalho prescrito e o real. Na perspectiva deste estudo, permite avaliar os modos como os trabalhadores lidam com as exigências impostas pela atividade de trabalho com impactos sobre as formas como se estruturam as competências profissionais. A noção de CHT é originária dos estudos realizados pelo Núcleo de Ergonomia Cognitiva e Saúde – EcoS, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, na década de 2000, em contraponto à noção de *carga de trabalho*. Esta última busca avaliar as cargas física e cognitiva do trabalho com a finalidade de calcular a carga máxima aceitável considerando como padrão o chamado *homem médio*. Com base nesses limites são projetados equipamentos, mobiliários, plantas industriais, assim como desenhados os fluxos e organizado o processo de trabalho, entre outros aspectos (FERREIRA, 2012; 2011b).

A primeira questão a ser considerada sobre a noção de carga de trabalho diz respeito à sua filiação ao modelo taylor-fordista de administração. Nesse modelo, os padrões, as prescrições, os resultados, as metas etc. são estabelecidos com base em um ideal de indivíduo mediano, abstrato, que não encontra par na realidade. Não se prevê margens de ajuste mesmo que, na realidade, a atividade de trabalho seja realizada por indivíduos com características heterogêneas (compleição física, deficiências, sexo, idade, valores, crenças etc.). Oliveira (2011) evidencia essa questão nos seguintes termos:

“O mito de um operário médio, bem treinado, que trabalha em um posto estável, não corresponde à realidade, mas permanece no cotidiano das empresas e dos projetistas de máquinas e equipamentos [e também no de muitos professores, pedagogos e demais profissionais da educação]. As pesquisas em Antropometria foram feitas, na sua maioria, sobre populações de jovens adultos do sexo masculino, dotados de capacidades físicas e mentais médias e superiores e em boa saúde (...) Essa população é a dos laboratórios militares, onde os sujeitos são jovens recrutas, e a dos laboratórios universitários, onde as experimentações são realizadas com jovens estudantes. A população operária tem composição distinta. No que se refere ao posto de trabalho, supõe-se que ele tenha sido construído corretamente para um hipotético homem médio. Na

verdade, ele se destina a todas as pessoas: jovens, adultos, idosos, homens e mulheres, com e sem formação; altos, médios e baixos, magros e gordos; saudáveis, portadores de doenças agudas ou crônicas (sob controle ou não); e pessoas portadoras de necessidades especiais” (p. 169).

Outro problema se refere à dificuldade de medição da carga cognitiva. Se a carga física pode ser medida por indicadores fisiológicos, a cognitiva não pode ser aferida como uma quantidade contínua e homogênea, sendo inviável estabelecer um teto acima do qual se configuraria a sobrecarga. Ferreira (2011) observa como os indivíduos respondem de forma diferente, em termos cognitivos, às exigências da atividade, dificultando a associação entre carga e fadiga:

“em diversas situações os trabalhadores preferem realizar uma tarefa mais fatigante, mas, ao mesmo tempo interessante e estimulante, do que uma tarefa, cognitivamente, menos fatigante, todavia, desinteressante” (p. 98).

Ferreira (2012; 2011b) ressalta que, por outro lado, a noção de CHT pressupõe um olhar integrador sobre as múltiplas dimensões do contexto de produção de bens e serviços. As exigências físicas são consideradas em função dos dispêndios fisiológicos e biomecânicos; as cognitivas, em relação ao esforço mental empregado na atenção, na tomada de decisões, nas análises e resoluções de problemas, na aprendizagem de novas técnicas entre outras situações; as afetivas se manifestam no custo emocional expresso nas reações afetivas e na vivência de sentimentos positivos e negativos. Esta noção tem como uma de suas características a expressão da eficácia das estratégias de mediação individual e coletiva. Quanto mais eficientes tais estratégias, mais acentuadas as representações de bem-estar no trabalho, maior o grau de indicação de saúde e menor o CHT. Quanto menor a eficácia dessas estratégias, mais evidentes as representações de mal-estar, com aumento dos riscos de adoecimento e do CHT. A noção de CHT possui, portanto, um caráter dinâmico, que resulta do confronto entre as exigências físicas, cognitivas e afetivas e as estratégias de mediação individual e coletivas. As dimensões afetiva e física possuem a mesma hierarquia de importância e são considerados igualmente efeitos positivos e negativos. No horizonte da ergonomia, o entendimento do CHT na regulação do hiato entre o previsto e o real possibilita a estruturação de intervenções voltadas à ampliação da margem de manobras dos

trabalhadores na execução de suas tarefas e na definição dos resultados previstos, com consequências para a diminuição desse custo.

1.4.2 O enfoque ergológico

Yves Schwarts e Louis Durrive (2010) destacam o fato de a ergologia não se caracterizar como uma nova disciplina, mas como um dispositivo pluridisciplinar que abre possibilidades metodológicas para se abordar a atividade de trabalho sob diferentes óticas. A origem dessa abordagem se encontra na década de 1980 quando profissionais da Universidade de Provence, França, provenientes de distintas áreas, reuniram-se buscando compreender as mudanças que ocorriam nas atividades econômicas, a reestruturação do sistema produtivo e as novas formas de gestão. Durrive define a ergologia como uma maneira particular de se compreender e intervir nas situações de trabalho para transformá-las.

A ergologia possui um denso aporte no campo da ergonomia da atividade. Ambas têm na atividade de trabalho seu conceito central, compartilhando das concepções de trabalho, ambiente, indivíduo e outras. Além disso, a pluridisciplinaridade ergológica envolve inteiramente o campo da ergonomia, uma vez que este último se dedica especificamente a análise do trabalho. É preciso ressaltar o fato de a ergonomia se constituir como uma disciplina e a ergologia como um dispositivo analítico. A ergonomia, em virtude de seu objeto de análise e de sua natureza aplicada, necessita se manter em diálogo com outras disciplinas, porém o faz desde uma base teórico-metodológica própria. A ergologia, por sua vez, parte da complexidade da atividade de trabalho entendendo-a como um objeto transdisciplinar, sendo o diálogo pluridisciplinar a coluna vertebral do método.

Historicamente, na medida em que se desenvolvem as ciências, as disciplinas voltadas ao conhecimento do homem e de suas ações se estruturam constituindo olhares particulares. Tal especialização enriquece o conhecimento sobre objetos específicos, porém tende a perder a perspectiva global. Assumindo a atividade de trabalho como uma totalidade, o método ergológico busca colocar em dialética os saberes especializados das disciplinas acadêmicas e os espontâneos estruturados na experiência concreta na formulação de um novo tipo de conhecimento sobre a atividade humana. Pierre Trinquet (2010), ao abordar a pluridisciplinaridade ergológica, utiliza-se da metáfora referente à constituição de novas substâncias pela conjugação de diferentes elementos químicos:

“Todas as disciplinas se interessam também pelas atividades fora do trabalho, salvo a ergonomia que só se interessa pela atividade de trabalho. Colocando em dialética os vários saberes, descobrem-se novos achados, novos conceitos, que abrem novas perspectivas e horizontes ao conhecimento. É esse o objetivo atribuído à ergologia. A conjunção desses saberes é análoga a uma situação química, quando se mistura um átomo de oxigênio – que é um gás – com dois átomos de hidrogênio – que também é um gás –, obtém-se a água, que é um líquido. Nessa água, certamente, há oxigênio e hidrogênio, mas, a sua natureza é muito diferente; o que sinaliza a abertura de outras possibilidades e aplicações que esses dois gases originais podem oferecer.

Do mesmo modo, quando se mistura o cobre, o bronze e um pouco de zinco, que são metais moles, obtém-se o bronze, que é um metal pesado e resistente e que permite outras aplicações, outras possibilidades, além do seu componente original.

Matematicamente, pode-se representar essas misturas da seguinte forma: $1+1+1+1 + N1 = 1$. Isso quer dizer que a soma de vários elementos diferentes resulta em um composto diferente. Não obstante, a água não coloca em questão os valores e os interesses intrínsecos do oxigênio e do hidrogênio. Da mesma maneira, os conceitos ergológicos não colocam em causa os valores e os interesses dos conceitos das outras disciplinas especializadas, que foram postas em dialética e metamorfoseadas. Entretanto, eles abrem outras possibilidades, outras abordagens metodológicas, outros conhecimentos e outros horizontes” (p. 95).

Essa construção ocorre na recuperação dos espaços de conhecimento nos quais a comunicação entre os campos científicos se encontra ausente. Assim, tendo como referência o indivíduo na situação real de trabalho, busca-se um diálogo permanente entre as diferentes perspectivas disciplinares na tentativa de apreender as formas como os sujeitos lidam com as lacunas entre as exigências anteriores (prescrições, normas, procedimentos etc.) e as presentes nas condições concretas de realização do trabalho.

Cunha, Fischer e Franzoi (2011) identificam ainda os aportes da *filosofia da vida* de George Canguillem e da noção de *comunidade científica ampliada*. Da filosofia da vida decorre a concepção de que a atividade humana é “*uma necessidade vital do ser humano viver em saúde*” (p. 163). A gestão da defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real reivindica do sujeito uma negociação permanente com as normas antecedentes à atividade. Outros seres vivos também se defrontam com leis anteriores à atividade, mas (tal como visto anteriormente em relação ao pensamento marxiano sobre a atividade de trabalho) a consciência é

fator diferencial da ação humana. Dessa forma, a consciência desse debate de normas ocorre no âmbito da humanidade e da cultura.

Canguillem observa que, da mesma forma como há uma multiplicidade de normas, várias racionalizações são possíveis, sendo que a construção da normatividade pelos indivíduos dá-se em relação a valores culturais, e tem por objetivo dar sentido à vida. Evidencia-se, assim, o vínculo entre vida saudável e a capacidade normativa do indivíduo em relação às infidelidades do meio. A ergologia toma esse pressuposto estabelecendo a noção de *uso de si*, em duplo sentido: o uso si pelo próprio indivíduo e pelos outros, nas relações socioprofissionais (CUNHA; FISCHER; FRANZOI, 2011). Essa noção é convergente com a de estratégias de mediação individual e coletiva utilizada pela ergonomia da atividade.

A contribuição da noção de *comunidade científica ampliada* está vinculada ao pensamento de que não é possível apreender o trabalho real sem considerar o ponto de vista dos trabalhadores. O psicólogo do trabalho, Yves Clot, em entrevista realizada durante o XI Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia – ANPEPP, em maio de 2006, relembra que a noção de *comunidade científica ampliada* tem origem nas preocupações do psicólogo italiano Ivar Oddone de modificar a comunidade científica incluindo os trabalhadores como protagonistas da psicologia do trabalho. A ideia foi desenvolvida na tese de Clot orientada pelo filósofo Yves Schwartz. Para Clot,

“A comunidade científica deveria deixar ao trabalhador a possibilidade de ele mesmo afetar e controlar a psicologia do trabalho mediante formas de cooperação entre eles, como a co-análise do trabalho, que é o dispositivo de transformação” (p. 100).

A comunidade científica, envolvida na recuperação das zonas de incultura entre os conhecimentos científicos especializados, deve, portanto, buscar a perspectiva mais próxima possível daqueles que executam o trabalho, envolvendo sua participação no confronto entre saberes da experiência, *investidos* na atividade, e os saberes *constituídos*, codificados e disponíveis nas instituições de ensino e pesquisa. A noção de *comunidade científica ampliada* encontra-se na origem das técnicas utilizadas pelos ergólogos: o *Dispositivo Dinâmico de Três Polos* – DD3P e os *Grupos de Encontro de Trabalho* – GRT. Resumidamente, o DD3P consiste na interação entre indivíduos atuantes em diferentes polos de pressão.

O termo polo significa “*um lugar virtual onde se agregam, sintetizam e exprimem objetivos, competências, saberes e conhecimentos, interesses etc., mais ou menos comuns da realidade coletiva*” (TRINQUET, 2010, p.103). Os polos são definidos pelos tipos de saber que os compõem: a) o polo dos saberes constituídos; b) o polo dos saberes investidos; e c) o polo das exigências ergológicas: ética, conceitos, meios. Esse esquema metodológico é utilizado para o estabelecimento dos debates entre representantes dos dois primeiros polos na busca de soluções para problemas identificados pelo coletivo. A mediação cabe aos representantes do terceiro polo. Todavia, os indivíduos não se encontram limitados a um polo, transitando entre esses campos, podendo intervir, simultaneamente, em mais de um polo. O DD3P pode ser entendido como a estrutura conceitual-metodológica para a condução dos debates no âmbito dos GRT, onde são buscadas soluções práticas para um dado problema que diz respeito a todos os participantes.

A condução dos debates no GRT exige levar em consideração as singularidades individuais, as diferenças e oposições de ideia, sendo necessário um amplo exercício de respeito ao pensamento divergente e de capacidade de construção de consensos. Tais exigências implicam uma atuação ética consistente e rigorosa por parte dos participantes que devem estar efetivamente comprometidos com a escuta e consideração do ponto de vista do outro e plenamente convencidos da real complexidade da atividade de trabalho, impondo um verdadeiro desafio aos representantes do polo das exigências ergológicas (TRINQUET, 2010).

O modelo conceitual-metodológico do DD3P utilizado nos grupos focais, os GRT, onde se desenrolam os encontro sobre o trabalho, fundamentam a proposta da *ergoformação*, por meio da qual se busca apreender, ao menos um pouco, as vivências do trabalho que se encontram ocultas. Pierre Pastré, no posfácio do livro *En quête du travail caché: enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*, relembra que qualquer trabalho humano possui uma face de sombras. Ele destaca a falta de uma denominação única para essa dimensão havendo a utilização de uma variedade de termos pelos diferentes autores: *oculto, clandestino, implícito, tácito, instituído, incorporado, desconhecido, secreto*, entre outros (REMOUSSEWARD, 2014, p. 215). Uma vez que as pessoas não possuem uma ideia clara sobre o que vivem no trabalho e seu ponto de vista não se encontra espontaneamente disponível para uma discussão, faz-se necessário o uso de técnicas para que os saberes

instituídos nessas vivências emergjam. Esse exercício exige uma grande capacidade de observação e de escuta. Na opinião de Durrive,

“Tanto a pessoa a quem as questões são dirigidas quanto aquela que conduz a conversa aproveitam este exercício. A atividade é colocada no centro do debate e nós aprendemos a analisá-la juntos, sem ter como bloqueio um julgamento de valor. O resultado é a aquisição de um saber, um tipo de reflexo que consiste em argumentar sobre qualquer situação de trabalho e dela retirar o conteúdo transferível. É uma chave preciosa para se integrar e se formar ao longo da vida” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 296-297).

O percurso do debate não é linear, ocorrendo em uma estrutura composta de três fases. A primeira tem como objetivo colaborar na tomada de consciência da atividade e de sua complexidade. São realizados, entre outros, esclarecimentos sobre a finalidade do encontro, sobre a legitimidade de cada um em seu posicionamento como produtor de saberes e sobre a necessidade de rigor na verbalização do vivenciado na atividade de trabalho. Uma vez que toda atividade implica a releitura de normas antecedentes, ela traz em si, de forma latente, saberes que só terão existência social na medida em que possam ser verbalizados. É esse o objetivo do primeiro momento: trazer à luz alguns dos saberes gestados pela atividade. Porém, é preciso ter em mente que uma parte do trabalho se mantém oculta, resistindo à investigação, inacessível à observação e à verbalização e, por consequência, à formalização. Essa atitude é importante para que não se caia na armadilha de considerar o trabalho como algo passível de ser completamente visibilizado e apreendido. Tal postura poderá levar ao equívoco da culpabilização do trabalhador sempre que este não se “encaixar” entre as hipóteses delineadas pelo analista do trabalho.

Schwartz contrapõe as compreensões do trabalho utilizando as expressões *matéria estrangeira* (*matière étrangère*) e como “*um objeto a conhecer*” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 304), *matéria familiar*²⁰. Na primeira o trabalho é

²⁰ Na tradução do capítulo 11 da obra organizada por Schwartz e Durrive, ***Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade humana***, na nota de rodapé 86 (p. 303), os tradutores esclarecem a opção por utilizar o vocábulo “estranha” para “*étrangère*”, “*no sentido de não pertencente, exterior*”, ressaltando o fato de ter sido essa a palavra empregada na tradução da obra de George Cauguilhem a que Schwartz faz referência. A escolha aqui foi pelo termo “estrangeira”, que tem origem direta no francês “*étranger*” e, simbolicamente, alude à diversidade cultural. Por essa opção e em contraponto à ideia de *matéria estrangeira*, cunhou-se aqui o a expressão *matéria familiar*, justamente como aquilo que é conhecido pela intimidade e pertencimento.

visto como algo que jamais pode ser apreendido completamente. A sua face oculta se revela apenas parcialmente, existindo “*uma vertente enigmática que deve ser considerada em perspectiva a sua vertente lógica*” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 305). A segunda se refere àquilo que pode ser apreendido por meio da verbalização com o uso da lógica indutiva, o trabalho “*em um mundo racionalmente previsível*” (p. 304), passível de ser antecipável. Por esse entendimento, o trabalho do ergoformador se encontra na zona de tensionamento entre o trabalho como matéria familiar, procurando explorar o que possa ser verbalizado e codificado, e o trabalho como matéria estrangeira, reconhecendo a vida que constitui o seu tecido. Duas exigências se colocam, então, a esses profissionais: a do rigor no tratamento lógico próprio do processo de reconhecimento que deve levar à verbalização (explicitação) dos saberes tácitos; e a da modéstia necessária à ancoragem, apreensível somente pela escuta sensível do ponto de vista dos trabalhadores.

A segunda fase pode ser entendida como a de estruturação de “*um ponto de vista argumentado*”. O objetivo é ajudar na verbalização sobre a atividade e colaborar no como fazê-lo, evitando a divagação. Segundo Durrive, as dificuldades de verbalização se originam de diversas razões, entre elas, o fato de as situações serem tecidas, simultaneamente, tanto por relações lógicas quanto por relações axiológicas. O segundo tipo de relações não é compreensível fora de um quadro de escolha de valor (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 135). Nesse momento, fazem-se importantes as noções de *reconhecimento* e *ancoragem*. O reconhecimento da situação é realizado com base em dados, de certa forma, estáveis, informações sistematizadas antes da atividade. Na ancoragem, a situação passa por uma releitura, com o engajamento do indivíduo nas exigências da situação concreta. São informações “*instáveis*”, devido a atividade estar em constante mutação.

A terceira fase consiste na estruturação das falas pelo confronto entre o registro “*do que é organizado em torno da pessoa que trabalha*” (*polo do saber constituído*) e o registro da “*infiltração da vida*” (*polo do saber investido*), no intuito de se estabelecer um laço de retroação. O primeiro registro, o do antecipado, é analítico, comportando saberes codificados, passíveis de transmissão por meio de instruções. O segundo é sintético com referência na totalidade da atividade. O objetivo do confronto entre os registros é “*permitir a uma pessoa adquirir os meios de gerir uma situação que muda sem cessar*” (p. 301). Tal confronto consiste em uma análise dos dois registros em perspectiva, com o olhar alternado sobre a

generalidade (*antecipações*) e a singularidade da situação (*sentido do antecipado*).
Para Durrive,

“A experiência em si mesma não diz nada. Ela não fala tudo sozinha. Da mesma maneira que uma palavra é apenas um ruído se ela não está em relação com outra coisa, um fato só adquire sentido se colocado em relação com informações sobre o que queríamos obter, o que foi demandado, o que era preciso fazer em princípio” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 301).

As variabilidades e singularidades dos indivíduos e do meio imprimem à atividade de trabalho um *moto perpétuo* de transformações que a tornam sempre um momento único. Essa característica aponta para o fato de não ser possível avaliar de antemão o engajamento do indivíduo ao lidar com as oportunidades disponíveis. A atuação competente do trabalhador não consiste assim em simples aplicação das instruções, mas em fazer escolhas (o que implica assumir riscos) mais adequadas diante um ambiente material e humano em permanente devir. Nessa via, a reflexão promovida no âmbito do grupo focal, nos encontros sobre o trabalho, tem em vista colaborar para que o indivíduo amplie sua consciência sobre as lógicas contraditórias a que se encontra submetido. Pois será, muitas vezes, entre exigências opostas que deverá realizar suas escolhas.

O método ergológico aplicado à formação de trabalhadores, por buscar estar o mais próximo possível da perspectiva dos trabalhadores consideradas as condições concretas de realização do trabalho, oportuniza a identificação, sob o ponto de vista de quem executa, dos obstáculos para uma atuação competente. Ao mesmo tempo, a voz dos trabalhadores é a única capaz de trazer à tona os saberes estruturados na atividade. Porém, conforme visto, a pessoa engajada na atividade não está pronta imediatamente para comunicar sua vivência na atividade.

“Quando supomos que o meio impõe à evidência, por exemplo, que o funcionamento de uma empresa deve saltar aos olhos, deixamos de lado a vida das pessoas, mesmo sem o querer – como se a única coisa que existisse fosse o dispositivo técnico de produção. O drama, mais uma vez, é que a pessoa que trabalha quase nunca tem condições de reverter essa maneira de ver o trabalho, de expressar um ponto de vista imediatamente construído sobre aquilo que vive como realidade complexa em produção, tanto que ela se refugia na descrição apenas das tarefas e se conforta com a ideia de que não tem nada de novo para dizer. [...]”

Tomar consciência da renormatização permanente de que somos autores, da aventura que nos é própria a cada vez que entramos na

atividade para realizar uma tarefa, pode ter consequências decisivas. Com efeito, na medida em que posso dizer algo a respeito do distanciamento sempre persistente entre o que me pedem (através da exigência ou norma) e o que isso exige de mim (o que me leva a retrabalhar essa norma, a renormatizá-la), fico muito mais bem posicionado para negociar meu lugar num trabalho coletivo, para aprender com a experiência, antecipar eficazmente os problemas a serem resolvidos transmitir o que o confronto com o real me ensina. A perspectiva da Ergologia como que ilumina a vertente oculta da relação entre experiência e conhecimento” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, 307 e 309).

Nas renormalizações realizadas pelo indivíduo, a atuação será tanto mais competente quanto maior a coerência entre instrução e oportunidade. Conforme visto, essa postura exige a superação da concepção do trabalho como aplicação do prescrito. Uma atuação competente é, então, caracterizada não pela aplicação literal da instrução recebida, mas pela capacidade de distorcê-la em função das exigências do momento presente. Nessa via, os encontros sobre o trabalho buscam trazer elementos que colaborem na tomada de consciência das renormalizações permanentes protagonizadas pelos indivíduos. Eles podem contribuir, portanto, para que os indivíduos se desenvolvam, permanentemente, pela ampliação da consciência e da intencionalidade na prática cotidiana.

Nesse sentido, é possível interpretar os propósitos da ergoformação em uma aproximação com a noção de práxis reflexiva. O *corpo-si*, na expressão usada por Schwartz, possui apenas a semiconsciência da experiência. Na medida em que a ergoformação contribui para a verbalização e a conseqüente tomada de consciência sobre a experiência, ela pode colaborar para a superação do caráter prático-utilitário que tende a predominar no fazer cotidiano dos trabalhadores. A proposta ergológica mostra-se, sob esse ângulo, compatível com o pensamento de Vázquez (2011) quanto à necessidade de algo a perturbar o senso comum expresso no utilitarismo presente na concepção de que a prática é autossuficiente, atórica. Igualmente, pode ser aliada ao ideal freiriano de superação da *curiosidade ingênua*.

2 O tácito e o explícito

Como visto nos enfoques da ergonomia da atividade e da ergologia, o conceito de atividade de trabalho implica a aceitação da noção de trabalho real como uma *zona do devir*, jamais completamente apreensível visto constituir-se no domínio dialético das relações humanas. Tal condição pressupõe o entendimento do trabalho como algo que não pode ser completamente apreendido (*matéria estrangeira*), possuidor de uma dimensão oculta, território infindo, nascedouro e morada do inédito. Mas qual a natureza dos saberes que se encontram nessa dimensão tácita? Como se configuram? Que processos permitem sua aquisição e compartilhamento? Por outro lado, se eles se encontram em permanente relação com saberes revelados, explícitos no trabalho *matéria familiar*, como se dá essa articulação? O que constitui essa *zona de tensionamento* entre as dimensões oculta e revelada do trabalho?

Na busca de elementos que possam contribuir para a compreensão dessas e outras questões relativas à natureza dos saberes tácitos e explícitos, da dinâmica entre estes e de sua expressão nas competências laborais, inicialmente, são aqui utilizadas duas abordagens com base em campos distintos: a teoria da estrutura do conhecimento tácito de Michael Polanyi e as formulações de Lev Vygotsky sobre pensamento e linguagem; seguidas da problematização da noção de competência como expressão dos saberes e demais qualidades do ser profissional e de reflexões acerca dos diferentes modos de lidar com o conhecimento em função de traços histórico-culturais que caracterizam ofícios, profissões e especialidades técnicas.

2.1 A estrutura do conhecimento tácito na perspectiva de Polanyi²¹

As noções de conhecimentos ou saberes tácito e explícito têm sido normalmente definidas pelo contraponto entre esses dois termos com a utilização de pares antitéticos como: inarticulado e articulado; não formalizado e formalizado; não sistematizado e sistematizado; internalizado e externalizado entre outros. Etimologicamente, explícito vem de *explicitus* (formal, explicado, declarado), sendo participio passado de *explicare* (desenrolar, expor, narrar, esclarecer). A origem

²¹ As reflexões apresentadas nesta seção têm como principais referências as obras de Polanyi *Personal Knowledge*, em edição inglesa de 2005, e *The Tacit Dimension*, nas edições norte americana de 2009 e portuguesa de 2010.

desses vocábulos decorre do fato de as dobras em um tecido serem chamadas de *plicas*. Com a adição do prefixo *ex*, que traz, entre outras, a ideia de abrir, tirar, o vocábulo *explicar* passou a se referir ao ato de desdobrar, desembaraçar, e, no plano do discurso, esclarecer, ensinar. Explícito é o que se apresenta claramente, sem dúvida, sem ambiguidade, que se encontra perfeitamente declarado sem nenhuma restrição à expressão. Gramaticalmente, refere-se ao dito ou explicado detalhada e precisamente, admitindo processo de formalização. Juridicamente, trata-se de uma afirmação ou prova formal sobre a qual não resta dúvida. Tácito, por sua vez, tem origem na palavra *tacere* (calar), por conseguinte o saber tácito é aquele que não se encontra expresso em palavras, podendo, no entanto, ser demonstrado e compartilhado por meio de outros códigos de comunicação não verbal.

Michael Polanyi²² desenvolveu, nas décadas de 1950 e 1960, uma série de estudos sobre a dimensão tácita do conhecimento. Partindo da afirmação que sabemos mais do que conseguimos dizer²³, deu origem a uma influente linha de pensamento sobre a estrutura do conhecimento tácito. Sua visão de sociedade e de indivíduo é liberal e, nesse sentido, suas formulações se orientam pelo ideal de uma sociedade de homens de livre pensamento, “*uma sociedade de exploradores*”, nome da última parte de seu livro *The Tacit Dimension*. Preocupado com o potencial do ideal de racionalidade científica ser utilizado doutrinariamente como justificção para diferentes formas de totalitarismo, desenvolveu o que chamou de uma filosofia pós-crítica, subtítulo de sua principal obra filosófica: *Personal Knowledge – Towards a Post-Critical Philosophy*, publicada em 1958. O propósito do livro é demonstrar que a objetividade conforme assumida pelas ciências exatas é um falso ideal.

Polanyi (2009; 2005) se ocupou da formulação de uma epistemologia que conseguisse se desvencilhar do paradigma crítico racionalista dominante que implicava, entre outros pontos, a rejeição da autoridade (que não a do método científico); a aceitação da existência de estados objetivos (o conhecimento externo ao sujeito conhecedor); e a crença na neutralidade do observador. Ao buscar a superação da dicotomia objetividade – subjetividade e ao se ocupar da compreensão da participação do sujeito conhecedor no ato de conhecer, sua

²² Polanyi foi médico, físico-químico e filósofo e seu interesse científico abrange um leque bastante diverso.

²³ “I shall reconsider human knowledge by starting from the fact that we can know more than we can tell. This fact seems obvious enough; but it is not easy to say exactly what it means” (POLANYI, 2009, p. 4).

abordagem traz importantes elementos para compreensão daquele tipo de conhecimento que não se encontra imediatamente acessível às palavras, recolocando o papel ativo do indivíduo na produção do conhecimento.

Desde os ídolos (falsas noções) descritos por Francis Bacon no *Novum Organum*, o ideal de racionalidade científica representava a busca pela neutralização de tudo o que é julgado como responsável pelos erros da ciência: a condição humana (*ídolos da tribo*); a tradição (*ídolos da caverna*); os artifícios da linguagem (*ídolos do foro*); os falsos conceitos (*ídolos do teatro*). Polanyi (2005) acreditava que ao negar as paixões e crenças que guiam o agir humano em qualquer situação os ideais da ciência acabavam por contribuir para que essas paixões operassem ocultamente em uma inversão moral que poderia servir de base aos totalitarismos e ao messianismo. Em sua concepção, o pesquisador não é mero aplicador do método científico, ele é quem o define, e, na perspectiva da honestidade intelectual, é preciso reconhecer explicitamente o papel de suas crenças e convicções na investigação científica. O autor reconhece que tal estratégia é circular, uma vez que as crenças que subjazem ao processo de procura são impactadas pelo ato de conhecer. A consciência dessa circularidade conduz à ideia de que o pesquisador é responsável por suas convicções, o que coloca em relevo a necessidade da autocrítica:

“For it stakes out the grounds of my discourse by relying essentially on the very grounds thus staked out; my confident admission of circularity being justified only by my conviction, that in so far as I express my utmost understanding of my intellectual responsibilities as my own personal belief, I may rest assured of having fulfilled the ultimate requirements of self-criticism; that indeed I am obliged to form such personal beliefs and can hold them in a responsible manner, even though I recognize that such a claim can have no other justification than such as it derives from being declared in the very terms which it endorses. Logically, the whole of my argument is but an elaboration of this circle; it is a systematic course in teaching myself to hold my own beliefs” (POLANYI, 2005, p. 299).

Sua argumentação é uma elaboração desse círculo – na relação entre aquilo que se sabe de forma revelada e convicções fundamentadas em algo que se sabe apenas potencialmente, de uma forma implícita. Os processos interpretativos e compreensivos estariam também ancorados nessa estratégia, pois, como atos pessoais, trazem implícito os pressupostos do sujeito conhecedor. Eduardo Beira, no

prefácio de sua tradução da obra de Polanyi *The Tacit Dimension*, sintetiza a teoria do autor nos seguintes termos:

“A sua teoria do conhecimento baseia-se em que todo o conhecimento é pessoal, com a participação indispensável do ser pensante, e que mesmo o chamado conhecer explícito (ou formal, ou especificável) se baseia sempre, em última análise, em mecanismos tácitos e pessoais.

(...)

Note-se que para Polanyi conhecer é um ato (uma atividade, não algo externo ao ser), cujo resultado não é o conhecimento, mas sim a compreensão e a descoberta. Conhecimento é, para Polanyi, o ato de conhecer.

(...)

Na filosofia de Polanyi, conhecer faz-se por interiorização, por mecanismos integradores e de reorganização na mente de quem conhece. Conhecer (compreender) a mente do outro implica ser de algum modo capaz de viver (partilhar) aquilo que o outro vive ou viveu. Compreender uma mente terceira passa assim por um processo íntimo de partilha de ideias e de vivências” (POLANYI, 2010, p. v, vi, xi).

Para a filósofa Maria Luiza Couto-Soares (2012), as formulações de Polanyi recuperam algumas ideias clássicas e, em alguns aspectos, coincidem com enfoques de outros pensadores do século XX, não se tratando de um pensamento completamente novo ou original, mas, *“revestido com uma nova linguagem e integrado de uma forma radical na sua concepção de conhecimento humano”* (p. 1). Ao apresentar um profundo questionamento em relação à racionalidade científica na qual o critério de verdade se vincula a uma suposta perfeita objetividade do conhecimento, o autor atenta para o fato de a explicação de qualquer fenômeno passar inevitavelmente pela perspectiva pessoal, uma vez que não é possível ao ser humano despir-se de sua humanidade na estruturação do conhecimento. Nesse sentido, todo o conhecimento é essencialmente um conhecimento pessoal:

“For, as human being, we must inevitably see the universe from a centre lying within ourselves and speak about it in terms of a human language shaped by exigencies of human intercourse. Any attempt rigorously to eliminate our human perspective from our picture of the world must lead to absurdity” (POLANYI, 2005, p. 3).

No entanto, a filósofa portuguesa evidencia em que medida no pensamento de Polanyi o termo conhecimento pessoal é concebido.

“o conceito de pessoal transcende o subjectivo e o objectivo, não é nem uma coisa nem outra. Ou melhor, não é subjectivo na medida em que o pessoal se submete a exigências que são reconhecidas por si mesmo como independentes de si; tão pouco é objectivo, tendo em conta que a sua acção (cognoscitiva) é dirigida pelas suas próprias paixões intelectuais” (COUTO-SOARES, 2012, p. 7).

No processo de construção do conhecimento científico há um componente de comprometimento pessoal que se disciplina com base em critérios independentes do indivíduo. Se na concepção racionalista o conhecimento deve ser, além de verdadeiro, justificado pela objetividade do método científico, na visão desse pensador a justificativa se dá por uma *intimação pessoal*. Essa compreensão desloca a justificação “do nível abstracto, impessoal, objectivo das teorias, para aqueles que as constroem, descobrem, formulam e defendem” (COUTO-SOARES, 2012, p. 6). A responsabilidade pela justificação do conhecimento está inserida na esfera do empenho pessoal no ato de conhecer e não mais na possibilidade de existência de um conhecimento em si independente da condição humana de conhecer.

Com base nessas preocupações, Polanyi concebe sua teoria sobre a estrutura do conhecimento, na qual propõe a dimensão do conhecimento tácito²⁴. Tal enfoque tem como base a consideração de que é possível o desenvolvimento de habilidades sem a clara consciência de como isso se opera. Ao nadar, andar de bicicleta ou qualquer outra habilidade exigida em ações cotidianas, o executante não se ocupa de cada um dos fatores envolvidos. Se assim o fizesse não conseguiria fluência no ato como um todo. Por outro lado, a qualidade ou o domínio de habilidades não pode ser completamente explicada em termos de seus elementos. Exemplificando essa condição, Polanyi se utiliza da controvérsia sobre os distintos *toques* dos pianistas.

Para os músicos, são óbvias as diferenças sonoras de uma nota no piano em conformidade com a técnica do pianista. A qualidade do toque exige um grande esforço por parte do instrumentista. Mas, a análise do processo mecânico de produção do som no piano não consegue evidenciar a existência de tal diversidade de toques. Os critérios de peso e velocidade do toque na produção do som

²⁴ Couto-Soares (2012) reconhece o tema dessa dimensão não revelada, operando como base do conhecer, em obras de filósofos tão distintos quanto Platão, Kant, Ortega, Wittgenstein, Husserl, Heidegger e Merleau Ponty (p. 8).

evidenciam apenas se os martelos baterão nas cordas com mais ou menos força (o que definirá a intensidade do som, se mais débil ou mais forte), mas nada dizem a respeito das nuances sonoras possíveis e menos ainda sobre a virtuosidade da performance. No entanto, um pianista experiente consegue trabalhar a reverberação e a combinação de harmônicos de forma a alterar a qualidade do som.

Porém, o processo todo se dá de forma mais ou menos inconsciente, a técnica se encontra profundamente internalizada e o foco do pianista é a performance como um todo e não os elementos do ato de tocar. Não é possível explicitar a execução em todos os detalhes, o que dificulta o compartilhamento do conhecimento por meio de um discurso descritivo. Essa característica do conhecimento tácito torna o exemplo uma das poucas formas de acesso aos conhecimentos imbricados no domínio de uma certa técnica, exigindo um contato pessoal entre o aprendiz e o mestre, acarretando o desenvolvimento de tradições ou escolas. Na concepção de Polanyi a desconsideração da dimensão do conhecimento tácito conduz à significativa perda do conhecimento de gerações. Para aprender pelo exemplo é necessário se submeter à autoridade e tal submissão ocorre pela crença na forma como o perito procede. Não é possível analisar e explicar em detalhes os porquês da eficiência alcançada, mas o aprendizado através da observação e da imitação possibilita o acesso à *arte do ofício*, inclusive à arte de fazer ciência.

Segundo Polanyi (2005; 2009), é na tradição que se encontram os elementos necessários ao compartilhamento dos saberes tácitos. A tradição é definida como um sistema de valores extrínseco ao indivíduo, um conjunto de normas, princípios, padrões de ação, prescrições anteriores ao sujeito e que orienta o comportamento pessoal e as expectativas em relação a outros indivíduos, servindo como referencial de validação do conhecimento. Por isso, uma vez que o conhecimento pessoal é orientado por critérios objetivos (visto estar referenciado em um sistema de normas externo ao sujeito), Polanyi não fala de conhecimento subjetivo, mas de um conhecimento pessoal objetivo.

O indivíduo reconhece a autoridade das referências contidas nesse sistema de valores e as utiliza na atribuição de significado pessoal àquilo que conhece. O sentido atribuído à tradição permite entendê-la em um espectro mais amplo, inclusive no âmbito da ciência. A tradição envolve aquilo que não está dito, mas que é compartilhado pelos membros de um grupo e que constrói sua identidade. Para o

autor, uma arte (e também a arte presente em um ofício ou na ciência) que não pode ser especificada em detalhe não pode ser transmitida por prescrições, porque não existem prescrições para isso. Ela pode ser passada somente pelo exemplo do mestre para o aprendiz, sendo a noção de autoridade central nesse processo.

“An art which cannot be specified in detail cannot be transmitted by prescription, since no prescription for it exists. It can be passed on only by example from master to apprentice.

(...)

To learn by example is to submit to authority. You follow your master because you trust his manner of doing things even when you cannot analyse and account in detail for its effectiveness. By watching the master and emulating his efforts in the presence of his example, the apprentice unconsciously picks up the rules of the art, including those which are not explicitly known to the master himself. These hidden rules can be assimilated only by a person who surrenders himself to that extent uncritically to the imitation of another. A society which wants to preserve a fund of personal knowledge must submit to tradition” (POLANYI, 2005, p. 55)

A noção de conhecimento tácito está associada a ideia de algo que subjaz à toda forma de conhecer. Pode ser considerado um tipo de substrato das experiências cotidianas com impactos sobre as formas de ver e compreender o mundo. Couto-Soares (2012) chama a atenção para o fato de a definição mais exata do conhecimento tácito em Polanyi estar associada ao termo *indwelling* (podendo-se incluir também *dwelling* e *to dwell*) no sentido de habitar, aproximando-se das formulações de Ortega (*contar com*), de Wittgenstein (*confiar em*) e Heidegger (*ter o mundo como a nossa morada, estar em casa*) (p. 9). *Indwell* se origina do latim *inhabitare* (residir, habitar). O *New Oxford American Dictionary* define o termo como uma condição de estar permanentemente presente na alma e na mente; como uma possessão espiritual; e, no campo médico, como algo fixo no corpo de uma pessoa por um longo período. No processo de interiorização, a percepção funciona como a primeira instância do conhecer tácito, sendo o corpo o seu instrumento.

Polanyi entende que o corpo é a única coisa experimentada pelo indivíduo que não é externa a este, sendo meio essencial para a apreensão do mundo e estruturação de conhecimento:

“Our body is the ultimate instrument of all our external knowledge, whether intellectual or practical. In all our waking moments we are relying on awareness of contacts of our body with things outside for attending to these things. Our own body is the only thing in the world

which we normally never experience as an object, but experience always in terms of the world to which we are attending from our body. It is by making this intelligent use of our body that we feel it to be our body, and not a thing outside” (POLANYI, 2009, p. 16).

Suas reflexões iniciais são desenvolvidas com base nos aspectos corpóreos sensoriais para, em seguida, ampliar esse entendimento. O corpo que percebe e internaliza o mundo é sensório, físico, mas também intelectual e afetivo. Quando a experiência sensória ocorre com a participação de um elemento mediador como uma ferramenta, esse elemento se transforma em uma extensão do corpo. Ele é interiorizado ou incorporado, no sentido literal de que é sentido como parte do corpo que se estende no mundo. A expressão do conhecimento tácito como algo que habita corpo, mente e espírito é descrita pelo autor da seguinte forma:

“Indwelling, as derived from structure of tacit knowing, is far more precisely defined act than empathy, and it underlies all observations, including all those described previously as indwelling.

We met with another indication of the wide functions of indwelling when find acceptance to moral teachings described as their *interiorization*. To interiorize is to identify ourselves with the teachings in question (...)

The identification of tacit knowing with indwelling involves a shift of emphasis in our conception of tacit knowing (...) it is not by looking at things, but by dwelling in them, that we understand their joint meaning (POLANYI, 2009, p. 17-18).

O ato de interiorização é compreendido, assim, para além da simples empatia. Ele envolve não somente certa identificação, mas algo mais amplo e profundo, como uma incorporação ou introjeção do vivenciado. É entendido como um processo exploratório no qual o aprendiz vivencia (*faz habitar em si* ou *alcança o sentir da*) a habilidade do mestre, podendo vir a rivalizar com ele (idem, p. 30). Ao tratar da transmissão do conhecimento na tradição, o tema da interiorização é retomado, com ênfase nos aspectos da confiança e da autoridade imbricados no processo de aprendizagem. No compartilhamento do saber interiorizado pelo mestre, o aprendiz deve confiar na autoridade deste, acreditando que há algum significado naquilo que, inicialmente, não lhe diz nada (ibidem, p. 61).

Na análise dos aspectos envolvidos na estrutura do conhecimento tácito, o ponto de partida de Polanyi são as experiências da Gestalt sobre a capacidade psicológica de integração dos particulares para a identificação da fisionomia de uma

pessoa. Mas o autor vai além do enfoque adotado na psicologia da forma pelo qual se compreende que a percepção da fisionomia ocorre por meio de um equilíbrio espontâneo das particularidades captadas pela retina ou pelo cérebro. A percepção e o reconhecimento da fisionomia são assumidos como consequência de uma estruturação daquilo que é experienciado no ato de conhecer.

“Gestalt psychology has assumed that perception of a physiognomy takes place through the spontaneous equilibration of its particulars impressed on the retina or on the brain. However, I am looking at Gestalt, on the contrary, as the outcome of an active shaping experience performed in the pursuit of knowledge” (POLANYI, 2009, p. 6).

Assim, a percepção orienta a ação, não somente na performance de habilidades físicas, mas também nas intelectuais. Na construção de um diagnóstico ou na realização de um exercício prático, são integradas diferentes informações, provenientes dos mais distintos estímulos e fontes, que colaboram para a estruturação de conhecimentos que não podem ser completamente verbalizados. Esses conhecimentos estão presentes nas habilidades científicas, artísticas, atléticas e nos fazeres cotidianos nas diferentes esferas da vida social. Em qualquer dos casos, o conhecimento é tacitamente adquirido pela integração de particularidades àquilo que se pretende conhecer, ou seja, por associações do tipo subsunção. Nessa linha de pensamento, os insights científicos seguem um processo análogo ao da percepção. Dicas e palpites se fazem presentes nas descobertas científicas como algo que se intui de forma implícita, resultado de uma integração da experiência vivida. Para o autor, a capacidade de percepção de formas não é inata, é desenvolvida com a prática no processo de maturação, assim como a de insights científicos se amplia pelo amadurecimento alcançado na participação na comunidade científica. Nesse aspecto, o autor recorre à teoria da equilibração de Piaget, nos termos descritos no capítulo anterior.

A esse poder tácito, é creditado o meio pelo qual todo conhecimento é descoberto, seja do tipo mais intelectual ou mais prático. Nesse sentido o *saber o quê* e o *saber como* ou, em outras palavras, os conhecimentos teórico (explícito) e prático (tácito) possuem estruturas similares sendo que um não se faz presente sem o outro. Portanto, o autor se utiliza da palavra conhecer abrangendo tanto o conhecimento prático quanto o teórico.

“We have here examples of knowing, both of a more intellectual and a more practical kind; both the “*wissen*” and “*können*” of the Germans, or the “*knowing what*” and the “*knowing how*” of Gilbert Ryle. These two aspects of knowing have similar structure and neither is ever present without the other. This is particularly clear in the art of diagnosing, which intimately combines skillful testing with expert observation. I shall always speak of “knowing”, therefore, to cover both practical and theoretical knowledge” (POLANYI, 2009, p. 7).

A percepção do objeto no centro da atenção depende de dicas que não estão evidentes. Os órgãos sensoriais (visão, olfato, audição, paladar, tato) captam essas pistas mantendo uma *consciência subsidiária* que sustenta e dá coerência ao objeto que ocupa a *consciência focal*. A percepção pode manter apenas um foco de cada vez, ou seja, tratam-se de consciências mutuamente excludentes. Se, por exemplo, um pianista mudar o foco de sua atenção da peça musical como um todo para observar o movimento das pontas dos dedos ele ficará confuso e terá que parar. As pistas, na consciência subsidiária, participam da percepção integrando-se na consciência focal, servindo de guia da ação. Retomando o exemplo da psicologia da forma, o foco da atenção é o rosto de uma pessoa. A consciência de suas componentes (olhos, nariz, boca etc.) é subsidiária, ou seja, serve de fundamento ao reconhecimento da fisionomia, atenta-se aos traços fisionômicos para se atentar à fisionomia. As particularidades pertencem ao primeiro termo, o *proximal*, e a fisionomia ao segundo, o *distal*. Couto-Soares (2012) expõe sobre esse enfoque de Polanyi nas seguintes palavras:

“o que vemos é o *rosto*, passando inadvertidamente pelos seus elementos particulares, que estão latentes no acto perceptivo e o tornam possível. A conexão entre o primeiro e o segundo termo permanece tácita – calada, silenciosa. É a ponte que nos conduz diretamente dos elementos constitutivos que estão aí presentes à consciência, à percepção do todo. Esses elementos tácitos, implícitos, passam inadvertidos, exercem apenas uma função subsidiária em ordem à percepção do todo. De certo modo, o primeiro termo – os elementos particulares – estão mais próximos de nós. São os que afectam diretamente os nossos sentidos. O segundo termo, o todo percebido, está mais distante, isto é, apercebemos dele como algo que está aí, mas fora de nós. Empregando uma terminologia da anatomia, Polanyi designa o primeiro termo como *proximal* e o segundo como *distal*. O primeiro, o *proximal* passa-nos inadvertido, isto é, não nos detemos nele, a nossa atenção não fica presa de dados sensoriais simples e avulsos, e por isso mesmo não somos capazes de o explicitar” (p. 12).

Polanyi denomina essa relação entre o primeiro e o segundo termo de *aspecto fenomênico*:

“we know the first term only by relying on our awareness of it for attending to the second” (...)

“in an act of tacit knowing we attend from something for attending to something else” (...)

In the exercise of a skill, we are aware of its several muscular moves in terms of the performance to which our attention is directed. We may say, in general, that we are aware of the proximal term of an act of tacit knowing in the appearance of its distal term; we are aware of that *from* which we are attending to another thing, in the *appearance* of thing. We may call this the *phenomena structure* of the tacit knowing” (POLANYI, 2009, p. 10, 11).

O conhecimento tácito estabelece uma relação de significado entre os termos proximal (subsidiário) e distal (focal). Esses dois termos constituem uma *entidade compreensiva* na qual o termo proximal representa as particularidades, características ou aspectos técnicos. Na relação entre os termos *proximal* (cujo conhecimento se dá na dimensão tácita) e *distal* (aprendido), a atenção é dirigida para o significado, que imprime a direção da integração em uma unidade compreensiva. É esse tipo de atribuição de significado a algo que está sendo experimentado sensorialmente que é chamado por Polanyi de *aspecto semântico*.

Quando a atenção é desviada para uma particularidade por algum tipo de estímulo, tende-se a criar uma associação que imprima sentido a esse particular, transformando-o em uma unidade, e é para o significado (ou conjunto de significados) que a atenção é dirigida. O exemplo do estudo de uma obra musical por um performer ajuda a compreender essa dinâmica. O que se busca é a realização da peça musical como uma unidade compreensiva, mas para fins de estudo o músico poderá decompor a obra em unidades cada vez menores: seções, frases, compassos, a passagem de uma nota para outra e, dependendo do instrumento (incluindo a voz) um único som. Ao dirigir a atenção para o significado de cada uma dessas unidades, o significado da anterior é perdido ou destruído. Assim, ao focalizar uma seção, perde-se o sentido da obra completa; ao prestar atenção em uma única frase, destrói-se o sentido da seção e assim sucessivamente até o estudo da qualidade sonora de uma única nota, quando toda a atenção é voltada para a experiência sensorial, buscando-se a consciência auditiva dos

harmônicos e da afinação, a consciência da tensão muscular, da respiração e tudo que se julga necessário para se alcançar a execução desse um único som com a maior qualidade possível.

Trata-se de um processo de mudança gradativa da consciência focal, que envolve a destruição do significado do nível anterior e a significação do nível seguinte. É comum observar um músico performer tomando consciência da precisão do movimento necessário para a passagem de uma nota para outra, principalmente quando o movimento ocorre em andamento muito acelerado ou, inversamente, em um muito lento. O estudo da passagem não interessa por si mesmo. O que se busca é a internalização do movimento preciso, exato, de modo que não seja mais necessário se ocupar de algo que poderia vir a comprometer a performance da obra. Assim, na sequência do estudo, o músico fará o caminho inverso: do som à passagem de uma nota à outra, ao compasso, à frase, à seção, à peça completa. Eventualmente, em estudos mais avançados, o performer busca integrar várias obras, interiorizando-as, assumindo o repertório de um concerto como unidade compreensiva.

Todavia, uma vez que o significado foi destruído pela mudança do foco da atenção não é mais possível recuperá-lo em sua forma original. Mesmo quando ocorre uma recomposição ou reintegração, como no exemplo citado, o que se tem é um novo significado, que pode vir a ser mais refinado que o anterior.

“Admittedly, the destruction can be made good by interiorizing the particulars once more. (...) they all come to life and recover their meaning and their comprehensive relationship.

But it is important to note that this recovery never brings back the original meaning. It may improve on it. Motion studies, which tend to paralyze a skill, will improve it when followed by practice. The meticulous dismembering of a text, which can kill its appreciation, can also supply material for a much deeper understanding of it. In these cases, the detailing of particular, which by itself would destroy meaning, serves as a guide to their subsequent integration and thus establishes a more secure and more accurate meaning of them” (POLANYI, 2009, p. 19).

No exemplo citado, o detalhamento meticuloso da peça musical fornece material para uma compreensão mais profunda da obra. O direcionamento de foco para os diferentes elementos da composição e da performance, em um detalhamento analítico que por si destrói o significado original, acaba por servir de

guia à reintegração subsequente, estabelecendo um sentido mais refinado e preciso desses elementos. Mas o autor chama a atenção para o perigo do detalhamento desses diferentes particulares causar danos irremediáveis, havendo o risco de se perder em labirintos capazes de obscurecer uma visão integrada. A compreensão de que o conhecimento das particularidades permite sempre uma concepção mais verdadeira das coisas é, portanto, fundamentalmente equivocada (POLANY, 2009).

Para além do processo de reintegração tácita anteriormente citado no exemplo da peça musical, é também possível neutralizar o processo de destruição do significado por meio da indicação explícita da relação entre as particularidades. O autor utiliza como exemplo o fato de apesar de não ser necessário o conhecimento sobre o mecanismo de uma máquina para saber utilizá-la, a explicitação de relações entre suas particularidades, eventualmente, permite uma compreensão mais acurada de seu uso. No entanto, tal indicação explícita não substitui suas contrapartes tácitas. Retomando o exemplo, um engenheiro que conheça detalhadamente o mecanismo de uma máquina pode não saber operá-la. Utilizando um exemplo no campo da culinária, o conhecimento da ação química do fermento auxilia na feitura do pão, mas não substitui a contrapartida tácita do saber fazer pão. Einstein poderia dizer muito sobre os processos físico-químicos dos alimentos, mas isso não garante que o cientista soubesse preparar as refeições melhor que seu cozinheiro.

Outro ponto de interesse na teoria da estrutura do conhecimento tácito de Polanyi, tendo em vista as finalidades deste estudo, são as noções de *focal* e *subsidiário*. Couto-Soares (2012), interpreta o uso desses termos como referência a “*estratos da consciência*” (p. 13) considerados o centro e a periferia da atenção. Para conhecer o que está no foco da atenção é necessário apoiar-se no que se encontra nesse estrato de consciência subsidiária. O subsidiário é tomado no sentido de subjacente, “*um fundo que serve de alicerce e torna possível qualquer forma de pensar ou conhecer*” (idem). Todo conhecer se encontra alicerçado e integrado nesse substrato que traduz um horizonte ou um contexto de crenças, convicções, reminiscências, juízos não explícitos. Não sendo possível eliminar a componente tácita que fundamenta todo tipo de conhecimento.

Se a dimensão tácita subjaz a todo conhecimento o que se explicita são aspectos deste conhecimento, organizados em conceitos e ideias gerais que, uma vez articulados, permitem a geração de argumentos, demonstrações, descrições e

conclusões aceitáveis. Assim, a explicitação ou estruturação discursiva do conhecimento está intrinsecamente vinculada à capacidade de formar conceitos. E estes, por sua vez, estão ancorados em símbolos construídos socialmente. É nesse sentido que o autor de *Personal Knowledge* defende que o conhecimento pessoal é social e não privado. Por meio da consciência subsidiária, o indivíduo conhece o mundo externo, e essa vivência pessoal da realidade se funde ao conhecimento socialmente construído.

O ato de conhecer ocorre em circunstâncias que permitem novas experiências, sendo que o indivíduo se apropria do mundo por meio dos conceitos que dispõe. Tais conceitos são herdados dos utilizadores prévios da linguagem compartilhada pelo sujeito, ocorrendo uma relação de mutualidade em que os conceitos pré-existentes são influenciados pelos novos e os novos enriquecidos pelos anteriores, fundindo-se na dimensão tácita. Nessa via, para o autor, a capacidade de renovação da ciência vincula-se à convicção da existência de uma realidade oculta. O conhecimento explícito atual é visto como etapa para novas descobertas que revelarão outros aspectos dessa realidade.

2.1.1 Conhecimento tácito e *corpo-si*

Foi visto que Polanyi (2009, 2005) concebe o conhecimento como o próprio *ato de conhecer*. O conhecimento tácito é compreendido como uma dimensão deste ato com base na qual se constitui o ato em si, sendo o corpo, em sua multidimensionalidade (física, sensorial, intelectual, afetiva, emocional), o instrumento que viabiliza o conhecer e a forma de habitar no mundo do ser conhecedor. Essa concepção pode ser pensada em diferentes perspectivas. Em um sentido, poder-se-ia assumir que todo tipo de experiência vivenciada pelo corpo gera algum conhecimento tácito. Esse entendimento, no entanto, traz alguns problemas, pois, se qualquer dado sensorial captado pelo corpo constituir em si um saber, torna-se admissível conjecturar sobre um tipo de conhecimento não necessariamente portador de significado, um conhecimento não conceitual. Haveria assim equivalências entre conhecimento e informação/dado e entre experiência e saber. Em sentido oposto, poder-se-ia admitir que nem tudo que é vivenciado pelo corpo se torna efetivamente conhecimento tácito, sendo necessário o estabelecimento de certos tipos de dinâmica entre diversas informações, sensações, percepções para que se transformem em uma unidade compreensiva que possa, então, ser articulada

em um saber, mesmo que ainda em uma fase pré-conceitual (o quê parece mais coerente com o pensamento de Polanyi ao tratar das relações entre os termos *proximal* e *distal*).

O primeiro enfoque se assemelha ao conceito genérico de experiência problematizado por Schwartz (2010). Para o filósofo francês, se o simples fato de experimentar algo produz saber, saber e experiência se equivalem. Nesses termos, a questão sobre a virtude formativa da experiência perde o sentido, pois desemboca em uma argumentação tautológica. Para que se possa valorizar a experiência em seu potencial de formação, conhecimento/saber e experiência precisam ser colocados em polos distintos. Em suas palavras, “*é preciso não absorver a experiência no saber, ou o saber na experiência*” (p. 41). Propõe, assim, uma redefinição da experiência em oposição ao que denomina experimentação:

Precisamos redefinir a experiência, uma vez que redescobrimos sua presença nas atividades de trabalho. Defini-la é mostrar os problemas que vamos encontrar: como dizem os matemáticos, ela não tem condições aos limites. Quando e onde ela começa? Ela se enriquece nas situações concretas, mas a partir de quando começa uma experiência? Não é uma experimentação que tenha um início e um fim, há sempre um processo, e, numa situação particular, é também a experiência da pessoa que continua por intermédio desse acontecimento (p. 42).

Schwartz (2010) trabalha com a ideia de polaridades complementares. No polo mais formal, “acadêmico”, da ordem do prescrito e do consciente, encontra-se um patrimônio anterior à atividade constituído por saberes/conhecimentos formalizados e transferíveis por meio de conceitos. No outro polo, o da “experiência”, há algo ‘capitalizado’ “*do lado inconsciente do corpo*” (p. 37), algo da classe do real, apreendido em situações concretas, um patrimônio formado por saberes investidos pela experiência e integrados na competência. Pode-se falar assim de um polo dos *saberes constituídos* e outro dos *saberes investidos*, como saberes de natureza diferentes, complementares (p. 46). Os saberes formalizados do primeiro polo permitem certa antecipação dos modos de ação e os saberes experienciais viabilizam a revisão desses modos (ou o retrabalho dos saberes formais) em função da singularidade da situação real que constitui em si uma nova experiência (*encontro dos encontros*) articuladora desses dois polos em um contínuo, numa perspectiva que o autor denomina de *dupla antecipação*. Essas formas de lidar com o

conhecimento não são neutras. Elas se desenrolam na articulação entre as dimensões lógica e axiológica em um *debate de normas*. Assim, para o autor, a experiência é formadora na medida em que exige esse debate (SCHWARTZ, 2014, p. 272).

Sua proposição conduz à redefinição da experiência, abordando-a em seu caráter particular no qual são consideradas as singularidades e a historicidade dos percursos individuais, como algo que ocorre no corpo de “*um ser psíquico e histórico*” (idem, p. 261). Nesse ponto, aborda um problema similar ao de Polanyi ao tratar do envolvido do corpo no ato de conhecer.

“abordando-se o trabalho no micronível, como se sob uma lupa, ou seja, a partir do que passamos a chamar de *atividade* de trabalho, esse campo da experiência humana parecia especialmente propício à interrogação sobre a presença enigmática de uma *pessoa*, de uma singularidade viva no tratamento de situações a viver” (grifos do autor) (SCHWARTZ, 2014, p. 260).

É nessa trajetória de reflexões acerca da atividade de trabalho que propõe o conceito de *corpo-si* e a noção de *dramáticas de uso do corpo-si*. A ideia do trabalho como *uso de si* implica a consideração do envolvimento do corpo no âmbito dos *debates de normas* que ocorrem na atividade. Expõe, portanto, um ser que, contínua e dramaticamente²⁵, se mobiliza em processos de escolha e arbitragem, recorrendo a saberes e valores que constituem um patrimônio incorporado. Essa forma de conceber a participação do corpo já se encontra nas reflexões do autor sobre o conteúdo da competência, particularmente no que denomina como *ingrediente 2*. Para agir de forma competente, o corpo é solicitado a captar e integrar todo tipo de informações, sensações, estímulos, dicas, detalhes, avaliar, categorizar, selecionar, aderir, repelir, enfim, o corpo deve convocar-se para lidar com parâmetros variáveis da situação, envolvendo o conhecer e o valorar. O *corpo-si* é entendido assim como um amálgama ou “*encaixamentos*”²⁶ desses debates.

²⁵ Schwartz se utiliza do conceito de dramática ou de drama no sentido de encadeamento de ações ou acontecimentos, em derivação do grego “*drâma*” designando um gênero teatral. Entre as expressões dramáticas no teatro existem, entre outras, a comédia, a farsa e o próprio drama. A expressão *dramáticas do uso de si* faz referência, simultaneamente, a todas essas possibilidades narrativas de vida e não apenas a situações de comoção ou sofrimento.

²⁶ À moda das matrioskas, bonecas tradicionais russas feitas em série, ocas e em tamanho decrescente e encaixadas uma dentro da outra.

“nosso corpo-si, em todos os níveis entre a consciência e “as profundezas do corpo”, internaliza processos de seleção de informações pertinentes, determinando e hierarquizando esses debates de normas infiltrando os efeitos de relações valorativas em situações de amplitude variável, inclusive infinitesimais (...) seria possível compreender o corpo-si como um *todo* em confronto “ativo” com um meio ecológico-social” (grifos do autor) (SCHWARTZ, 2014, p. 265).

Schwartz (2010) considera o *corpo-si* como algo “*escondido no corpo*”, de forma mais ou menos consciente e não diretamente verbalizável. Nele, acumulam-se, de formas distintas, experiências e saberes. Igualmente, Polanyi (2009) qualifica o conhecimento tácito como algo incorporado (*inhabiting*), potencialmente comunicável, mas nem sempre verbalizável ao passo que o conhecimento explícito corresponde “*àquilo que é da ordem do espontaneamente posto em palavras, em raciocínios claros para todo mundo*” (SCHWARTZ, 2010, p. 41). Em alguns aspectos, a noção de conhecimento tácito pode corresponder à ideia de *patrimônio*, na medida em que este pode ser entendido como um estrato ou uma camada com base na qual o indivíduo constrói sua experiência (SCHWARTZ, 2010, p. 43), mas restringir-se-ia àquele *patrimônio escondido no corpo*, nas ‘inconsciências’ do *corpo-si*. Aí estão presentes mistos de saberes que, para o filósofo francês, irão adquirir existência social como conhecimento somente quando explicitados.

É preciso ressaltar ainda que, tanto no pensamento de Schwartz quanto no de Polanyi, os diferentes tipos de saber (teórico e prático, constituído e instituído, tácito e explícito, consciente e inconsciente, formalizado e não formalizado, internalizado e externalizado etc.) mantém relações de interdependência. As fronteiras entre o consciente e o inconsciente, o explícito e o tácito, o conceitual e o pré-conceitual são imprecisas. A dimensão tácita do saber integra traços de teorias, de conhecimentos constituídos alhures e vice-versa²⁷. Ambos falam de processos e intercâmbios e não de classes autônomas e estanques. Mas as aproximações aqui realizadas devem ser consideradas com cautela, pois não somente as nomenclaturas são distintas como, vale lembrar, os autores se ocupam de objetos bem diversos e se apoiam sobre bases teórico-filosóficas distintas. O problema do conhecer/valorar, por exemplo, é abordado tanto por Polanyi (2005) quanto por

²⁷ Nesse aspecto, ambas as perspectivas condizem com o pensamento de Vásquez, abordado no primeiro capítulo, sobre a inexistência de uma prática absolutamente ateórica.

Schwartz (2010). Mas enquanto o primeiro o faz em relação à verdade científica, ao tratar da necessidade do reconhecimento das próprias paixões e de um comprometimento pessoal (*personal commitment*), o segundo se ocupa dessa relação no micronível da atividade na produção cotidiana da vida, do conhecimento e da história. Polanyi se detém na reflexão das consequências dessa relação considerada a cientificidade do conhecimento e o envolvimento do ser conhecedor. Não há de se falar em um debate valorativo orientador da ação, mas numa dinâmica de justificação da verdade científica.

Schwartz (2010) se ocupa da atividade e suas reflexões se desenrolam sobre a virtude formativa desta enquanto experiência humana singular. Conforme destaca em entrevista concedida em 2006 para a revista *Trabalho, educação e saúde*, suas referências iniciais encontram-se no campo da ergonomia de matriz francófona e na chamada filosofia da vida de G. Canguilhem. Acontece que a ergonomia incorpora o conceito de atividade em consonância com correntes da psicologia soviética originárias, particularmente, dos estudos de Vygotsky e Leontiev. Estes, por sua vez, têm como azimute a perspectiva do materialismo-histórico dialético marxista, tomando como base o conceito de atividade em Marx, que retrabalha esse conceito com fundamento em Hegel e Kant (SCHWARTZ, 2006, p. 459).

Polanyi (2005) nega o materialismo histórico como uma opção teórico-metodológica plausível. Em sua opinião a consideração às bases materiais e históricas conduz a um determinismo mecanicista e ao utilitarismo nas ciências. Embora ele enfatize o inevitável envolvimento do indivíduo – com suas paixões, crenças, valores – no ato de conhecer, sua expressão “*conhecimento pessoal*” não se refere ao conhecimento de um indivíduo singular, concreto, histórico, mas do ser humano em geral, desistoricizado. Assim, suas formulações acerca do conteúdo social do conhecimento pessoal e do papel da cultura no conhecer tácito são desenvolvidas em relação a um sujeito genérico, abstrato, contudo protagonista do ato de conhecer²⁸. Uma das principais críticas à teoria de Polanyi é a sua inadequação em explicar a estrutura lógica do conhecimento proposicional (Couto-Soares, 2012, p. 18). Apesar de suas preocupações se ampliarem para problemas como o da generalização e da formação de conceitos, a ênfase na percepção

²⁸ Diferentes autores têm apontado a dificuldade de classificar o pensamento de Polanyi em uma determinada corrente epistemológica, mas, em nosso entendimento, é possível observar um diálogo mais estreito com a fenomenologia.

justifica a crítica. Não é demais lembrar que o foco de sua abordagem é justamente o exame dessa dimensão implícita, sendo a dimensão explícita ou o processo de explicitação abordados em função da análise da estrutura do conhecimento tácito.

Todavia, a perspectiva de Polanyi traz importantes contribuições para a compreensão das formas de conhecer. Sua noção de interiorização e seu entendimento dos modos de compartilhamento e estruturação do conhecimento pela tradição, entre outros aspectos, colaboram na análise da aprendizagem vicariante típica de ofícios tradicionais. Igualmente, ajuda no entendimento dos modos como o indivíduo lida com o conhecer tácito em suas atividades rotineiras como o é a atividade de trabalho, auxiliando na compreensão dos modos como se relacionam os conhecimentos tácitos e explícitos expressos nas competências laborais. Considerando os limites explicativos da teoria polanyiana frente às finalidades deste estudo, para a análise das questões relativas à estruturação e explicitação do conhecimento por meio da linguagem recorreu-se às formulações de Lev Vygotsky e seguidores conforme apresentado a seguir.

2.2 A questão da linguagem na perspectiva de Vygotsky²⁹

Em direção oposta às preocupações de Polanyi, Vygotsky (1998) se ocupa das funções mentais que caracterizam o comportamento humano consciente, que denomina de funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.). Orientado por uma visão histórico-cultural de homem e de sociedade, cujos fundamentos se encontram no materialismo histórico dialético marxista, vislumbrava constituir as bases para o desenvolvimento de um *teoria da consciência*, entendida como um reflexo dinâmico da realidade objetiva (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2012, p. 195). Considerados os objetivos do presente trabalho, a abordagem vygotskyana sobre a relação entre pensamento e linguagem traz elementos importantes para compreensão da constituição do discurso de explicitação do conhecimento. Seu enfoque se baseia na teoria das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, dialogando com a linguística e a

²⁹ As análises deste capítulo têm como principal referência a obra de Vygotsky: *Pensamento e Linguagem*, em edição brasileira de 1998 (2ª ed.), traduzida da edição inglesa *Thought and Language*, de 1962. Quando utilizadas outras referências bibliográficas, estas estão indicadas com a identificação autor data.

psicologia da educação. O objetivo central é a análise genética da relação entre pensamento e palavra falada.

Em sua concepção, a consciência possui uma função biológica essencial, que habilita “o organismo a encontrar seus propósitos, a analisar a informação que chega a ele e a armazenar seus traços” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2012, p. 195). Essa habilidade permite captar e avaliar diferentes informações sensoriais e responder a elas, em pensamentos e ações, assim como “reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro” (p. 196). Conforme observado por Luria, para Vygotsky, em coerência com o materialismo histórico, a consciência é “vida tornada consciente, é sempre significativa e subjetiva em suas características” (p. 195). Sobre tais fundamentos, desenvolve suas formulações acerca do desenvolvimento infantil, evidenciando o papel essencial da linguagem na estruturação do processo psicológico. São particularmente relevantes para o presente estudo suas elaborações sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos; a natureza psicológica da função linguística da linguagem escrita em sua relação com o pensamento; e a natureza da fala interior e sua relação com o pensamento.

Seu enfoque considera o substrato biológico e a construção cultural no desenvolvimento humano, entendendo o ser humano como membro de uma espécie biológica e de um determinado grupo cultural, no qual se desenvolve. Sob essas condições, o ser humano constitui sua humanidade na cultura. Esta é concebida como parte da natureza humana e como processo histórico, tendo em vista que a evolução da espécie (*filogenética*) e a evolução do indivíduo (*ontogenética*) moldam o funcionamento psicológico. Em sua abordagem, o cérebro é compreendido como um sistema aberto de alta plasticidade, porém, o exercício de novas funções não implica transformações morfológicas. Considera-se que as funções cerebrais se reorganizam em função da experiência do sujeito, sendo as conexões reformuladas de acordo com suas necessidades e com imposições colocadas pelos fatores ambientais. Essas modificações permitem uma constante adaptação e aprendizagem ao longo da vida, tratando-se de um processo que possibilita ao ser humano maior eficácia.

No prefácio do livro *Pensamento e Linguagem*, o psicólogo norte-americano Jerome S. Bruner desenvolve a seguinte reflexão sobre as relações entre pensamento e linguagem e intelecto e ação em Vygotsky:

“é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento e, particularmente, a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. O homem, por assim dizer, é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente nem a mão podem, isoladamente realizar muito (...) E se nem a mão nem o intelecto prevalecem por si sós, os instrumentos e seus produtos são os fluxos em desenvolvimento da linguagem interiorizada e do pensamento conceitual que algumas vezes caminham paralelamente e outras vezes fundem-se, um influenciando o outro” (VYGOTSKY, 1998, p. ix).

Ao analisar o desenvolvimento intelectual e linguístico das crianças, observando a interiorização do diálogo em fala interior (*representação interna*) e pensamento, o autor ressalta o fato de fala e pensamento possuírem raízes diferentes. As funções básicas da linguagem são a comunicação social e o pensamento generalizante, pelo qual a experiência é simplificada em abstrações e generalizações organizadas em categorias conceituais. A linguagem, como instrumento lógico do pensamento, necessita de uma estrutura classificatória e na ausência de tais estruturas conceituais, ela assume outros papéis. Luria (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2012) identifica ainda a função reguladora da fala na medida em que esta serve “*como um instrumento para organizar o comportamento*” (p. 32). Esse autor compreende que a linguagem fundamenta a formação de complexos processos de regulação das ações do homem, passando de uma forma de comunicação entre adulto e criança a “*uma forma de organização da atividade psicológica humana*” (p. 197). Tratando o problema da atividade consciente, diz ainda:

“[a consciência] Ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala, a qual desempenha um papel profundo não apenas na codificação e decodificação das informações, como também na regulamentação de seu próprio comportamento, o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio comportamento. As impressões que chegam a ele vindas do mundo exterior, são submetidas a uma complexa análise e recodificadas de acordo com categorias que ele aprendeu e adquiriu como resultado da completa experiência histórica da humanidade, e sua ideia acerca do mundo exterior torna-se abstrata e generalizada, mudando com cada estágio sucessivo do desenvolvimento psicológico. Ao mesmo tempo o homem é capaz de formular intenções complexas, de preparar complicados programas de ação, e subordinar seus comportamentos a esses programas, distinguindo as impressões

essenciais e as associações incorporadas a esses programas e inibindo impressões e associações que não correspondem a eles ou que estejam interferindo neles ou perturbando-os. É capaz de comparar as ações que executou com suas intenções originais e corrigir os erros cometidos” (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2012, p. 221-222).

Uma das principais noções na abordagem de Vygotsky (1998) é a de mediação. Tal noção é desenvolvida pelo autor na análise do modo pelo qual se desenvolvem os conceitos “espontâneos” nas crianças. Para a realização de uma tarefa, é acionada a função cerebral definida por instrumentos e símbolos culturais. Uma tarefa pode ser realizada de diferentes formas de acordo com os símbolos e instrumentos desenvolvidos pela cultura na qual o indivíduo se encontra inserido. Estes, símbolos e instrumentos, são os mediadores entre o homem e o conhecimento. Tendo em vista que o pensamento verbal não é inato, o conceito é também uma construção cultural internalizada pelo indivíduo. Nesse sentido, as especificidades dos elementos do mundo exterior, elegidos como relevantes pelos diferentes grupos sociais, irão estabelecer os atributos necessários e suficientes para a definição de um conceito. A cultura oferece ao homem sistemas simbólicos que possibilitam a representação mental da realidade, que, por sua vez, permite sofisticar a capacidade de abstração e de generalização, fundamentais para o desenvolvimento das funções superiores.

“Os conceitos e a linguagem que os infunde dão força e estratégia à atividade cognitiva. A capacidade de impor estruturas superiores no interesse de ver as coisas de modo mais simples e profundo é tida como um dos poderosos instrumentos da inteligência humana” (VYGOTSKY, 1998, p. xii).

Observa-se a ênfase dada por Vygotsky à capacidade humana de criar estruturas de ordem superior, que substituem ou renovam as estruturas conceituais superadas. A mudança de níveis de significado não implica a reestruturação isolada dos conceitos anteriores. Na incorporação de uma nova estrutura ao pensamento, esta se estende gradualmente a conceitos prévios, na medida em que é introduzida nas operações intelectuais superiores.

Ao discorrer sobre seu método de pesquisa, Vygotsky (1998) propõe a análise em unidades, considerando a unidade como “*um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não*

podendo ser dividido sem que as perca” (p. 5). O significado da palavra é considerado a unidade que atende a tais requisitos, em virtude de unir pensamento e fala no pensamento verbal. O autor ressalta que cada palavra se refere a um grupo ou classe de objetos e não a um objeto isolado, sendo, pois, uma generalização. E esta, por sua vez, é um ato do pensamento distinto da percepção e da sensação no modo como reflete o mundo externo. É feita, assim, uma distinção qualitativa entre pensamento e sensação:

“Tudo leva a crer que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento seja a presença, nesse último de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado da palavra; e, conseqüentemente, que o significado é um ato de pensamento, no sentido pleno do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é som vazio, que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal que procuramos” (VYGOTSKY, 1998, p. 6).

Tal conclusão leva à opção pelo método da análise semântica. Conforme dito, as funções da fala, intelectual e de comunicação, inter-relacionam-se e fundem-se por meio do significado da palavra. Nesse sentido, a fala constitui um sistema mediador que permite o compartilhamento de experiências e pensamentos de forma racional e intencional. Tal sistema tem sua origem na *“necessidade de intercâmbio durante o trabalho”* (p. 7). Vygotsky considera um axioma da psicologia científica o fato de o entendimento entre mentes ser impossível sem alguma expressão mediadora. No item anterior, vimos que Polanyi (2009; 2005) propõe como alternativa a este fato a noção de interiorização (*indwelling*) na transmissão do conhecimento tácito na relação direta entre mestre e aprendiz. Sendo que nesta condição a mediação é realizada com o uso de recursos verbais limitados e ampla utilização de recursos não verbais.

O conceito de *internalização* em Vygotsky³⁰ difere do conceito de *indwelling* utilizado por Polanyi, embora mantenha certa convergência. Para o psicólogo russo,

³⁰ Em aula proferida em dezembro de 2014 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no curso Pensamento Pedagógico Contemporâneo, González Rey ressalta que Vygotsky nunca falou de internalização, mas de *“movimento de fora para dentro”*, expressão para qual existe uma palavra russa específica (disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=csSZEzRKcoQ>>). Em nosso

a internalização corresponde a uma reconstrução interna de uma operação externa em movimento dialético entre sentidos privados e significados públicos ou sociais³¹. O que é apropriado pelo indivíduo é o significado da ação. Por meio da internalização, a pessoa estabelece novos sentidos, modifica sua consciência, sua percepção e sua capacidade de pensar sobre algo. A linguagem, como instrumento mediador entre pensamento e ação, desempenha função decisiva no processo de internalização. O processo de internalização se dá no movimento de uma regulação externa (processo interpessoal ou interpsicológico), por meio da linguagem socialmente compartilhada, para uma regulação interna (processo intrapessoal ou intrapsicológico), com o uso da linguagem interna.

Em Vygotsky, a dimensão incomunicável da experiência assim o é por ainda não ter alcançado significado:

“No entanto, um estudo mais profundo do desenvolvimento da compreensão e da comunicação na infância levou à conclusão de que a verdadeira comunicação requer significado – isto é, generalização –, tanto quanto signos (...) o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos. Somente assim a comunicação torna-se, de fato, possível, pois a experiência do indivíduo encontra-se apenas em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável, deve ser incluída numa determinada categoria que, por convenção tácita, a sociedade humana considera uma unidade. Assim, a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às

entendimento, a noção de internalização poderia ser então compreendida no sentido de algo que vem “de fora”, do mundo concreto externo ao sujeito, portanto apreendida objetivamente, e é vivido “por dentro”, subjetivamente. Rey observa que “*vivemos em uma rede de influências internas e externas*” devido ao caráter ativo do sujeito. Desse modo, o indivíduo é também gerador de contextos sociais.

³¹ Ao trabalhar os conceitos de subjetividade e sentido subjetivo, Rey (2007) observa a tendência de uma visão mecanicista da noção de interiorização em Vygotsky quando este coloca que toda função psíquica superior se desenvolve em dois planos, do plano externo para o interno. Ressalta: “*Essa forma de compreender os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas permitiram-me compreender o caráter social das produções subjetivas sem reduzir uma à outra, assim como superar a visão linear e determinista com que essa relação tinha sido compreendida através do conceito de interiorização, tanto em Vygotsky como em Leontiev*” (REY, 2007, p. 172). Além dos aspectos citados, a crítica à noção de interiorização se faz também pelo questionamento à falta de especificidade ontológica desse plano interno. Rey (2013) nota que a vivência se produz, não se interioriza. Assim, uma experiência nova é compreendida como uma produção de sentido e não como reflexo da realidade: “*El carácter generador de las emociones permite trascender la idea de que toda función psíquica interna fue primero externa, pues la emoción pasa a estar comprometida con el surgimiento de toda nueva función psicológica, y ella es irreducible a la secuencia temporal externo-interno*” (p. 31).

crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento. (...) Uma vez que o conceito esteja amadurecido, haverá sempre uma palavra disponível” (VYGOTSKY, 1998, p. 7-8).

Em certa medida, o que Vygotsky denomina “*verdadeira comunicação*” pode ser considerado o pressuposto do conhecimento explícito na teoria polanyiana. Pois, ao falar em conhecimento explícito, Polanyi (2005) tem em mente aqueles saberes expressos de forma articulada no discurso oral ou escrito, bem como em fórmulas matemáticas, diagramas, mapas etc. Assim, a capacidade de reflexão sobre algo deriva da possibilidade de conversão do conhecimento tácito em explícito por meio da linguagem. Para Cardoso e Cardoso (2007),

“No referido processo de explicitação, a linguagem pode assumir três funções fundamentais: de expressão de sentimentos, de apelo a outros indivíduos e de constatação de factos. Segundo Polanyi (1958), a transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito concretiza-se, exclusivamente, através da terceira função. Tal como acontece com os animais, o conhecimento humano, é, em grande parte, adquirido através da experiência, sendo que aquilo que diferencia o ser humano do animal é a sua capacidade de sistematização através do discurso. Assim, as palavras utilizadas para descrever essa experiência apenas veiculam significados previamente adquiridos, que podem ser modificados no decurso da sua presente utilização. Distanciar o sujeito do conhecimento e da sua articulação através da linguagem ou de símbolos, possibilita a sua distribuição, a sua crítica e o seu aumento” (p. 46).

Vygotsky (1998) conclui, igualmente, que o significado da palavra evolui, pois, a estrutura do significado e sua natureza psicológica se alteram ao longo da história (pessoal e social). De generalizações primitivas a conceitos mais abstratos, o conteúdo da palavra se modifica em função do “*modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida*” (p. 152). Tratam-se, portanto, de formações dinâmicas. Como a relação entre pensamento e linguagem também se modifica, verifica-se ser esta uma relação processual em que “*o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir*” (p. 156). A linguagem é vista assim como mecanismo constitutivo do pensamento. É o sistema simbólico básico dos seres humanos, fator essencial de formação de consciência. Seu uso permite designar objetos, presentes ou ausentes, assimilar e preservar informações, realizar

operações de discriminação, seleção e memorização, assim como assegura os processos de abstração e generalização necessários à formação de conceitos. A linguagem opera como reguladora de condutas na relação consigo mesmo e com os demais.

Para as finalidades do presente estudo interessam também algumas observações de Vygotsky (1998) em relação à fala exterior na comunicação entre pessoas que “*vivem em íntimo contato psicológico*” ou entre “*interlocutores que conhecem bem o assunto*”. Nesses casos, busca-se evidenciar que a intimidade psicológica permite, via de regra, uma redução ao mínimo na função da fala. Nota-se a tendência à predicação, com o uso de uma sintaxe simplificada, a condensação e a redução da quantidade de palavras, ou, no dizer popular: “*Para bom entendedor, meia palavra basta*”. Para o autor, o entendimento mútuo “*pode ser obtido por meio de uma fala completamente abreviada, quando duas mentes ocupam-se do mesmo sujeito*” (p. 176). Em via oposta, se os pensamentos dos indivíduos seguem trajetórias diferentes, mesmo com uma fala integral, bem estruturada, o entendimento não é alcançado.

Na fala interior, a abreviação é a regra. Na análise dessa ocorrência, Vygotsky se utiliza da comparação entre a fala oral e escrita e a fala interior:

“A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir a mesma ideia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor, portanto, deve ser muito mais desenvolvida; a diferenciação sintática deve chegar ao seu ponto máximo, e devem usar expressões que soariam artificiais na conversação.

(...) Há outras distinções funcionais importantes na fala. A escrita e a fala interior representam o monólogo; a fala oral, na maioria dos casos, representa o diálogo.

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, para tornar possíveis a fala abreviada e, em certas condições, as frases exclusivamente predicativas. Também pressupõe que cada pessoa possa ver seus interlocutores, suas expressões faciais e seus gestos e ouvir o tom de suas vozes” (VYGOTSKY, 1998, p. 177)

O aspecto auditivo da entonação é igualmente um recurso da fala oral auxiliando na compreensão com a sutil diferenciação do significado, como no uso de ironia, metáforas e insinuações: “*A inflexão revela o contexto psicológico dentro do qual uma palavra deve ser compreendida*” (p. 178). Na ausência dos recursos da

inflexão, do gesto, a escrita exige muito mais exatidão. Devido ao tempo na fala oral, é necessária uma elaboração linguística mais direta e menos complexa ao contrário do monólogo, que permite a formulação lenta e consciente. Por exemplo, há tempo para a elaboração de uma fala interior que pode servir de rascunho mental àquilo que se planeja escrever. A tendência à abreviação e à predicação não é própria da fala escrita, é mais comum na fala oral, mas uma regra na fala interior:

“A predicação é a forma natural da fala interior; psicologicamente é constituída apenas por predicados. Da mesma forma como a omissão do sujeito é um fato rigorosamente constatado na fala interior, pode-se afirmar que, para a escrita, a presença do sujeito e do predicado constitui uma lei.

A chave desse fato experimentalmente comprovado é a presença invariável e inevitável, na fala interior, dos fatores que facilitam a pura predicação: sabemos o que estamos pensando – isto é, sempre conhecemos o sujeito e a situação. O contato psicológico entre os interlocutores numa conversa pode estabelecer uma percepção mútua, que leva à compreensão da fala abreviada. Na fala interior, a percepção “mútua” está sempre presente, de forma absoluta: portanto, é uma regra geral que ocorra uma “comunicação” praticamente sem palavras, até mesmo no caso dos pensamentos mais complexos” (VYGOTSKY, 1998, p. 180).

No exame dessa regra na fala interior, Vygotsky (1998) recorre à distinção entre significado e sentido e à relação entre palavra e sentido, ressaltando três características semânticas desse tipo de fala: i) o predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado; ii) a tendência à aglutinação; iii) e a tendência à combinação e unificação dos sentidos das palavras. O sentido de uma palavra é concebido como a soma de eventos psicológicos despertados na consciência pela palavra, sendo o significado a zona mais constante do sentido. O sentido é dado pelo contexto, de forma fluida e dinâmica:

“Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. Dependendo do contexto, uma palavra pode significar mais ou menos do que significaria se considerara isoladamente: mais, porque adquire um novo conteúdo; menos, porque o contexto limita e restringe o seu significado” (VYGOTSKY, 1998, p. 181).

O sentido da palavra pode modificar-se indefinidamente em função do contexto e da intenção de quem a usa. A relação entre palavra e sentido é mais fluida do que palavra e significado. O autor observa que o sentido também pode

alterar a palavra, quando, por exemplo, em uma frase é possível substituir uma palavra sem se perder o sentido. Evidenciando-se certa independência entre o par palavra e sentido. Com base no exame dessas relações, Vygotsky (1998) conclui que uma das particularidades da fala interior é a predominância “*do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase*” (p. 182). As duas outras peculiaridades semânticas apontadas dizem respeito à combinação das palavras: a fusão de várias palavras em uma nova e a maneira como os sentidos das palavras se conectam. Em relação a essa última característica, faz notar:

“Quando observamos esse modo singular de unir palavras na fala egocêntrica, passamos a chama-lo de “influxo de sentido”. Os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro – literalmente “influenciam-se” –, de modo que os primeiros estão contidos nos últimos, e os modificam. Assim, uma palavra que aparece muitas vezes num livro ou num poema às vezes absorve todas as variedades de sentido nela contidas, tornando-se, de certa forma, equivalente à própria obra. (...)”

Na fala interior, o fenômeno atinge o seu ponto máximo. Uma única palavra está tão saturada de sentido, que seriam necessárias muitas palavras para explicá-la na fala exterior” (VYGOTSKY, 1998, p.183).

A aproximação das formulações de Vygotsky sobre a fala interior e a fala exterior com a abordagem polanyiana do conhecimento tácito e do conhecimento explícito propicia algumas reflexões acerca da relação entre essas dimensões do conhecimento no que diz respeito ao uso da linguagem. Como regra, na fala interior, os sentidos são amalgamados, tal como na dimensão tácita do conhecer os saberes são integrados. Em certa medida é possível assumir a fala interior como a “linguagem” própria do conhecimento tácito, assim como a fala exterior a do conhecimento explícito.

Na busca de comparações entre a fala interior e a exterior, Vygotsky (1998) observa que esta última (exterior) contém potencialmente traços da primeira (interior). Suas observações o levam a assumir a fala interior como função de fala autônoma, um plano específico do pensamento verbal. Assim, a passagem de um tipo de fala para outro não pode ser considerada uma mera “tradução”. Trata-se de: “*um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros*” (p.184), tal como o processo de explicitação do conhecimento.

Considerada a proposta de aproximação das abordagens, o seguinte trecho pode ajudar a esclarecer o como se relacionam os saberes tácito e explícito:

“A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras. Mas, enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal. Só podemos entender a sua verdadeira natureza e o seu verdadeiro lugar depois de examinar o plano seguinte do pensamento verbal, o plano ainda mais interiorizado do que a fala interior.

Esse plano é o próprio pensamento. Como dissemos, todos os pensamentos criam uma conexão, preenchem uma função, resolvem um problema. O fluxo do pensamento não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala. Os dois processos não são idênticos, e não há nenhuma correspondência rígida entre as unidades do pensamento e da fala. Isso é particularmente claro quando um processo de pensamento não obtém o resultado desejado – quando, como diz Dostoievski, um pensamento “não penetrará as palavras”. O pensamento tem a sua própria estrutura, e a transição dele para a fala não é uma coisa fácil” (VYGOTSKY, 1998, p. 184-185)

O que Vygotsky chama de pensamento, em certos aspectos, é a própria dimensão do conhecer tácito. O pensamento está presente na mente como totalidade, não tendo um paralelo imediato em palavras. Como visto, é o significado que permite tal transição, existindo sempre na fala o *pensamento oculto*. Para o autor, o desenvolvimento do pensamento verbal parte “do motivo que gera um pensamento à configuração do pensamento, primeiro na fala interior, depois nos significados das palavras e, finalmente, nas palavras” (p. 188). Mas atenta que esse não é o único caminho. Trata-se de um percurso complexo que permite uma imensa variedade de progressões e regressões.

2.3 Visibilidade, reconhecimento e legitimação

O estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos impõe, ainda, o enfrentamento do problema das diferentes perspectivas de reconhecimento e legitimação desses saberes pelos próprios indivíduos e pelos grupos sociais. Tal aspecto é subsidiariamente abordado por Richard Gagnon (2010), em estudo sobre a epistemologia das disciplinas profissionais técnicas, com fundamento nos trabalho

de David Kolb sobre os estilos de aprendizagem. Gagnon se propõe a examinar os modos como se estruturam e se articulam os conhecimentos nas distintas profissões, com base em aspectos culturais e históricos. Nessa via, traça um modelo de análise dessas identidades epistemológicas localizando-as conforme sua maior proximidade com as práticas e modos de conhecer dos ofícios tradicionais ou com práticas e modos de conhecer das profissões nascidas da tecnociência ou transformadas profundamente por esta.

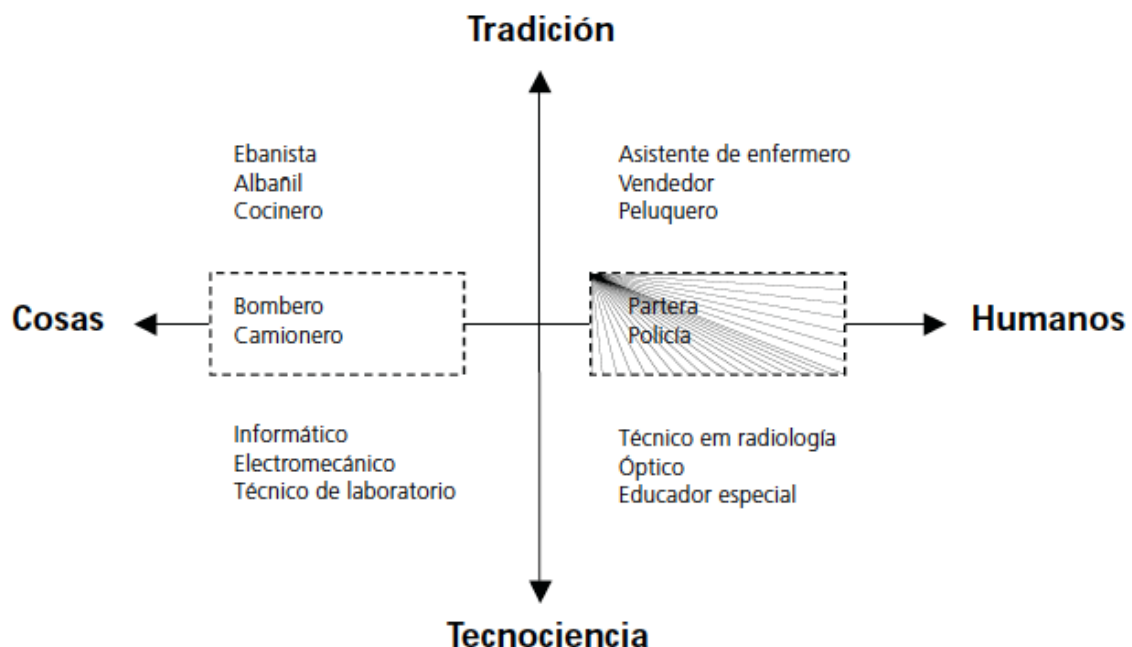
A análise realizada por Gagnon permite verificar critérios de consideração e de desconsideração, ou, ainda, de validação e de negação dos saberes em função de traços culturais da profissão, distinguindo a existência de diferentes perspectivas de reconhecimento e legitimação do conhecimento em função da maior convergência para a tradição ou para a tecnociência. Na base dessas dinâmicas encontra-se a noção de saber significativo. Em uma perspectiva individual, um saber é significativo conforme sua pertinência e validade no horizonte epistemológico pessoal. Socialmente, o caráter significativo está vinculado à pertinência e à validade desse conhecimento para uma comunidade de indivíduos em conformidade com a posição epistemológica desse grupo, considerados os interesses coletivos e modos de validação reconhecidos pela maioria.

Nas profissões e especialidades técnicas com maior identidade com ofícios tradicionais, a autoridade dos saberes decorre de um empirismo longo e prolongado. Os valores, coletivamente compartilhados, de que os trabalhadores vão se imbuindo em suas vivências laborais, derivam, nesse caso, de referências culturais amalgamadas na identidade profissional. Essas qualidades se fazem marcadamente presentes em profissões e especialidades técnicas vinculadas à produção artesanal e às artes, mas não somente. Por outro lado, nas profissões mais próximas da tecnociência observa-se a prevalência de valores compartilhados pela comunidade científica, tais como a objetividade, a impessoalidade, o rigor metodológico.

A forma como, nas diferentes profissões e especialidades técnicas, os indivíduo conhecem também pode ser analisada com base em outras polaridades, por exemplo, se o trabalho está relacionado mais com coisas ou com seres humanos. Esses polos, *coisas* e *pessoas*, igualmente representam conjuntos de valores que estabelecem os significados e a validade de um dado saber. Trabalhar predominantemente com pessoas pode favorecer saberes relativos ao cuidado, à atenção, ao convívio etc. Ao passo que se ocupar mais com coisas (contador,

técnico em ciência forense, analista de laboratório químico, programador etc.) pode indicar a valorização de saberes vinculados à precisão técnica, ao raciocínio lógico entre outros. Tendo em vista esses fatores, interessado na compreensão das implicações dos modos próprios de conhecer das profissões nas diferentes disciplinas técnicas, Gagnon propõe uma lógica de categorização de ofícios, profissões e especialidades técnicas levando em conta os polos *tradição* e *tecnociência* e *pessoas e coisas* (Figura 2).

Figura 2: Modelo de classificação das profissões e especialidades técnicas em função dos polos tradição e tecnociência, coisas e pessoas, conforme proposto por Gagnon (2010)



Fonte: Gagnon, 2010, p. 41

O modelo analítico proposto por Gagnon, apesar de formulado com outros propósitos, parece contribuir também para o exame do hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real. É admissível inferir que profissões que se voltam para o polo *humanos* tenham que lidar com um grau maior de imprevisibilidade devido a permanente interação entre indivíduos singulares. Em sentido inverso, profissões que tendem para o polo *coisas*, em tese, teriam que lidar com um grau de imprevisibilidade menor em função da maior possibilidade de antecipação de

possíveis variações relativas ao objeto de trabalho. Assim, a compreensão tanto das características dos objetos de trabalho (*humanos e coisas*) quanto do tipo de valores e modos de operação que caracterizam e orientam o fazer profissional (*tradição e tecnociência*) pode apontar indícios interessantes para o exame de tendências de ampliação ou redução da distância entre o prescrito e o real nas distintas profissões e especialidades técnicas.

No que diz respeito aos valores dominantes, a influência da tradição em um ofício é determinada pelas pessoas e instituições que continuam dando forma a este, encarnando sua prática. São valorizados os sentimentos de filiação e de responsabilidade sobre a preservação desses saberes e sua transmissão às gerações futuras, implicando a consideração à repetição, à reprodução e ao dever de memória. É interessante lembrar que a memória, nesse caso, remete àquilo que se sabe *decorado, de cor*, etimologicamente, pelo coração (*par cœer, by heart*). A tradição, em certos ofícios, tem tanto vigor que contém a totalidade de seus próprios modos de reprodução, torna-se processo, ditando sua própria criação. A gestão epistemológica implícita à aprendizagem fundamentada na tradição se constitui especialmente sobre a imitação e a experiência. A imitação é assumida e valorizada como recurso didático na relação entre discípulo e mestre, não somente para a assimilação da sequência de operações e gestos, mas principalmente para a compreensão do processo com base em uma experiência pessoal orientada pela perspectiva do outro, muitas vezes com a adesão a suas ideias e atitudes.

A gestão epistemológica subjacente à aprendizagem tecnocientífica pressupõe que a atividade técnica se realiza com base nas ciências, com fundamento nos conhecimentos científicos, estruturados sobre conceitos e princípios claros, racionais e rigorosamente demonstrados empiricamente. Essas características apontam para abordagens nas quais predomina uma certa ideia de neutralidade, impessoalidade e ahistoricidade, ao mesmo tempo em que são valorizados os atributos da racionalidade e objetividade. Obviamente, os polos propostos pelo autor constituem um recurso didático para compreensão das formas de gestão epistemológica predominantes nos diferentes ofícios, profissões, ocupações. Esse recurso permite evidenciar características singulares que possibilitam tanto a realização de comparações entre ofícios quanto no espectro de um mesmo ofício. Essa possibilidade é claramente explicitada no exemplo utilizado por Gagnon (2010) em relação ao ofício de cozinheiro:

“Cuando un cocinero adereza los pescados siguiendo una receta que remonta a tiempo inmemoriales, es un oficio religioso lo que él asume, se podría decir, sin otra intención que la de hacer eso en memoria de sus ancestros en su cocina-capilla; cuando en cambio él prepara la cocina molecular, aprovecha los conocimientos técnicos y científicos que tiene a su disposición para crear nuevas recetas, nuevas combinaciones de texturas y sabores, innova en su cocina-laboratorio.

Claro está también que un mismo oficio, una misma especialidad técnica pueden ambos ser considerados desde una u otra de las perspectivas. El chef cocinero de un hospital colabora estrechamente con dietistas, prepara productos normalizados, raciones y alimentos adaptados a la condiciones de los enfermos y empleados de la institución que los consumen, con objetivos de eficacia y efectos positivos sobre su estado de salud; una cocina técnica, esencialmente. Al contrario, el chef cocinero de un restaurante de alta gama propone una cocina que pueda ser innovadora o clásica, pero siempre refinada para seducir a los clientes; el arte encuentra allí su lugar y la habilidad del chef, tal vez, sirve de modelo a sus émulos y aprendices” (p.15).

Em sua opinião, do ponto de vista pedagógico, tradição e tecnociência apresentam enfoques diametralmente opostos: i) o metódico e associativo e ii) o conceitual e hipotético. No primeiro, busca-se a conformação das atitudes e dos comportamento em uma linha behaviorista, sendo enfatizado o aprender a produzir e a reproduzir de forma a se alcançar um determinado resultado, mesmo que, de início, não se compreenda exatamente o processo. O segundo método opera com as relações de causa e efeito, enfatizando a capacidade de análise. Novamente, é importante lembrar que qualquer dos métodos não ocorre de forma pura. Eles se misturam em conformidade com as características do ofício, como no caso do ofício de cozinheiro anteriormente citado. Assim, mesmo em uma formação bastante prática, na qual a imitação é tomada como um dos principais recursos didáticos, é possível verificar um certo grau de elaboração de hipóteses, a exploração da relação causa-efeito entre outros recursos utilizados pelos formadores nas aulas e nas atividades desenvolvidas.

A respeito do reconhecimento e legitimação dos diferentes saberes, é preciso lembrar que, entre outros aspectos, a trajetória histórica de desenvolvimento científico e tecnológico tem colaborado para uma forte valorização do chamado saber científico ante ao saber dito tradicional. Ademais, conforme pode se inferir com base nas análises realizadas por Gagnon, os saberes tradicionais encontram

certa centralidade na dimensão tácita do conhecimento, enquanto os saberes científicos, pela própria natureza de sua produção (a busca de evidências através do método científico), habita a dimensão do explícito, embora constituído em grande medida por aquele substrato de saberes encobertos nos domínios do *corpo-si*.

Os saberes da tradição são produzidos na constituição das identidades dos diferentes grupos sociais, identidades estas estabelecidas pelo compartilhamento de valores, hábitos, assim como pela transmissão de saberes requeridos nas atividades que lhes são próprias como, por exemplo, na família, as atividades domésticas privadas. São mais ou menos invisíveis, em primeiro lugar, porque sua aquisição se dá na imersão nos diferentes modos de vida e, em quaisquer espaços, são apropriados em rotinas que os tornam banais. Além disso, o hábito conduz à internalização do conhecimento, o que o faz menos evidente a ponto de se tornar profundamente arraigado, quase uma segunda natureza, sendo muito difícil expressá-lo em palavras.

Saberes tácitos são, por definição, invisíveis. O que se tem são vestígios que permitem inferências acerca de seus sentidos. Sua comunicação é mais restrita em função de sua forte dependência daquilo que Vygotsky (1998) denomina “*íntimo contato psicológico*” entre aqueles que compartilham de uma mesma cultura, possibilitando a predicação e quase ausência da fala exterior. Afora isso, é preciso considerar ainda que nem todo saber é verbalizável e sua comunicação faz possível apenas pelo convívio e pelo experimentar, com forte participação do corpo, no sentido do *corpo-si*, conforme definido por Schwartz (2014), ou na noção do corpo como instrumento de conhecer o mundo, presente nas formulações de Polanyi (2009).

É, portanto, compreensível que a invisibilidade e a dificuldade de comunicação dos saberes tácitos comprometa seu reconhecimento e legitimação por grupos sociais mais amplos. Além do exposto, tal como observado por Brougère e Ulmann (2012), por razões de ordem cultural, os saberes decorrentes das experiências rotineiras tendem a sofrer um certo desprestígio em relação aos saberes constituídos em espaços formais de ensino. De um lado porque o processo de ensino escolar é identificado por lidar, precipuamente, com conhecimentos considerados portadores de suficiente generalidade, ou seja, que podem ser mobilizados e recombinaados em diferentes contextos e situações. Enquanto isso, os saberes decorrentes das aprendizagens cotidianas em outros círculos da vida social

apresentam caráter local e particular, situado e finalístico, o que, em tese, restringiria a capacidade de serem transferidos a outros âmbitos e circunstâncias.

Em sentido inverso, os saberes constituídos em espaços formais de ensino tendem a ter maior visibilidade em virtude do aprender ser normalmente entendido como um ato voluntário a ser desenvolvido por meio de métodos particulares em ambiente destinado a esse propósito:

“O ato de aprender é visto como um ato voluntário que, por um lado, se efetuará num contexto específico e, por outro, requereria uma atividade constante dos sujeitos. Fora desse contexto instituído, a aprendizagem parece mais aleatória e os saberes adquiridos menos imediatamente reconhecidos. Uma hierarquização implícita dos saberes estrutura, pois, a nossa relação com a aprendizagem, reafirmando a ordem social e cultural que dá um crédito quase exclusivo às instituições habilitadas para transmitir o que a sociedade considera como o saber. Relegadas ao segundo plano, as aprendizagens da vida cotidiana permanecem confinadas no invisível mesmo quando contribuem para desenvolver numerosos conhecimentos naqueles lugares oficiais destinados a transmitir um saber válido e reconhecido” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 2)

Tal hierarquia de saberes observada por Brougère e Ulmann é também abordada por Gagnon (2010) ao tratar da tendência de desvalorização, no meio universitário, dos modelos pedagógicos da tradição perante modelos considerados mais científicos. Essa predisposição pode ser notada, por exemplo, nos modelos de formação docente e suas práticas pedagógicas. A maioria dos que atuam no ensino profissional tem sua formação inicial na área profissional concernente e, posteriormente, recebe algum tipo de formação pedagógica, não sendo tão rara a figura do professor leigo ou do instrutor. Vários têm sua formação no próprio posto de trabalho, orientados por outros profissionais que atuam como tutores. Parte daqueles que passaram por algum processo formativo formal o fizeram em cursos eminentemente práticos. Não sem razão, as referências das práticas pedagógicas desses docentes se encontram, fundamentalmente, no modelo de tutoria (*mentoring*).

Esses profissionais desenvolvem competências pedagógicas empíricas enriquecidas por suas trajetórias pregressas como estudantes. Pois, no interior das estruturas educativas instituídas, o responsável pela formação profissional exerce uma segunda atividade diferente daquela que ensina, precisamente, o próprio ensino e, sem se dar conta, os estudantes aprendem também a reproduzir modos de

ensinar (GAGNON, 2010, p. 18). No entanto, devido à tendência de valorização, no meio escolar, do pensamento reflexivo, da compreensão que precede à ação, enfim, do método científico, a formação docente acima descrita é questionada quanto a sua suficiência e pertinência sob os argumentos de que lhe falta fundamentos conceituais, psicológico, pedagógico e epistemológicos.

As questões relativas à visibilidade dos diferentes saberes e do prestígio ou desprestígio que alcançam no meio escolar e na sociedade em geral acabam por impactar nas representações mentais dos operadores. Assim como o sistema de valores a que se vincula o ofício, a profissão ou especialidade técnica é um forte componente do meio com o qual o indivíduo interage e, simultaneamente, um filtro por onde passam as formas de compreender e descrever o meio. Em outras palavras, esse sistema engendra uma certa identidade profissional na qual o sujeito se espelha e pela qual se orienta.

2.4 A competência como expressão de aprendizagens e saberes

A palavra competência tem sido usada em um espectro bastante amplo de sentidos em função do campo científico ou profissional em que é empregada, podendo, inclusive, assumir diferentes acepções dentro de um mesmo campo em decorrência da conjuntura e das intensões dos utilizadores³². Vários estudos realizados no país em diferentes áreas do conhecimento têm analisado essa noção, isoladamente ou em contraponto ao conceito de qualificação, com a abordagem, entre outros aspectos, de sua emergência no contexto da reestruturação produtiva e seus limites e possibilidades ante às contradições do modo de produção capitalista³³.

Dados os objetivos do presente estudo, a competência é aqui entendida como uma unidade complexa que expressa aprendizagens de todos os tipos instituídas sobre as múltiplas experiências de formação vivenciadas nas mais diferentes esferas da vida social (CUNHA, 2005). É vista, portanto, como uma categoria situada e finalística em virtude de, na definição do agir competente, serem levadas

³² Sobre os diversos sentidos atribuídos ao termo competência conferir: SILVA, C. J. R. **Sentidos da competência e do problema de sua conceitualização no âmbito da educação profissional e tecnológica**. XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Recife, 2015 (apresentado em 10/04/2015, na Seção de comunicação 31).

³³ Entre esses: MASSAROLI, 2012; TEIXEIRA, 2011; ROSA, 2011; PEREIRA, 2011; RAMOS, 2011; 2010; DIAS, 2010; FLEURY e FLEURY, 2005; MOURA, 2005; KUENZER, 2003; ARRUDA, 2001; BITENCOURT, 2001; BURNIER, 2001.

em conta a adequação do ato e suas consequências ante as diferentes características e variabilidades do ambiente e dos sujeitos, os objetivos da ação e os resultados pretendidos individual e coletivamente. Desse modo, o agir competente delinea-se na pertinência e eficácia da ação em uma situação específica, traduzindo as possibilidades de mobilização de diferentes elementos de um patrimônio adquirido ao longo da vida.

Neste estudo, com base nas formulações dos campos da ergonomia da atividade e da ergologia, assume-se que a *competência laboral* se estrutura e manifesta-se nas situações de trabalho, na gestão das singularidades e variabilidades do meio, de si próprio e do coletivo em função das finalidades do trabalho. Por essa via, entende-se a competência laboral como própria da atividade de trabalho, distinguindo-a, sem dissociá-la, das demais competências que se expressam em outras dimensões da vida social. Ela expressa saberes de distintas fontes, experiências e aprendizagens constituídas alhures, mobilizadas em função das finalidades da atividade e dos constrangimentos impostos pelo meio, podendo ser definida como “*um gesto situado no qual se integram os diferentes saberes e demais qualidades do ser profissional*” (CUNHA, 2015)³⁴.

A competência laboral é vista como uma dimensão da eficácia da *ressingularização* realizada pelo indivíduo ao lidar com a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Schwartz se utiliza da noção de *encontro* referindo-se às dinâmicas de ressingularização que ocorrem na atividade e a caracterizam. O encontro se dá na situação real de trabalho, na dialética permanente entre tudo o que predetermina a atividade (registro um) e o que diz respeito à ressingularização das normas antecedentes (registro dois ou registro dos encontros) (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010, p. 99). É a qualidade desse encontro que viabiliza e define o *agir em competência*.

É nessa perspectiva que a competência laboral é tomada neste estudo como referência para compreensão dos modos como os operadores articulam saberes tácitos e explícitos na gestão da distância entre o prescrito e o real. Tal opção coloca em pauta um problema em certa medida insolúvel, mas do qual não se pode fugir. Trata-se da definição daquilo que Schwartz (1998; SCHWARTZ; DURRIVE, 2010)) denomina como *ingredientes da competência*. É certo que não se propõe aqui a

³⁴ Expressão utilizada no exame de qualificação da presente tese em 25/06/2015.

avaliação de competências ou a “*determinação daquelas necessárias ao trabalho*”. Todavia, essa condição não elide a necessidade de apreensão dos elementos que servem de guia à ação desses profissionais.

A primeira questão tratada por esse autor é a impossibilidade de se enclausurar a *competência industriosa* em grades definidas *a priori*, em virtude de, igualmente, não ser possível definir por antecipação o que é uma situação de trabalho ou mesmo o próprio meio de trabalho. A competência se constitui no movimento do real, ou seja, no domínio dialético. Sua definição é inseparável das condições cotidianas, do individual e do coletivo. Na perspectiva da ergologia, os indivíduos podem apresentar diferentes soluções para um mesmo problema colocado pelas singularidades e variabilidades do meio. Cada um traz suas próprias experiências, saberes, valores, condições físicas, emocionais e cognitivas, fazendo uso de si mesmo, dos outros e dos recursos disponíveis conforme suas possibilidades e em função dos objetivos pretendidos. Mas isso não significa que a ação seja orientada por uma perspectiva absolutamente subjetiva. Trata-se de um olhar que reflete os significados pessoais vinculados a significados coletivos. Nas palavras de Schwartz (1998)

“não existe situação de trabalho que não convoque “*dramatiques* do uso de si”, as quais se prendem aos horizontes de uso dentro dos quais cada um avalia a trajetória e o produto, ao mesmo tempo individual e social, do que é levado a fazer” (p. 3)

É na perspectiva de dialetização da experiência que esse autor destaca seis ingredientes que podem também ser pensados como aspectos ou dimensões da competência. Tais ingredientes possuem características próprias, porém se encontram em necessária relação de interdependência, num movimento que estabelece uma dinâmica complexa. O *primeiro ingrediente* se singulariza pelo domínio, sempre relativo, dos protocolos em uma situação de trabalho. Nos termos utilizados neste estudo, pode-se dizer que o *ingrediente 1* habita a dimensão dos saberes explícitos, traduzidos nas prescrições, disciplinas e naquilo mais que se encontra determinado antes mesmo da ação. O *ingrediente 2* é negação ou oposição do primeiro e funda-se na ressingularização em relação às normas antecedentes, no *registro dos encontros*. Está na dimensão experimental, que é a própria história em movimento ou “*um combinado de historicidades de toda*

natureza” (SCHWARTZ, 1998, p. 6); ou ainda “*a relativa incorporação do histórico de uma situação de trabalho*” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 208).

As noções trabalhadas pelo filósofo francês em relação ao segundo ingrediente trazem à mente a noção de *internalização* ou de *habitar* das formulações de Polanyi sobre a estrutura do conhecimento tácito. De fato, como visto anteriormente, é possível uma aproximação entre o segundo ingrediente da competência proposto por Schwartz e a dimensão experiencial do conhecimento tácito expressa nas formulações de Polanyi. Ao se referir às constatações de Alain Wisner sobre os problemas de transferência de tecnologia entre países, Schwartz (1998) observa que, nesses casos, encontram-se ausentes naqueles que recebem as novas tecnologias a “*competência do histórico*” ou a “*competência prática*”:

“uma parte importante do bom funcionamento das instalações somente é possível graças a competências práticas “difíceis de ser verbalizadas ou transmitidas”, porque adquiridas a partir da experiência histórica e da duração – seleção das variáveis pertinentes, escolhida de seu tratamento –, e não a partir do ingrediente nº 1, do qual os operadores locais estão, a esse respeito, muito mais afastados que seus colegas do país de origem” (p. 6).

Em outras palavras, os profissionais que atuaram no desenvolvimento da tecnologia no país de origem estão imbuídos de um histórico estruturado sobre uma série de conhecimentos não transferíveis através de manuais, conceitualmente não comunicáveis. Essa ideia é bastante próxima à questão do compartilhamento do conhecimento tácito pela tradição definida por Polanyi. Grande parte do conhecimento se perde pela impossibilidade de se transmitir esses saberes silentes. Côncias desse problema, algumas organizações têm proposto intercâmbios entre profissionais como parte do processo de transferência de tecnologia. A solução tem encontrado mais ou menos eficácia em função de uma série de questões vinculadas às culturas organizacionais, aos valores individuais e coletivos, entre outros aspectos. Quando se entra na esfera dos valores que permeiam culturas locais, nem sempre estes alcançam o mesmo significado para o estrangeiro.

Além disso, é preciso considerar a relevância da participação do corpo (física, emocional e cognitivamente) nessa “*inscrição na história*”, o papel das relações humanas, das sensações, insights, memórias. É preciso considerar também a questão temporal, a “*temporalidade ergológica*”, pois:

“Para que este ingrediente se cristalice e para que este “agir em competência” se constitua – esta forma que é impregnação da história –, é necessária uma duração específica, tanto em relação à pessoa quanto à situação” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 209).

A ideia de *consciência subsidiária* em Polanyi é bastante aderente à forma como se expressa o ingrediente 2. Nele está presente uma certa inteligência ou sabedoria do corpo e mesmo que a atenção não esteja voltada para um determinado ponto, o foco pode mudar rapidamente se demandado por algum tipo de sinal captado e interpretado pelo “*corpo-sí*”.

O *ingrediente 3* pode ser compreendido como a capacidade de articular os dois ingredientes anteriores, o protocolar e o singular de cada situação de trabalho. Em certa medida, esse ingrediente, o terceiro, corresponde à dimensão que se busca examinar neste estudo ao estabelecer como foco a relação entre saberes explícitos e tácitos. Schwartz (1998) define esse ingrediente remetendo-se à imagem da “arte de Kairós”. Enquanto *chronos* diz respeito ao tempo cronológico, a palavra grega *kairós* refere-se ao momento certo ou oportuno. *Chronos* é o tempo dos homens, quantificável, *kairós* o tempo divino e expressa a qualidade do vivido. O terceiro ingrediente seria a arte de manipular *kairós*, uma capacidade de orientar a ação ajustando protocolos e patrimônio face ao inédito da atividade.

O *ingrediente 4* encontra-se na esfera dos valores, no jogo entre estes e a atividade. Ele se constitui em um *pôr em sinergia* o que a situação comporta de protocolar (codificada) e de relativamente inédito (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 217). Sob certos aspectos, é possível relacionar esse ingrediente à noção de *conhecimento pessoal* em Polanyi (2005) e à ideia de significatividade do conhecimento nos níveis individual e coletivo expressas por Gagnon (2010). O conhecimento pessoal é simultaneamente subjetivo e objetivo e se constitui sobre intensões, valores, tradições, credos, afetos, objetivados por valores externos ao indivíduo. Igualmente, o significado atribuído a um conhecimento na esfera particular encontra-se em diálogo com os conhecimentos coletivamente validados. Significados, valores, convicções se estabelecem em diálogos sinuosos entre o particular e o público, entre o individual e o coletivo. De forma que o mesmo indivíduo pode se orientar por questões diferentes em função de seu momento pessoal e daquilo que o ambiente apresenta como estímulo ou desestímulo. Essa

dimensão da competência permeia todas as demais e impacta decisivamente sobre o ingrediente 3, “a arte de Kairós”.

O *ingrediente 5* se constitui como uma demanda do indivíduo a si mesmo:

“esse pôr em sinergia [ingrediente 4] não ocorre simplesmente, por conta própria. É um trabalho que a pessoa deve demandar a ela mesma. É verdadeiramente um “uso de si por si”, porque ninguém pode descrevê-lo nem prescrevê-lo” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 217).

O *ingrediente 6* é definido como “a capacidade de tirar partido das sinergias de competências, em situação de trabalho” (idem, p. 219). Ele decorre da inter-relação entre as esferas individual e coletiva, se vinculado a questões de cooperação, intimidade psicológica, combinação de potenciais – levando em conta que os indivíduos não são competentes em todos os ingredientes da mesma forma. Suas trajetórias formativas e profissionais, seus estilos de aprendizagem, a natureza de suas funções, postos, ocupações, especialidades técnicas, suas motivações, entre *n* outros aspectos determinam um trânsito mais ou menos intenso em cada um dos territórios habitados por esses “ingredientes”.

Considerada a hipótese da decomposição da competência em ingredientes e tendo em vista a heterogeneidade destes e a complexidade de suas inter-relações, uma questão metodológica que se coloca de imediato no presente estudo: Como analisar as dinâmicas entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais? Algumas observações surgem com base na proposta de Schwartz (1998). Inicialmente, deve-se ter em mente que as várias dimensões ou ingredientes precisam ser examinados por meio de métodos e estratégias diferentes. Além disso, todos os ingredientes devem ser considerados na análise da competência como unidade, porém, dado o objeto deste estudo, o foco deve voltar-se, particularmente, para o exame do terceiro ingrediente, tendo em vista que ele traduz a articulação dos dois primeiros que representam, respectivamente, os registros dos saberes explícitos (protocolos) e dos saberes tácitos (patrimônio).

2.5 Abordagem metodológica

Na busca por um modelo metodológico convergente com a perspectiva dialética, as bases teóricas filosóficas do materialismo histórico e o referencial ergonômico e ergológico adotados neste estudo e tendo em mente a complexidade

da apreensão de um tipo de saber de difícil verbalização pelo trabalhador, a alternativa metodológica assumida foi pelo desenvolvimento de uma abordagem microgenética das situações de trabalho fundamentada numa matriz histórico-cultural. O modelo utilizado, inspirado nos dispositivos de investigação da ergonomia da atividade e da ergologia, a AET e o DD3P³⁵, incorpora diferentes técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados de modo a permitir a alternância de perspectiva analítica entre as configurações encontradas na microestrutura da atividade de trabalho e aspectos macroestruturais, buscando dar visibilidade às relações entre os saberes que se encontram encobertos na complexidade do trabalho *matéria estrangeira* e os saberes do trabalho *matéria familiar*.

Como observado por diferentes autores como Erickson (1985) e Brougère e Ulmann (2012), um processo cotidiano, tal como o investigado, tornar-se praticamente invisível para seu executor em virtude de estar profundamente incorporado a suas rotinas. Padrões estruturais que se encontram arraigados na prática diária, em geral, não estão diretamente disponíveis à percepção dos indivíduos que os executam, acarretando dificuldades para identificação de seus significados no horizonte de uma matriz social mais ampla. Nesse sentido, a condução de uma análise microgenética apresenta a vantagem de envolver o acompanhamento detalhado das ações, considerando as relações interpessoais e as condições sociais de uma situação particular. Ao mesmo tempo, sua orientação pelos princípios e bases dos dispositivos ergonômico e ergológico de análise das situações de trabalho favorece a consideração dos diferentes aspectos da atividade laboral.

Como recurso, a análise microgenética permite abordar uma situação singular em seu nível micro, amparando a compreensão do sentido impresso pelos indivíduos a suas ações; o que experimentam e como interpretam suas experiências; como estruturam sua visão de mundo. Goés (2000) define esse tipo de análise como

“uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (p.1)

³⁵ Análise Ergonômica do Trabalho – AET e Dispositivo Dinâmico de Três Pólos – DD3P.

(...)

“não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais (...). É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (p. 5).

Ainda de acordo com Goés (2000),

“a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural” (p. 9).

Outra vantagem dessa ferramenta analítica é a possibilidade de se examinar os processos de comunicação envolvidos nas relações pertinentes à atividade de trabalho. A atenção às interações verbais e não verbais se apresenta como um caminho para a apreensão dos saberes que se encontram em jogo nas situações examinadas, as escolhas, negociações e estratégias adotadas. A análise microgenética oferece, assim, suporte a comparações e interpretações, mas sem perder de vista que os indivíduos não são diretamente comparáveis entre si e uma situação é sempre singular não sendo, portanto, generalizável para outros contextos. Para Meira (1994), *“esse tipo de análise não busca estabelecer as “leis” que governam a emergência de ações, mas identificar seus significados em relação a atividade e situações específicas”*.

Por outro lado – na medida em que se debruçam sobre a compreensão de situações particulares na busca de informações que possam orientar as escolhas daqueles envolvidos no processo de conhecer e transformar o trabalho –, tanto a AET quanto o DD3P recomendam uma abordagem da situação de trabalho dentro de um conjunto mais amplo de informações sobre os contextos organizacional e social, com a consideração de diferentes pontos de vista. Como notado por Guérin *et al.* (2001),

“As situações de trabalho constituem frequentemente sistemas complexos. Toda descrição global pressupõe um ou vários pontos de vista que são necessariamente redutores, que dão ênfase a certos aspectos em detrimento de outros” (p. 128).

Esse exame minucioso dos diferentes aspectos de uma situação de trabalho pode trazer indícios que permitam “*produzir uma coerência*” entre seus diferentes componentes (idem, p. 136). Acredita-se, pois, que o uso da análise microgenética de situações de trabalho, conduzida sob tais diretrizes, possa auxiliar adequadamente a investigação dos modos como são articulados pelo indivíduo em uma situação de trabalho os saberes tácitos (*saberes investidos* ou *saberes do trabalho real*) e explícitos (*saberes constituídos* ou *saberes do trabalho prescrito*), assumindo que essa *gestão epistemológica* própria da atividade laboral encontra sua expressão nos *ingredientes da competência*.

2.5.1 A coleta de dados: fatores, fontes e técnicas

Nesta fase, o foco inicial foi dirigido à obtenção de dados sobre a profissão de cozinheiro, desde aspectos históricos gerais da constituição do ofício a questões atuais de mercado e formação. O objetivo foi trazer elementos que contribuíssem para a compreensão dessa atividade de trabalho e do quadro geral em que está inserida em termos cultural e socioeconômico, constituindo um bloco de informações macrossociais. Tais informações são importantes para a apreensão das representações e expectativas acerca da profissão, imaginários esses que acabam por impactar nas motivações e nos modos de agir dos indivíduos.

Em seguida, a atenção foi dirigida a aspectos do contexto e condições de trabalho, buscando identificar “*fatores internos próprios de cada trabalhador*” e “*fatores externos, que descrevem a situação na qual se exerce a atividade*” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 28), formando um bloco de dados sobre os “*determinantes da atividade*”. Entre os fatores internos, foram buscadas informações como sexo, idade, estado de saúde, estado físico e psicológico no momento observado (cansaço, preocupações etc.), tempo de serviço no emprego atual e trajetórias formativa e profissional. Quanto aos fatores externos, foram coletados dados acerca dos objetivos a alcançar, metas, tarefas, regras, normas, procedimentos, local de trabalho, meios técnicos e humanos, forma de organização do trabalho, constrangimentos temporais entre outros.

Enfim, o foco da atenção se dirigiu à coleta de indícios da relação entre saberes tácitos e explícitos na ação dos operadores em situações reais de trabalho, buscando identificar o que Schwartz (1998) denomina como os ingredientes da competência, particularmente, o registro dos protocolos (saberes explícitos); o registro dos encontros (saberes tácitos); e a articulação dos registros protocolar e singular de cada situação de trabalho. Nessa dimensão da coleta de dados, com base em Guérin *et al.* (2001), buscou-se a descrição da situação de trabalho sob diferentes aspectos, focalizando os impactos na ação do operador, suas escolhas, decisões e renormalizações ante:

- a *estrutura do processo técnico* (a ação do operador em relação aos fluxos e etapas e na coordenação de sua ação com as de outros operadores: cozinheiros, auxiliares de cozinha, garçons etc.);
- as *ferramentas e os meios de informação* (formas de chegada e saída dos pedidos na cozinha e de obtenção de informações sobre os estágios de cozimento, qualidade e quantidade dos ingredientes etc.);
- as *relações entre variáveis* (estado da matéria-prima, condições dos equipamentos etc.);
- os *procedimentos* (elementos ausentes nas descrições formais; distâncias em relação ao previsto/prescrito);
- a *dependência e limites temporais* (tempos de preparo, cozimento, fermentação, montagem, finalização etc.);
- o *arranjo físico do dispositivo técnico* (*layout* da cozinha, acessibilidade a utensílios e equipamentos etc.).

Em relação às fontes e técnicas de coleta de dados, as informações agrupadas no primeiro bloco foram obtidas por meio de pesquisa em literatura especializada (revistas e outros periódicos, sites, livros, vídeos, filmes e documentários sobre a profissão de cozinheiro e a atividade de cozinhar), pesquisa documental (dados estatísticos acerca dos cenários de mercado e formação, disponíveis em anuários e periódicos especializados, acordos e convenções, leis trabalhistas, legislação de vigilância sanitária e outras normas pertinentes, manuais e informativos), entrevistas e conversas com cozinheiros profissionais e professores, alunos e ex-alunos de cursos voltados à formação de profissionais na área de gastronomia.

Os dados sobre os fatores determinantes da atividade, no segundo bloco, foram coletados em entrevistas com os cozinheiros e pela observação das situações de trabalho. As informações pertinentes ao terceiro bloco foram recolhidas por meio da observação das situações de trabalho e das conversas com os cozinheiros durante as situações observadas. As entrevistas e as observações foram realizadas com o apoio de gravações em áudio e vídeo de forma a permitir um registro mais fiel, bem como o reexame das situações de trabalho na busca por novos indícios.

As entrevistas formais foram agendadas com antecedência e os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Foram utilizados roteiros semiestruturados, tendo sido gravadas e, posteriormente, degravadas para análise de conteúdo. As conversas espontâneas sobre a profissão com vários cozinheiros em situações diversas foram registradas no formato de narrativa da pesquisadora, respeitados o anonimato dos envolvidos e o sigilo de informações comerciais. Após as entrevistas, foram agendadas com os participantes as datas e horários de observação.

As ocasiões observadas foram registradas em vídeo, tendo sido utilizadas, em algumas situações, duas câmaras: uma móvel, acompanhando a movimentação da pesquisadora, e uma fixa, possibilitando o registro de uma situação por ângulos diferentes. Foram também realizadas anotações de campo, com a indicação de posicionamento de objetos, fatos que chamaram a atenção no momento, indicação de acontecimentos que se encontravam fora do campo de filmagem entre outras notas. Posteriormente, os vídeos foram assistidos por completo com a seleção de trechos para análise, produzindo-se um índice de eventos onde se encontravam marcados os tempos de início e fim de acordo com os cronômetros das filmadoras. Os trechos selecionados foram transcritos em narrativas, tendo sido necessário revistar as gravações e as notas de campo várias vezes. O registro audiovisual possibilitou, assim, resgatar a densidade das ações, gestos, comunicações, interações. No quadro a seguir, é apresentada uma síntese do processo de coleta de dados.

Quadro 1: Síntese do processo de coleta de dados

Coleta de dados
Informações macrossociais
Fatores: histórico; mercado; formação
Fontes: Documentos; literatura específica; relatos de cozinheiros; docentes, alunos e ex-alunos

Técnicas de coleta de dados: Pesquisa documental e em literatura específica; entrevistas e conversas informais
<p>Objetivos:</p> <p>Obter informações voltadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • à compreensão de traços histórico-culturais que impactam nas formas como os profissionais lidam com o conhecimento; • à identificação das características e evolução do mercado de trabalho e suas consequências na constituição das representações e expectativas acerca da profissão de cozinheiro; • à identificação das características e evolução dos cursos de formação de cozinheiros (qualificação, técnicos de nível médio e superior) e possíveis impactos na profissionalização do setor e mudanças nas condições de trabalho.
Informações sobre determinantes da atividade
Fatores: internos e externos
Fontes: relatos dos cozinheiros; situações de trabalho
Técnicas de coleta de dados: Entrevistas; observações livres e sistemáticas com apoio de registro audiovisual
<p>Objetivos:</p> <p>Obter informações acerca dos prováveis determinantes da atividade: características específicas do operador; organização e condições do trabalho; tarefas; objetivos; regras específicas de funcionamento; normas; meios humanos; meios técnicos...</p>
Indícios acerca da relação entre saberes tácitos e explícitos
Fatores: Elementos da competência
Fontes: relatos dos cozinheiros; situações de trabalho
Técnicas de coleta de dados: Observações livres e sistemáticas com apoio de registro audiovisual; conversas com o operador durante e após a atividade
<p>Objetivos:</p> <p>Captar indícios acerca dos saberes tácitos e explícitos convocados pelo operador em sua ação e dos modos como articula esses saberes: protocolos, ressingularizações...</p>

Fonte: Elaborado pela autora

2.5.2 A coleta de dados: procedimentos

Com os objetivos de ampliar o círculo de relacionamento com profissionais da área e de levantar informações sobre a oferta de cursos de formação de cozinheiros e seus possíveis impactos na profissionalização do setor, inicialmente, foram realizados contatos com três estabelecimentos de ensino: o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, que possui o Curso Técnico em Cozinha no câmpus Riacho Fundo; a Unidade de Gastronomia do Serviço Nacional

de Aprendizagem Comercial, Departamento Regional do Distrito Federal – SENAC/DF, com diversos cursos de qualificação profissional nessa área, e o Centro Universitário IESB, com o Curso Superior de Tecnologia – CST em Gastronomia e cursos de extensão, na unidade da Asa Sul, e o Curso Técnico em Cozinha, em sua Escola Profissionalizante em Ceilândia.

Nesse período, ocorreram conversas informais com cozinheiros profissionais e amadores, professores, alunos e ex-alunos. Com base nessas conversas e considerando a disponibilidade dos profissionais contatados, optou-se pela realização de entrevistas formais com três profissionais escolhidos por sua experiência profissional (todos com mais de dez anos de experiência na área), seus focos de atuação e envolvimento na cena gastronômica do DF. Tendo também optado pelo acompanhamento de dois deles em situações de trabalho, devido às características de suas trajetórias formativas e de seus campos de atuação laboral.

O primeiro entrevistado (*Trigueiros*)³⁶ passou pelo que pode ser considerado um itinerário formativo completo no âmbito da EPT: curso técnico de nível médio, graduação tecnológica e pós-graduação na área e, ainda, cursos livres³⁷ e estágios em restaurantes renomados no país e no exterior. Seu campo de atuação profissional envolve as atividades de consultoria a bares, restaurantes e hotéis e de desenvolvimento de projetos de eventos gastronômicos, além das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão na área de gastronomia. A entrevista foi organizada em torno de dois objetivos: i) trazer elementos que contribuíssem para a compreensão da profissão e do quadro em que está inserida em termos culturais e socioeconômico; e ii) obter informações acerca do entrevistado e de sua atividade de trabalho.

O segundo entrevistado (*Figueira*) tem uma trajetória formativa menos acadêmica. Coursou o técnico superior em gastronomia³⁸, porém, a maior parte de sua formação como cozinheiro se deu na prática de trabalho dentro do modelo tradicional de aprendizagem vicariante. Atualmente, sua principal atividade é a

³⁶ Os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente entre nomes de árvores que correspondem a sobrenomes.

³⁷ Cursos livres de regulamentação curricular pela legislação educacional brasileira, também chamados de cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional. Geralmente são de curta duração e têm como objetivo a qualificação inicial ou a formação continuada (atualização, aperfeiçoamento ou especialização, entre outros) em um determinado nicho de atuação profissional.

³⁸ Com obtenção de reconhecimento e equivalência, no Brasil, ao título de Tecnólogo em Gastronomia ou Gastrólogo.

gestão do ensino voltado à formação de profissionais de cozinha, desenvolvendo também projetos de pesquisa e extensão. Essa entrevista teve como objetivo a coleta de dados que contribuíssem para o entendimento de aspectos históricos e culturais do ofício, além de uma visão geral dos atuais cenários de formação e mercado de trabalho para esses profissionais.

O terceiro entrevistado (*Loureiro*) tem percurso formativo como autodidata e na prática laboral em cozinhas de restaurantes de alta gastronomia³⁹, no país e no exterior. Sua trajetória profissional inclui a experiência em empreendimentos em diferentes ramos como a cozinha industrial e o *fast food*, sendo atualmente *chef* e proprietário de um restaurante definido como “*cozinha de autor*”⁴⁰. A entrevista teve como finalidades obter informações sobre o mercado de trabalho e o atual cenário econômico no setor de alimentação (dados macrossociais) e coletar dados sobre o entrevistado e o contexto sociotécnico de trabalho (determinantes da atividade).

De acordo com as informações obtidas nessa primeira fase, foi possível estabelecer três tipos de perfil em função da trajetória formativa: o profissional autodidata; o profissional com uma formação mais acadêmica; e o profissional formado precipuamente na prática laboral e que não possui o mesmo tipo de inquietação do autodidata. Grande parte dos profissionais possui trajetórias formativas que perpassam, em diferentes graus, mais de um desses tipos. Todavia, essa classificação permitiu a formulação de algumas hipóteses acerca das representações para ação e dos modos operatórios dos cozinheiros que seriam observados em situações de trabalho. Interessava verificar se haveria alguma alteração expressiva nos modos de lidar com o conhecimento em função do percurso de formação.

Com esse propósito, foram convidados para participar da etapa de observação *Trigueiros*, com um itinerário mais acadêmico, e *Loureiro*, autodidata com uma trajetória de formação e trabalho no interior de cozinhas de restaurantes

³⁹ Existem várias formas de classificação dos estilos de cozinha. Segundo o chef e consultor Roldolpho Leonardo em seu blog ‘*Diário do Chef*’, a denominação ‘*alta gastronomia*’ refere-se ao estilo de “*cozinha de preparações e apresentações elaboradas*” e à qualidade do serviço, definindo-a como “*um tipo de cozinha que se importa não somente com o sabor dos alimentos em si mas também com sua apresentação, quantidade, qualidade e serviço*”. Disponível em: <<http://diariodochef.com.br/2011/09/26/a-alta-gastronomia/>>.

⁴⁰ A denominação *cozinha de autor* ou *autoral* faz referência à estabelecimentos onde a alimentação é preparada por um profissional, geralmente, com profunda formação técnica, um *chef*, responsável pela criação dos pratos. A criação pode se dar tanto nas técnicas de preparo quanto nos ingredientes ou na forma como são usados ou, ainda, na combinação de ambos, técnicas e ingredientes. É possível encontrar com o mesmo sentido a denominação *cozinha de criação* [gastronômica].

profissionais. As finalidades da atividade e as características do contexto sociotécnico de trabalho de cada um trouxeram novas questões quanto à observação das situações de trabalho. Inicialmente, a opção adotada foi por realizar a observação de *Trigueiros* em uma situação de trabalho na cozinha laboratório da instituição de ensino onde leciona e a de *Loureiro*, como *chef* de cozinha em seu restaurante, por um turno completo (jantar).

No primeiro caso, o objetivo das observações foi obter dados sobre a relação entre saberes tácitos e explícitos em circunstâncias em que são exigidas do cozinheiro, em virtude da atividade de ensino, a reflexão e a comunicação sobre o ato de cozinhar, buscando evidenciar para os alunos aspectos muito sutis das técnicas de preparo e da cultura subjacente a um determinado cardápio. No segundo, o contexto traz questões próprias da atividade de cozinheiro dentro de cozinhas profissionais, com os problemas pertinentes ao trabalho com fins lucrativos: as relações interpessoais, pressões temporais, o gosto dos clientes entre outros aspectos.

Cada uma das situações viabilizou a abordagem da atividade de trabalho atentando a exigências, expectativas e focos bastante distintos, permitindo a identificação de impactos sobre os modos de lidar com saberes tácitos e explícitos na gestão da distância entre o prescrito e o real. Posteriormente, foram incorporados ao estudo os dados coletados na observação sistemática de uma situação em que a atividade de cozinhar é realizada como hobby. A ocasião escolhida foi uma reunião social promovida por *Trigueiros*, sendo a observação orientada por questões relativas ao prazer e à fruição em um contexto de lazer em contraponto às pressões e exigências normalmente associadas a contextos de trabalho remunerado.

Nos períodos de observação dessas três situações foram estabelecidas conversas com os operadores buscando compreender suas tarefas e as questões que estavam tendo que lidar, bem como captar indícios sobre os saberes a que estavam recorrendo para gerir a distância entre o prescrito e o real. O registro audiovisual dessas situações, cerca de nove horas de gravação, permitiu a observação de nuances no agir dos operadores, trazendo indícios importantes acerca da relação entre saberes tácitos e explícitos dadas as condições a que se encontravam submetidos.

As entrevistas realizadas com *Trigueiros*, *Figueira* e *Loureiro* ofereceram um vasto conjunto de informações sobre a atividade e o contexto sociocultural e

econômico mais amplo que, em grande medida, orientaram a observação das situações citadas. Para além das entrevistas, que somam mais de cinco horas de gravação, em ocasiões distintas ocorreram conversas informais com esses e outros profissionais sobre as diferentes perspectivas da profissão, os atuais cenários de mercado e formação, tendências, técnicas e ingredientes, entre outros pontos. Tais conversas colaboraram decisivamente na análise dos dados coletados nas observações.

Além dos registros feitos pela pesquisadora, foram ainda utilizados como fontes de pesquisa vídeos, fotos e relatos de *Trigueiros* e *Loureiro* disponíveis na internet⁴¹. As pesquisas documental e em literatura especializada, que tiveram início antes dos primeiros contatos com as instituições de ensino, prolongaram-se por todo o processo de coleta de dados na medida em que os envolvidos sugeriam novas fontes de consulta.

2.5.3 A análise dos dados: alternância de perspectiva analítica

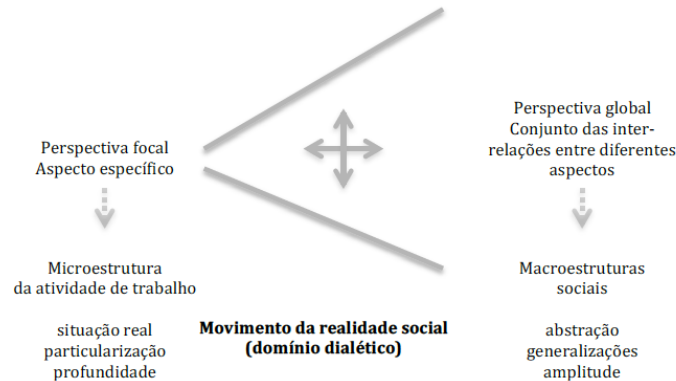
Como ressaltado anteriormente, a abordagem metodológica adotada procurou favorecer a *alternância de perspectiva analítica*, na busca por indícios de como traços de padrões mais gerais decorrentes da macroestrutura social se manifestam nas atividades dos indivíduos, em seus modos de ação, sentidos, representações. Por meio desse recurso metodológico ao mesmo tempo em que a atenção se voltava para o exame de um aspecto específico, esse aspecto era considerado em relação a outros, ou seja, da perspectiva focal à global e vice-versa em uma abordagem dialética. O movimento analítico se dá, pois, entre uma perspectiva pontual e uma perspectiva de conjunto. Nesse sentido, a análise dos vários aspectos particulares favorece a compreensão do ambiente e a identificação dos impactos e consequências desses fatores na situação estudada.

Na figura 3, buscou-se retratar esse movimento entre um olhar focado na microestrutura de relações sociais pertinentes à atividade de trabalho – visualizadas concretamente numa situação particular – e um olhar ampliado englobando as inter-relações entre vários fatores que compõem as relações sociais em termos gerais. Com base nessa estratégia, os dados organizados em grupos de informações macrossociais; informações sobre os determinantes da atividade e indícios da

⁴¹ Os materiais citados sobre *Trigueiros* e *Loureiro*, disponíveis na internet, não são citados nas referências deste trabalho dada a necessidade de preservar o anonimato dos participantes.

relação entre saberes tácitos e explícitos foram analisados em conjunto, levando em conta essa dinâmica de mudança de perspectiva, sendo necessárias, em diversos momentos, a retomada das gravações, novas consultas a sites, livros, revistas entre outras fontes e a revisão de análises anteriores.

Figura 3: Modelo de alternância de perspectiva analítica



Fonte: Elaboração da autora

Assim, o processo de análise se desenrolou durante e após a coleta dos dados. Ao longo dos procedimentos de degrevação das entrevistas e de descrição detalhada das situações observadas, foram colocadas notas de rodapé indicando questões a serem investigadas, esclarecimentos acerca de termos utilizados e apontamentos de concordâncias ou discrepâncias em relação a dados obtidos em outras fontes. Várias das questões que guiaram a coleta e a análise dos dados foram surgindo ao longo do processo, complementando ou alterando questões aventadas inicialmente ou ainda abordando novos pontos. Conforme observado por Bortoni-Ricardo (2008), é comum em pesquisas qualitativas tal fluidez entre as fases iniciais de planejamento e observação e as fases seguintes de análise das informações coletadas. Para a autora, “*A qualquer momento, se o pesquisador perceber que precisa modificar suas perguntas exploratórias ou obter mais dados em relação a alguma dimensão do problema que está investigando, poderá fazê-lo, se lhe for possível retornar ao campo*” (p. 51).

A princípio, os dados obtidos nas pesquisas documental e em literatura específica, nas conversas informais com diferentes atores e nas entrevistas com os cozinheiros tiveram por objetivo suscitar questões que pudessem orientar as observações, nas quais se buscou indícios acerca do problema central deste estudo.

Posteriormente, esses dados foram retomados, procurando-se identificar aspectos análogos nas ocorrências, e organizados em função do embasamento que poderiam oferecer para determinadas questões. Por meio desse processo de indução analítica, os dados anteriormente coletados foram confrontados com os obtidos nas observações, fazendo-se uso do recurso da triangulação. Esse recurso foi aplicado não somente no que diz respeito ao cotejamento de informações obtidas em distintas fontes, mas também na correlação das perspectivas dos distintos atores, comparando-se convergências e divergências entre os pontos de vista considerados.

No que diz respeito à análise das situações observadas, primeiro, buscou-se identificar o trabalho prescrito, fixando-se nos saberes supostamente requeridos para a realização da tarefa a que se dedicava o operador e os resultados desejados. Com base nos resultados obtidos e nas competências evidenciadas pelo operador, a atenção se voltou para a identificação de indícios acerca dos saberes investidos pela experiência, focalizando gestos, expressões corporais, formas e conteúdos das comunicações entre os diferentes operadores envolvidos na atividade, buscando captar suas motivações, interesses, representações acerca da profissão e da atividade, valores estéticos, morais, políticos.

Como dito anteriormente, uma das questões levantadas durante as conversas e entrevistas diz respeito à análise dos impactos das trajetórias formativo-laborais na dinâmica entre saberes tácitos e explícitos na ação dos operadores. Particularmente interessante para esse ponto, foram as ocorrências observadas no restaurante, quando foi possível verificar cozinheiros com diferentes trajetórias formativas e tempos de experiência laboral realizando uma mesma tarefa como, por exemplo, a montagem e finalização dos pratos. Esse tipo de rodízio de tarefas entre os operadores possibilitou o exame de seus modos operatórios considerada uma mesma sequência de procedimentos, sinalizando aspectos interessantes em relação aos graus de internalização de certos saberes, o discurso interno dos auxiliares/aprendizes e limites na comunicação de saberes dos mais experientes para os menos experientes.

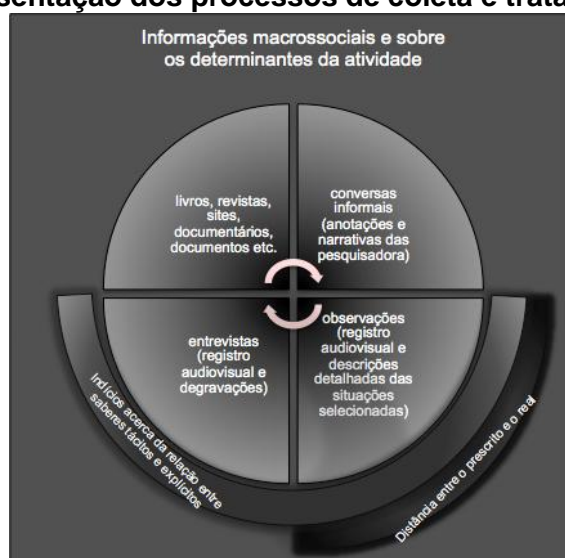
Enfim, após buscar identificar os saberes explícitos no trabalho prescrito e os tácitos investidos pela experiência e apontar aspectos das relações entre estes, por meio da análise das competências laborais evidenciadas pelos operadores nas

situações observadas, o foco se voltou para a apreciação de possíveis implicações pedagógicas para a EPT dadas as dinâmicas examinadas.

Na figura a seguir procurou-se apresentar uma visão geral dos processos de coleta e tratamento dos dados. A escolha das formas geométricas e a disposição dos elementos faz referência às lentes de uma máquina fotográfica nos movimentos de ajuste de foco (*zoom in/out*) em alusão ao modelo de alternância de perspectiva analítica citado anteriormente. Nos quadrantes do círculo central, encontram-se as fontes consultadas e formas de registro das informações. As setas centrais ilustram a dinâmica de análise na qual os dados obtidos nas fontes indicadas em cada quadrante são lidos em conjunto numa abordagem dialética

Assim, informações mais amplas sobre as condições socioculturais e econômicas (macrossociais) e sobre os determinantes da atividade – que foram coletadas tanto nas pesquisas documental e em literatura específica, quanto nas conversas informais, entrevistas e observações – formam um conjunto representado na figura por um quadrado que envolve todos os demais elementos. Finalmente, o arco que contorna os quadrantes inferiores representa o conjunto de indícios acerca da relação entre saberes tácitos e explícitos – coletados, principalmente, nas entrevistas e nas observações – e o segmento de arco que contorna o quadrante inferior direito faz referência ao conjunto de aspectos que dizem respeito à distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real – obtidos na observação das situações de trabalho.

Figura 4: Representação dos processos de coleta e tratamento dos dados



Fonte: Elaboração da autora

3 Conversas de cozinha

Neste capítulo são apresentados os resultados do estudo empírico. Inicialmente são abordadas as informações macrossociais, tendo como foco a compreensão do ato de cozinhar como trabalho humano de transformação material e cultural. O cozinhar é analisado em suas fronteiras entre o natural e o social, entre a ciência e a arte. Em seguida, são tecidas considerações acerca das representações sociais sobre a formação do cozinheiro profissional. São abordadas, entre outras, questões sobre valores, os sentidos atribuídos ao conhecimento, a educação do paladar e a formação do gosto e do estilo, as expectativas e ideias que povoam o imaginário dos estudantes.

Logo após são abordados alguns aspectos históricos da construção das representações sociais sobre o ofício de cozinhar e a figura do cozinheiro, ressaltando-se pontos relativos ao surgimento e delineamento da profissão, dos restaurantes, a construção da hegemonia francesa na chamada alta cozinha e outros. Enfim, são apresentados dados sobre formação e mercado, buscando-se apreender como tem se dado a profissionalização de cozinheiros e as transformações ocorridas no segmento de alimentação fora do lar, condições de trabalho, remuneração e valorização, entre outros pontos.

3.1 Comida, cultura, ciência e arte

“culinária é uma ciência e uma arte, e merece consideração o homem que, para satisfazer seu semelhante, põe todo o seu coração” (Escoffier)

O ato de cozinhar tem sido identificado por antropólogos, biólogos, historiadores, entre outros estudiosos, como uma das atividades que possibilitaram a evolução humana e a constituição da cultura. Em seu livro *Cozinhar: Uma história natural da transformação*, Michael Pollan (2014) faz referência a diferentes autores, como o jornalista e escritor escocês James Boswell (1740-1795), o gastrônomo francês Jean Anthelme Brillat-Savarin (1755-1826) e o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1908-2009), que abordam a relevância do ato de cozinhar para a espécie humana. Na segunda metade do século XVIII, Boswell classificava o cozinhar como atividade especificamente humana, definindo o homem como “o

animal que cozinha”: “Apenas o homem é capaz de preparar um bom prato, e todo e qualquer homem é mais ou menos um cozinheiro, ao temperar o que ele próprio come” (BOSWELL, 1773 apud WRANGHAM, 2010, p. 19). No início do século seguinte, Brillat-Savarin, autor de *A fisiologia do gosto* – lançado em 1825 e no qual o termo gastronomia é definido como ciência ligada ao preparo dos alimentos e à formação do gosto –, aponta as contribuições dessa atividade para o avanço da civilização no desenvolvimento de valores estéticos e da boa convivência no exercício do comer bem e do portar-se à mesa: “Os animais se repastam; o homem come; somente o homem de espírito sabe comer” (SAVARIN, 1995, p. 15).

Lévi-Strauss, em *O cru e o cozido* (2004), utiliza-se da análise das formas de preparo dos alimentos para o estudo dos mitos indígenas, registrando o fato de muitas culturas no mundo perceberem o ato de cozinhar como uma alegoria daquilo que diferencia as pessoas dos animais. Porém, conforme observado por Pollan (2014), se para o antropólogo francês o cozinhar é assinalado “como uma metáfora da transformação humana da natureza crua para a cultura cozida” (p. 13), recentemente a ideia de que esta atividade esteja nas origens da constituição da condição humana tem sido considerada por outros estudiosos em uma perspectiva literal. A chamada “hipótese do cozimento” tem sido defendida por pesquisadores como o antropólogo Richard Wrangham. Em seu livro *Pegando fogo: porque cozinhar nos tornou humanos*, Wrangham (2010) defende que o cozimento dos alimentos foi em grande parte responsável pela evolução humana:

“Acredito que o momento da transformação que deu origem ao gênero *Homo*, uma das grandes transições na história da vida, brotou do controle do fogo e do advento de refeições cozidas. O cozimento aumentou o valor da comida. Ele mudou nossos corpos, nosso cérebro, nosso uso do tempo e nossas vidas sociais. Transformou-nos em consumidores de energia externa e assim criou um organismo com uma nova relação com a natureza, dependente de combustível” (p. 7-8).

A ingestão de alimentos cozidos permitiu uma dieta mais rica em termos energéticos, favorecendo o crescimento do cérebro. Simultaneamente, alimentos cozidos exigem menos mastigação, liberando tempo para os seres humanos:

“Ao que parece, a comida crua exige muito mais tempo e energia para ser mastigada e digerida, e por isso, outros primatas do nosso tamanho têm aparelhos digestórios substancialmente maiores e –

nas horas que passam acordados – gastam muito mais tempo mastigando: até seis horas por dia.

Cozinhar, na realidade, assumiu parte do trabalho de mastigar e digerir, que passou a ser realizado fora do nosso corpo, valendo-se de fontes de energia exterior. Além disso, como o cozimento elimina substâncias tóxicas de muitas fontes potenciais de alimentos, a nova tecnologia nos deu acesso a uma preciosa reserva de calorias que não estava à disposição de outros animais. Uma vez livres da necessidade de passar os dias reunindo grandes quantidades de alimentos crus e em seguida mastigando-os (e mastigando-os de novo), os seres humanos poderiam agora empregar seu tempo e seus recursos metabólicos para outros propósitos, como criar uma cultura” (POLLAN, 2014, p. 13-14).

Com base nessa hipótese, o grupo liderado por Wrangham em Harvard tem desenvolvido diferentes estudos sobre o significado do controle do fogo e dos processos termais de preparação dos alimentos para o desenvolvimento da humanidade. Em *Energetic Consequences of Thermal and Non-Thermal Food Processing*, Rachel Carmody (2012) defende que a utilização de processos termais na preparação dos alimentos não somente distingue os seres humanos de outras espécies como pode mesmo ser uma questão obrigatória, uma vez que os seres humanos são biologicamente comprometidos com uma dieta rica em energia e de fácil mastigação e digestão. Todavia, a abordagem metabólica adotada pelos defensores da *hipótese do cozimento* tem sido questionada quanto à sua adequação como resposta a uma questão histórica. O biólogo Filipe Costa, em artigo publicado no Observatório da Imprensa coloca a questão nos seguintes termos:

“O problema, nesse caso, é que a pergunta levantada – bastante pertinente e por si só das mais intrigantes – é de natureza essencialmente histórica; pede, portanto, uma resposta de natureza igualmente histórica. Ocorre que a explicação oferecida é de natureza metabólica; como tal, embora possa estar inteiramente correta no âmbito da fisiologia, não serve como resposta a uma pergunta de natureza histórica.

A resposta apropriada deveria adotar um ponto de vista filogenético (i.e., quando e como os nossos ancestrais passaram a cozinhar alimentos) ou adaptativo (i.e., de que modo e até que ponto tal inovação tecnológica passou a afetar a sobrevivência de nossos ancestrais). Em outras palavras, para responder apropriadamente à pergunta “por que os seres humanos passaram a cozinhar os alimentos?”, não basta constatar que o cozimento implica em determinados benefícios metabólicos, é necessário colocar tais benefícios em perspectiva – e.g., que tipo de contexto ecológico favoreceria a adoção do cozimento e que vantagens seletivas isso traria? (COSTA, 2013)”.

Independentemente da suficiência da resposta apresentada por Wrangham e seguidores, a pergunta por eles colocada ratifica uma antiga e intrínseca relação entre cultura e alimentação. Na direção apontada por Costa, questionando sobre as qualidades de um contexto ecológico capaz de levar os humanos a adquirirem o hábito de preparar seus alimentos pelos diferentes processos de cocção, pode-se perguntar em uma perspectiva materialista sobre as condições materiais e históricas de produção da existência humana que levaram à constituição de diferentes culturas alimentares. O ato de preparar alimentos é, simultaneamente, um ato de transformação material – envolvendo processos físico-químicos realizados com o uso das tecnologias disponíveis (como a fermentação, o fogo, a radiação a micro-ondas ou outra forma de processamento) – e um elemento produtor de identidades. Buscando responder como a cultura determina a alimentação de um determinado grupo social, Dória (2009) trabalha com dois conceitos: o de *sistemas alimentares* e o de *sistemas culinários*. O primeiro, os *sistemas alimentares*, faz referência ao conjunto de soluções encontradas por uma população para resolver seus problemas de nutrição tendo em conta as alternativas ambientais e as ideias que possuem acerca do que deva ou não ser incorporado como alimento. Já os *sistemas culinários* (as cozinhas locais, regionais e nacionais) são mais restritos desenvolvendo-se no interior dos sistemas alimentares e sendo por estes limitados.

Os sistemas alimentares definem “*a relação homem-natureza e homem-homem no processo de produção*” e suas variações ocorrem em grandes linhas de uma civilização para outra (DÓRIA, 2009, p. 45). Enquanto ainda dependentes da coleta e da caça, a alimentação estava subordinada fundamentalmente à fauna e à flora existentes em uma determinada região. Posteriormente, com advento da agricultura e da domesticação dos animais, a dieta humana passou a sofrer as restrições do que era possível criar e cultivar considerados os aspectos geográficos, religiosos e morais sendo também impactada pelas trocas e cominações entre grupos humanos. Assim, os modos de se alimentar e, conseqüentemente, de cozinhar são, em grande medida, resultados de características geográficas, amálgamas culturais, fusões de valores éticos, políticos, estéticos e de crenças religiosas, entre outros. Em consonância com Dória (2009):

“A grande moldura que encerra sistemas alimentares e sistemas culinários é dada pela maneira prática e objetiva dos homens se

relacionarem com a natureza e pelo modo como representam essa relação, isto é, pela ideologia correspondente. Assim, os sistemas alimentares aparecem mais claramente como modos de construir alimentos, adotados ou desenvolvidos por uma civilização como solução dos problemas que enfrenta em uma dada situação natural (um ou mais ecossistemas). Na história das transformações culinárias também precisamos considerar o domínio técnico sobre os recursos naturais, isto é, a agricultura, a domesticação das espécies, o conhecimento do ciclo de vida daqueles elementos comestíveis e até mesmo como são representados todos esses elementos, ou seja, como a natureza representa um desafio para o homem cultural que os sistemas alimentares seguem, às vezes se interpenetrando e realizando trocas entre civilizações” (p. 47).

Outro aspecto observado por Dória (2009) diz respeito aos modos como o alimento é representado nas distintas esferas culturais. Ilustrando, não se espera do vinho consumido como parte do rito cristão o mesmo que se exige de um vinho a ser degustado em um jantar (p. 47). No campo dos valores, são estabelecidos padrões defensivos (interdições, superstições, preceitos) e adaptativos (novos costumes, ideias, usos), enquanto no domínio material inovações técnicas e tecnológicas influem nas possibilidades de produção e transformação dos alimentos. Ao longo dessa trajetória histórico-cultural, as modificações ocorridas nos diferentes domínios impactam-se mutuamente. O autor observa que apesar das “*intensas transações*” entre sistemas a lógica e a identidade de certos sistemas podem se manter por longos períodos ou ruir:

“do ponto de vista alimentar, podemos tomar as civilizações pelo que são: sistemas estáveis, apesar das transformações pelas quais passaram e que não abalaram a sua lógica e organização interna; já quando desaparecem, deixam de constituir soluções culinárias de sentido prático e passam a ser objeto de historiadores (...)

o traço mais importante das grandes civilizações alimentares é a capacidade imensa de deglutir as influências externas sem se descaracterizar” (DÓRIA, 2009, p. 50, 58).

Nessa perspectiva e considerando que o microuniverso individual repercute aspectos macros, é admissível pensar o ato de cozinhar tanto como portador de uma tradição imemorial quanto tradutor de identidades sociais e gostos particulares. Para Leal (2004), uma cozinha traz marcas “*do passado, da história, da sociedade, do provo e da nação à qual pertence*” (p. 8). Em texto intitulado *A comida como lugar de história: As dimensões do gosto*, Santos (2011) define a cozinha como “*um*

microcosmo da sociedade” (p.103, 109, 111). Para o historiador, as diferentes comidas que representam os gostos alimentares ou sabores de uma sociedade “*expressam lugares de memória, de patrimônios sociais, de significância social*” (p. 121). Santos observa que as culturas alimentares passam por constantes transformações devido à introdução de novas técnicas, produtos, formas de consumo entre outros aspectos. Tais mudanças são incorporadas, “*digeridas pela tradição*”, dando origem a novos modelos que se infiltram nos modelos convencionais precedentes (p. 107). Hábitos alimentares, pratos, ingredientes, técnicas e ritos na preparação dos alimentos são fatores importantes na constituição da identidade dos grupos sociais. Tal identidade é mantida, em grande medida, pelas memórias e tradições. É sob essa perspectiva que percebe a alimentação como expressão do “*patrimônio histórico gustativo de uma cultura*” (p. 110).

Nesse sentido, história, comida e identidade engendram e sustentam uma relação permanente na qual as memórias relativas aos gostos e afetos, presentes nos temas das diferentes cozinhas, constituem um importante fator na construção dos valores e significados atribuídos, individual e coletivamente, ao ato de cozinhar. Santos (2011) se refere a essas questões nos seguintes termos:

Na cozinha, prevalece a arte de elaborar os alimentos e de lhes dar sabor e sentido. (...) Há na cozinha a intimidade familiar, os investimentos afetivos, simbólicos, estéticos, sociais e econômicos. A cozinha se reafirma, portanto, como um espelho da sociedade, um microcosmo da sociedade, uma imagem da sociedade. Em vez de falar em cozinha, é melhor falar em cozinhas, em suas pluralidades, porque elas mudam e se transformam face às influências e aos intercâmbios entre as populações, aos novos produtos e alimentos, graças às condições sociais, às circulações de mercadorias e aos novos hábitos e práticas alimentares.

(...) no cruzamento do biológico com o histórico e cultural, do social e do político, da economia e das tecnologias, a questão da alimentação se situa no coração das nossas preocupações, como um gênero de fronteira, como um integração federativa de caráter transdisciplinar, de onde emergem os marcos que permitem fazer por intermédio da comida uma reflexão sobre o próprio significado e evolução da sociedade” (p.110).

Sob o ponto de vista de Leal (2004), “*cozinhar é uma ação cultural que nos liga sempre ao que fomos, somos e seremos e, também, com o que produzimos, cremos, projetamos e sonhamos*” (p.8). E na opinião de Pollan (2014),

“Cozinhar – seja qual for sua modalidade, cotidiana ou exótica – nos situa num lugar muito particular, em que encaramos de um lado o mundo natural e de outro o social. O cozinheiro se encontra justamente entre a natureza e a cultura, conduzindo um processo de tradução e negociação. Tanto a natureza como a cultura são transformadas pelo trabalho. E, ao longo desse processo, vi que o mesmo ocorre com o cozinheiro” (p. 25).

É nesse lugar particular citado por Pollan, entre o natural e o social, onde se enraízam as crenças, valores e saberes que orientarão o agir dos cozinheiros. Como será visto a seguir, as construções histórico-culturais influenciam as representações para a ação dos cozinheiros, que não raro se reconhecem em algum ponto entre a alquimia, a arte e a ciência. Mas, tal como notado por Dória (2009, p. 68) a respeito da culinária, o ser profissional cozinheiro explica-se mais por suas práticas do que por aquilo que é dito a respeito de sua profissão.

3.2 Representações acerca da formação do cozinheiro profissional

Ao buscar captar as representações e modelos mentais dos profissionais entrevistados e observados em situação de trabalho neste estudo, os aspectos relativos ao ‘mundo social’ foram particularmente evidenciados na importância atribuída à consciência da relação entre comida, cultura e identidade na formação do cozinheiro profissional. O trecho a seguir aponta algumas questões a esse respeito:

O aprendizado ele é muito mais sólido quando você dá o embasamento cultural. Eu não posso chegar pra você e simplesmente falar de um acarajé. Fazer um acarajé pra você. (...) pra você aprender a fazer um acarajé hoje, com os recursos tecnológicos que a gente tem, se você botar no YouTube ‘como se faz acarajé’, vai vir duzentas baianas com trezentos anos de acarajé e vai te ensinar a fazer um acarajé. Mas poucas são aquelas que mostram o porquê daquilo. Como é que nasce o tabuleiro de uma baiana? Essa história é muito linda! (...) Qualquer imagem que você pegue da cozinha africana, da cozinha brasileira afro-baiana, a imagem vai ser um tabuleiro. Onde se tem acarajé, onde se tem abará, cocadas, comidas que são oferendas. Ela abre o tabuleiro fazendo três mini acarajés que devem ser ofertados às três primeiras crianças que passarem, senão ela come. Mas não pode vender, não pode... então, o estreitamento espiritual com a alimentação... essas duas áreas elas são unha e carne. (...) Se a gente reverberar isso pra qualquer outra cultura no mundo você vai chegar no mesmo ponto. Os indianos, os judeus, “O que eu como está escrito no meu livro sagrado, são as lei do Cashrut⁴², ali tá escrito o que eu posso e

⁴² Cashrut ou kashruth. Leis alimentares do judaísmo (New Oxford American Dictionary).

o que eu não posso comer”. Mas peraí, por que eu posso comer isso e não posso comer aquilo? Aquilo é um livro escrito por alguém e, numa determinada circunstância histórica, ele vetou o uso de um determinado ingrediente. (...)

A cultura. Pronto. Pro cara fazer, pra você fazer acarajé, depois que você ouve a história toda, de como aquilo chegou até ali, faz muito mais sentido: ‘Ah! É por isso que se come dessa forma’.” (Trigueiros)

O fragmento citado toca em uma questão interessante no que diz respeito aos significados do conhecimento. *Trigueiros* inicia sua fala dizendo que o aprendizado é mais sólido quando há compreensão dos aspectos culturais de uma determinada cozinha. É perfeitamente possível realizar um determinado prato com perfeição técnica sem o conhecimento da tradição cultural que subjaz àquele preparo. Do ponto de vista das transformações materiais, um prato pode mesmo ser representado em tabelas descritivas de propriedades e reações físico-químicas tal como ocorre nos preparos industriais. Todavia, o saber “*como aquilo chegou até ali*” parece ampliar e modificar os significados atribuídos pelo sujeito ao conhecido na direção de uma melhor compreensão da formação do gosto, entendido aqui como uma moldura cultural em constante transformação. No livro *Alex Atala, por uma gastronomia brasileira*, João Gabriel de Lima cita a experiência do cozinheiro brasileiro⁴³ na Itália na qual ocorre uma mudança significativa em seu modo de compreender a comida italiana, com reflexos na constituição de seu estilo:

“(...) Alex trabalhou na França, em Montpellier, e posteriormente na Itália, em Milão. Na Itália sua convicção de que o segredo da boa culinária é valorizar o sabor dos ingredientes se consolidou. “Eu achei que conhecia comida italiana no Brasil, mas me enganei. O paulistano ia ao restaurante para comer molho, e a massa era apenas um veículo para ele. Em Milão descobri toda a sofisticação da culinárias italiana. As mil maneiras de preparar massas e risotos. E a importância de escolher bem os ingredientes – as carnes, os peixes, os azeites” (ATALA, 2003, p. 44).

É admissível inferir que, ao trabalhar como cozinheiro em Milão, Atala entendeu a cultura alimentar, o gosto italiano, ele ‘*ouviu a história toda*’, assumindo para si valores daquela tradição. Dessa experiência, sai reforçado um dos traços marcantes de seu estilo, a valorização dos ingredientes. Ambas as citações trazem à

⁴³ Milad Alexandre Mack Atala, nascido em São Paulo/SP, em 1968, de família palestina, *chef* e proprietário do restaurante D.O.M, que desde 2011 tem figurado entre os dez melhores na lista *San Pellegrino World's 50 Best Restaurants* <<https://gastronomiacontemporanea.wordpress.com/2011/06/22/alex-atala/>>.

tona uma segunda questão: a formação do estilo. Elas indicam que compreensão dos aspectos histórico-culturais constituintes das diferentes cozinhas amplia o leque de referências no campo criativo. Por isso, em certa medida, a desconsideração dessa dimensão empobreceria as possibilidades de interpretação e criação a partir do patrimônio cultural encoberto em uma receita. Ao passo que os novos sentidos atribuídos pelo conhecer ‘a história toda’ permitem ir além: do copiar passa-se à interpretação, à releitura com base nos novos conhecimentos até o momento em que o domínio dos diferentes códigos (inclusive e necessariamente os técnicos) permite a criação de algo novo. Narrando as influências na constituição de seu estilo, um dos entrevistados diz:

“...três fases são muito importantes no meu aprendizado de gastronomia. A primeira foi Portugal, que foi a mais longa (...). Portugal porque até então eu conhecia uma coisa de gastronomia brasileira e lá eu vi uma outra cultura e que tinha um apreço e um cuidado com seus pratos, com suas receitas típicas muito interessante. Mudou bem minha vida” (Loureiro).

Os valores assumidos por *Loureiro* em sua trajetória de vida e trabalho revelam-se em suas criações. Das cozinhas portuguesas, *Loureiro* trouxe não somente as receitas, mas um conhecimento consistente dos ingredientes, formas de preparo e costumes. Das duas outras experiências citadas, ficaram, entre outras influências, um “*grande respeito pelos ingredientes e na forma de prepará-los*”, o apreço e cuidado com as tradições das culinárias regionais e um forte engajamento com a divulgação da gastronomia. A formação do gosto e do estilo de um cozinheiro profissional passa também pela educação do paladar. A fala de outro entrevistado traz questões interessantes a esse respeito:

“E existe outra coisa importante. O cara que não tem cultura... O paladar se educa, você aprende isso. Você não gosta de uma coisa, porém pode acabar gostando. O paladar se educa. Porém, existe uma cultura gastronômica inata (...) você se presta a experimentar tudo o que... você consegue se educar nisso. Isso também conta. Ou seja... um crítico gastronômico. Um crítico gastronômico pode não saber fazer um ovo frito. Porém, sabe quando uma coisa está bem ou está mal. Tem paladar, tem uma cultura, não necessariamente gastronômica senão de conhecimento cultural elevado que consegue ser um crítico gastronômico” (Figueira).

A ideia de *cultura gastronômica inata* presente na fala de *Figueira* está fundamentada na crença de que uma vivência rica em termos alimentares na infância contribui para o desenvolvimento de um paladar mais aguçado e para a formação de um adulto mais aberto a experimentar novos alimentos. Fisiologicamente, o paladar é formado por sensações químicas percebidas por células específicas localizadas na língua e no palato. Essas células são capazes de captar cinco diferentes sabores: o salgado, o azedo, o doce, o amargo e o umami⁴⁴ além de sensações táteis relacionadas à temperatura, à ardência, à textura. Essas sensações são combinadas pelo cérebro com as percepções olfativas, formando o que usualmente é chamado de sabor. Considerando que o olfato é capaz de perceber milhares de cheiros diferentes⁴⁵ e que a aparência do alimento funciona também como estímulo para o cérebro na formação do gosto do alimento, é admissível inferir que as harmonizações possíveis sejam infindáveis. Assim, um indivíduo exposto desde muito cedo a uma maior diversidade de experiências estimuladoras dessas percepções estaria mais propenso a desenvolver uma *cultura gastronômica* ampla.

Embora o paladar se constitua de reações químicas, sua educação é um processo cultural fortemente vinculado aos valores, às tradições e identidades dos grupos humanos. Pollan (2014) atenta para o fato de, em termos alimentares, as definições de bom, agradável, saboroso e seus antônimos serem construções culturais que mantêm certa relação com aspectos instintivos de sobrevivência. Do ponto de vista evolutivo, as percepções relacionadas aos sabores associam-se à qualidade do alimento. Os açúcares, por exemplo, são fonte de energia e talvez por isso os gostos adocicados remetam à sensações de potência e alegria. Por outro lado, diversos elementos tóxicos possuem gosto amargo e seria uma possível explicação para esse sabor não estar na preferência de muitas pessoas. A questão da formação cultural do gosto e a educação do paladar é abordada por Pollan (2014) ao tratar dos processos de fermentação:

⁴⁴ O quinto sabor, o umami, foi identificado por Kikunae Ikeda, da Universidade de Tóquio, em 1908. Ele é encontrado em alimentos ricos em proteínas como a alga kombu, cogumelos, carnes, queijos fortes, tomate e leite materno, sendo o ácido glutâmico o principal aminoácido que provoca sua sensação (POLLAN, 2014).

⁴⁵ Estudos desenvolvidos na Universidade Rockefeller em Nova York apontam para a possibilidade de o olfato humano ser capaz de reconhecer mais de um trilhão de diferentes odores (Bushdid, C., Magnasco, M. O., Vosshall, L. B. & Keller, A. Science 343, 1370–1372, 2014).

“É curioso como muitos sabores da fermentação se revelam tão específicos em termos culturais. Ao contrário da doçura e do *umami*, esses não são os tipos de sabores simples dos quais os seres humanos estão programados para gostar. Ao contrário, são “gostos adquiridos”, ou seja, para apreciá-los muitas vezes precisamos superar uma aversão “programada”, o que exige força de uma cultura e provavelmente a contínua exposição a esse gosto durante a infância. A expressão mais comum que crianças e adultos costumam usar para descrever comidas fermentadas de outra cultura é alguma variação da palavra “podre”. Reagimos a alimentos podres e exóticos da mesma forma: franzindo o nariz. Muitas dessas comidas ocupam uma fronteira biológica – à beira da decomposição – que também se revela uma fronteira cultural muito bem patrulhada” (p. 294).

A ampliação dos horizontes para a criação (como no caso de *Loureiro* com atuação na *cozinha autoral*) pede do cozinheiro a disposição de experimentar e adquirir novos gostos mesmo quando é necessário atravessar as bem patrulhadas fronteiras culturais. Nas palavras de Alex Atala (2003):

“O paladar não nasce pronto: ele se desenvolve. É interessante estar aberto à possibilidade de se expor, aos poucos, a novos sabores – mesmo (e principalmente) àqueles que provocam estranheza num primeiro contato. A cada vez, ele parecerá menos estranho, até que se descubra a emoção de apreciar o alimento em questão. Costumo dizer que isso é abrir o horizonte chamado paladar” (p. 67).

Mas além de estar aberto a ampliar o seu próprio ‘*horizonte paladar*’, o *chef* de cozinha que trabalha com cozinha autoral precisa convencer seus clientes a experimentarem novos pratos, mas provavelmente não terá sucesso se desconsiderar as fronteiras culturais a que se refere Pollan. Dória (2009) também chama atenção para esse aspecto em seu livro *Culinária materialista: A construção racional do alimento e do prazer gastronômico*. Logo na introdução o sociólogo argumenta sobre a impossibilidade de se “*escolher o que cozinhar de uma maneira absoluta e inteiramente livre*” (p. 21). Para o autor, faz-se necessária a discussão sobre “*o que são os sistemas alimentares e os sistemas culinários como grandes molduras nas quais trabalhamos e vivemos*” (p. 21). Na entrevista com *Loureiro* e nas observações realizadas em seu restaurante, essa questão aparece de forma acentuada, pois é necessário vender o prato, é preciso que os clientes gostem, divulguem e queiram voltar. Não basta conhecer os ingredientes, possíveis combinações de gostos, texturas, aparência etc. É também importante conseguir interpretar os tipos de experiência gastronômica que seu público potencial estaria

disposto a ter. Tudo isso exige um trabalho de pesquisa como pode ser observado no seguinte trecho:

P: Você tem uma pesquisa com ingredientes também, não é?

Loureiro: É. Eu tenho. Ultimamente eu até tenho investido mais tempo nisso, trabalhando algumas coisas bem legais, alguns ingredientes, baseados em dois pontos. Um o resgate de alguns ingredientes ou receitas que foram em algum momento passadas pra trás, caíram no esquecimento. E eu acho que no Brasil a gente tem muito disso por conta de uma questão social. A partir do momento que a pessoa começava a ter uma ascensão social no passado, ela parava de comer alguma coisa típica ou popular pra ter que comer um caviar ou filé à Rossini a alguma coisa. Eu acho que agente perdeu muito nisso. Eu vejo que nos outros países não era tanto. E no outro são ingredientes semi-inexplorados. Então, eu gosto sempre de buscar esses dois. De levar eles num ponto legal. Até gosto daquele vídeo que saiu recentemente no Netflix, dos chefs, passou o Massimo Bottura, chef italiano. E ele fala um negócio muito interessante que é “a tradição, na maioria da vezes, não respeita o ingrediente”. E isso é uma base nossa. Quando eu vou trabalhar com pequi, alguma coisa, eu gosto de deixar ele bem suave. Porque eu acho que a receita clássica do pequi, ela é um tapa na cara de forte.

P: Sei. Eu sou goiana. Eu gosto do pequi. (...)

Loureiro: Eu acho que se a gente consegue deixar ele suave... Eu até brinco que a gente consegue agradar a gregos e goianos se você deixar ele suave. Que aí ele vai ficar bem mais acessível. E isso é interessante. Então, eu tenho esse lado da pesquisa, gosto de estar buscando, tento colocar no cardápio às vezes. Mas as pessoas não gostam muito de fugir do clássico. Aí a gente tenta casar, botar antes, manda uma entradinha e tal e vai levando aos poucos.

Essa conexão entre a formação do gosto, a educação do paladar, pesquisa e criação é abordada por *Figueira* sob o ângulo das memórias afetivas:

Figueira: A procura da gastronomia é assim. Na procura da gastronomia falam assim: que existe uma gastronomia de restaurante, existe uma gastronomia de revista, existe uma gastronomia de concurso gastronômico, existe um prato pra foto, existe tudo isso... porém, acho que, se você me perguntar: “Existem dois pratos... e hoje é o último prato que vai comer em sua vida”; serão as empanadas de verdura de minha mãe. E acabo de comê-las e vou morrer, pronto. Isso estou te falando... eu vou comer esse prato tal... Ratatouille⁴⁶... É um desenho maravilhoso. O rato faz um ratatouille ao crítico mais perverso de Paris e quando ele experimenta lembra de quem? da mamãe. O sabor de um prato que mamãe fazia. Eu acho que a gente quer ir ao restaurante e comer

⁴⁶ Animação estadunidense, ano 2007, direção de Brad Bird e produção de Brad Lewis, comédia, Walt Disney Pictures e Pixar Animation Studios, distribuição Buena Vista Pictures. Conta a história de um rato interiorano que sonha se tornar cozinheiro, acreditando na máxima de seu ídolo, um famoso chef, que “*Todos podem cozinhar*”. <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ratatouille_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ratatouille_(filme))>.

um bom risoto como fazia minha avó, quer comer um bom... não sei... feijão como fazia a mamãe ou fazia a tia, quer comer um, não sei... Isso que a gente vê, muito sentimental, muito...

P: Muito afetivo?

Figueira: Sim. Por isso... Esse prato aqui [mostra em uma revista]. Parece bonito, lindo, tem uma estética maravilhosa, consegue ser capa.

P: É um pudim de macaúba? É isso?

Figueira: Esse é pudim de macaúba com frutos do cerrado. Esse é de [nome do chef], esse frango com pequi por [nome do chef]⁴⁷. Este é muito gostoso. Pode ser muito gostoso, tá? perfeito. Porém, nem todo mundo vai querer comer isso todo dia. Mesmo que quer comer um frango com pequi como é um frango com pequi. Compreende?

P: Sim. Compreendo.

Figueira: Então, eu acho que ao final, a gente vá a isso. E outra tendência é de que cada vez mais os restaurantes tenham seu próprio cultivo, sua própria horta, seu próprio milho ou compra do milho... quando eu estudava gastronomia escutava do famoso Bocuse⁴⁸, Escoffier⁴⁹, mais Bocuse, Troigros, seu papai⁵⁰, “terroir, terroir”, o que é “terroir”? terra. “Nós compramos a... Não compramos com mais de 100 km daqui. Da uva que se planta aqui é feito este vinho. A carne, o frango que eu como aqui, é produzido a 5 km, naquela fazendinha pequena. Aquele cara que mora a 2 km daqui, ele me fornece o queijo”. Isso tá voltando.

C: E você tem um trabalho desses com ingredientes do cerrado, não é? Você está pesquisando...

S: Sim. Eu faço um negócio diferente. Eu pego um ingrediente do cerrado, conheço, guardo na memória e executo técnica, fabrico uma receita. Aí. Pronto. Esse é meu trabalho. E sou totalmente contraditório. Se jenipapo é conhecido como um licor, o que menos eu quero fazer é um licor. Se o jenipapo era um licor para uma sobremesa, o que menos quero fazer é uma sobremesa. Onde vou? A um prato salgado com jenipapo. Compreende? Se jatobá era pra fazer com leite, eu quero fazer com carne suína. Então, eu acho que isso é um pouco assim. Vou fazer uma coisa que não sei onde vai chegar.

Alex Atala, na sequência do trecho citado anteriormente, traz também um exemplo de seu processo criativo em relação à educação do paladar e às memórias afetivas:

“Trabalho diferentes formas com essa possibilidade de alargamento de horizontes. Em princípio, busco nas receitas uma relação em que todos os ingredientes combinem, conversem entre si. Às vezes,

⁴⁷ O prato é um filé de frango frito com gema de ovo caipira cremosa cozida no óleo de pequi.

⁴⁸ Paul Bocuse (1926-) é um dos principais nomes da nova cozinha francesa. Sua influência na gastronomia mundial dá-se também pela formação de novos chefs no Instituto Paul Bocuse fundado em 2004 <<http://www.bocuse.fr/histoire-paul-bocuse.aspx>>.

⁴⁹ Auguste Escoffier (1846-1935).

⁵⁰ Pierre Troigros (1928-) com seu irmão Jean Troigros (1926-1983) estão entre os criadores da chamada nova cozinha francesa. O filho de Pierre, o chef Claude Troigros reside no Brasil desde 1979 e é considerado um dos criadores de um estilo que une técnicas francesas com ingredientes tropicais <<http://www.pitadasdegastronomia.com/2012/02/uma-pitada-de-historia.html>>.

porém, gosto de unir sabores díspares, pouco harmônicos. É o caso de uma receita criada nos tempos do restaurante Filomena, em 1995, e ainda contemporânea: a *Manga grelhada com molho de maracujá e pimenta-do-reino*, que é servida com uma torradinha com *tapenade*. Primeiro, o caráter forte da *tapenade* enche a boca. A manga grelhada entra em cena, e ocorre um contraste entre sua delicadeza e o sabor do peixe, da azeitona e da alcaparra. A transição entre o marcante e o suave desestrutura a percepção do paladar – uma técnica que, se usada com parcimônia, pode ser uma grande aliada.

Além de estimulação do paladar, a elaboração de qualquer prato deve levar em consideração a textura do alimento. As sensações despertadas pelo pastoso e pelo crocante são física e emocionalmente diferentes. A comida molinha remete ao aconchego, a colo: o risoto carrega a capacidade de conforto que tem o mingau ou a canja que as mães preparam tradicionalmente para os filhos e que fica impressa em nossa memória pela vida afora. Comidas duras são mais agressivas, mais ativas. Talvez não seja por acaso, por exemplo, que adolescentes – desafiadores por definição – devorem compulsivamente salgadinhos crocantes barulhentos.

Por fim, é impossível falar sobre comida e memória afetiva sem lembrar a audição e o olfato: o ruído da faca ao cortar o pão, o chiado do azeite na panela e o cheiro de um prato ou de um tempero têm a capacidade de abrir o paladar e torná-lo mais ou menos receptivo àquilo que está por vir; têm, sobretudo, a capacidade de evocar imediatamente lembranças e sensações. O efeito dos sons e dos aromas na preparação culinária é conhecido pela intuição e pela experiência de quem cozinha e de quem come: não é preciso avançar pelo terreno da psicologia para prová-lo” (ATALA, 2003, p. 67-68).

Esse tipo de sensações e memórias citadas por *Figueira* e *Atala* tem sido valorizado como ingrediente base de uma das tendências gastronômicas atuais chamada por alguns de *culinária afetiva*. *Trigueiros* traduz essa tendência como a valorização de receitas, ingredientes, preparos, apresentações e ambientes que favoreçam as relações afetiva em torno da comida, ou seja, a comida funciona como um pretexto para as pessoas se conhecerem, fazerem aflorar memórias e estabelecerem laços entre si. Esse aspecto é bastante estimado por *Trigueiros* e foi possível observar que ele ocupa certa centralidade na orientação de seus modos de agir, como uma espécie de valor base na constituição de seu ser profissional.

O *chef* francês Pierre Troigros, em entrevista concedida a uma revista brasileira em julho de 2007, aponta o fato de ser cada vez mais forte a busca de

inspiração nessas memórias na construção de “*uma cozinha sentimental*”⁵¹. A ideia de uma *gastronomia afetiva* traduz de forma bastante adequada a noção do alimento como uma categoria histórica. Santos (2011) aborda essa questão nos seguintes termos:

“O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudanças dos hábitos e práticas alimentares têm referências na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois se constitui de atitudes, ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais, como espelho de uma época e que marcaram uma época. Desta forma, uma comunidade pode manifestar na comida emoções, sistemas de pertinências, significados, relações sociais e sua identidade coletiva. Se a comida é uma forma de comunicação, assim como a fala, ela pode contar histórias e pode se constituir como narrativa da memória social de uma comunidade” (p.107-108).

Nessa construção histórico-cultural, a perspectiva emocional se mostra particularmente relevante na orientação das escolhas e do agir do cozinheiro, revelando uma profunda conexão entre intelecto e afeto. Tal conexão é um dos diversos aspectos em que o cozinhar flerta com a arte. De acordo com Santos (2011), “*O momento da criação culinária parece assumir um caráter de criação artística, mesmo que o cozinheiro não se dê conta. Daí talvez a coerência da expressão arte culinária*” (p. 112). Assim como outras expressões artísticas, o cozinhar requer um profundo conhecimento e internalização da técnica. Em geral, a preocupação com a técnica capta grande parte dos esforços do aprendiz, pois ela deverá servir de base para a expressão. Novamente um exemplo do *chef* Alex Atala ajuda a expressar essa relação:

“Eu via mais a ciência do que a arte. Eu me deixava seduzir mais pela técnica e me guiava menos pela emoção” (...) “Um bom cuteleiro tem, antes de tudo, de conhecer o seu aço, o seu fogo e o seu martelo. Sabe fazer sua têmpera, sabe moldar sua lâmina” (...) “Da mesma forma, o cozinheiro precisa conhecer sua matéria prima – seu fogo e seus instrumentos – para conseguir receitas afiadas e se expressar através de sua arte” (ATALA, 2003, p. 44-45).

⁵¹ Isto é Gente. OLIVEIRA, F. Ping-pong / Pierre Troisgros. Mestre da *nouvelle cuisine* no Brasil Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoegente/362/diversao_arte/gastronomia_pierre_troisgros.htm#3>.

Assim como no trecho mencionado, as falas dos participantes deste estudo assinalam os conhecimentos científicos, técnicos e culturais como fundamentais ao processo criativo, sendo a emocionalidade o elo que permitiria conjugar essas diferentes dimensões em uma direção mais artística. A ampliação das referências culturais, o entendimento dos fundamentos dos processos físico-químicos que ocorrem na preparação dos alimentos e o domínio da técnica são compreendidos como elementos importantes para que se possa alcançar bons resultados. Talvez essa seja uma das explicações para a grande preocupação com a técnica evidenciada pelos cozinheiros menos experientes durante as situações de trabalho observadas.

Um aspecto interessante a ser analisado diz respeito às diferentes expectativas e ideais que povoam o imaginário dos estudantes de cursos voltados à formação de cozinheiros. Durante a observação das situações de trabalho, foi possível captar reflexos desses imaginários geralmente traduzidos no discurso da existência de um imenso hiato entre a teoria e a prática. Nas entrevistas, essa questão surge em duas principais linhas de argumentação: o desconhecimento sobre a atividade de trabalho do cozinheiro profissional mesclado a um glamour excessivo acerca do ofício e certa confusão quanto às possibilidades e aos limites da escola e do trabalho como espaços formativos. O trecho a seguir evidencia vários aspectos relacionados às condições de trabalho de cozinheiros profissionais e às expectativas dos estudantes.

“Da mesma que as outras profissões, o cozinheiro quando ele se forma hoje, ele vai ter que ralar como qualquer outro. O cara que se formou em direito ou ele herda da família um escritório ou um network muito estreito com pessoas que estão num grau avançado da profissão, ou ele vai ter que ir pra um escritório e escrever petição pra o advogado ir lá e assinar. Um cara que se formou em medicina vai ser a mesma coisa. Ele vai penar em plantão nos horários mais escrotos do mundo pra poder ser alguém. Até pra aprender inclusive. Na cozinha não é diferente. Mas existe um glamour sim. Nós saímos de meros bêbados de esquina, drogados e ... “Cê não tem o que fazer não? Não. Então vem pra cozinha trabalhar comigo.” A história é honestíssima. Mas se tornou por alguns grandes chefs, por alguns ditadores de tendência mesmo, que foram extremamente importantes pra cozinha: a nouvelle cuisine, o movimento dos anos 70-80... Mas o cozinheiro sempre teve um papel político interessante. Ele sempre teve... A relação entre o cozinheiro e a alta cúpula que decidia as grandes decisões de um povo era muito estreita. Porque era ele que ditava, ele quem montava os banquetes e a comida teve um papel social, inclusive pra alta cúpula aristocrática mundial. Porque tudo isso girava em torno da comida. Quanto mais pompa

tivesse o jantar pra receber o líder de outro povo, mais acordos se fechavam ali. Então a relação entre cozinha e política sempre foi...política ou social, pra algumas pessoas sempre existiu. Mas o restante era o restante. Tem um chef. O restante são cozinheiros que são brigadas, brigadas que vão executar a viagem do chef. O cara hoje paga a gente aqui R\$1.600,00 em um curso, por mês, quando ele vai ser contratado por um salário médio de R\$1.200,00 – R\$1.400,00. O que ele faz por mês, ele começa fazendo profissionalmente menos do que... e se ele for contratado de primeira. Porque eu não colocaria dentro da minha cozinha um garoto que acabou de se formar. Isso acontece com alguns grandes chefs... tem uma história que... é... eles nem contratam. O que pra mim é uma grande contradição, como professor, nesse caso. Mas o cara que se forma, que faz um curso de cozinha hoje, o curso não prepara ele, não prepara o garoto pra prática, a pessoa pra prática na cozinha. Hoje, a formação do cozinheiro no Brasil ela é buscada mais pelo status do chef. Mas não se prepara mesmo pra uma cozinha: “Olha cê vai ter que ficar 10, 12 horas em pé, parceiro, cortando sacos de cebola. Você vai fazer isso.” Durante um dia da sua vida você vai só cortar cebola, no outro dia só cenoura, no outro dia só catar ervinha”. E aí ela acha que vai sair dali e vai sair criando prato. Não. Ele passa por um estágio, aí um cozinheiro, um aluno na hora que se forma ele precisa ter subsídio financeiro pra poder estagiar em lugares diferentes no mundo pra poder dar credibilidade a ele. “De onde você vem? Você acabou de se formar?”. Já começa perdendo se você não tem condição de sair. Eu tinha uma pergunta que era muito legal. Quando eu encontrava algum grande chef e perguntava qual a receita pra formar um grande cozinheiro, que ingrediente não poderia faltar. Ouvi diversas respostas. O Alex Atala, que é uma referência no Brasil, virou pra mim e disse: “Repetição. Repita, repita, repita, repita. A repetição forma a ideia de perfeição. Cozinhar é repetitivo. Cinco anos depois eu fiz a mesma pergunta a ele e ele me deu a mesma resposta. Eu perguntei a outros grandes chefs o que é preciso pra se tornar um grande chef, no Brasil e eu tive uma experiência no exterior. Você é mais valorizado aqui quando tem uma experiência fora. Isso é foda. Tem puta cozinheiros aqui que nunca saíram do país, mas os caras estão... Aí você pega o currículo de um que passou por [faz um gesto amplo significando viajar para o exterior], na casa x, sei lá, no Uruguai, e o cara tem muito mais valor que... isso é muito do brasileiro, valoriza muito o que é de fora. Então, a profissão de cozinheiro hoje, ela é uma profissão muito elitizada. Se a gente pegar o escopo de alunos que eu tenho, facilmente, eu diria que 10%, só, vão pra cozinha.

(...)

10% só conseguem, vão pra cozinha. O restante, são pessoas que estão fazendo por hobby, outras tão fazendo porque não sabe o que quer da vida. Tá ali à toa, não sabe: “O meu pai quer que eu me forme. Vou fazer comida, porque eu consigo pegar uma menininha. Eu consigo pegar um brotinho”, “Sou bonitinha, então, eu vou pra um programa de TV”. É uma ilusão, porque não tem nada a ver aquilo. Não tem nada a ver com a grande maioria de quem estuda cozinha, entendeu” (Trigueiros).

Na entrevista com *Trigueiros*, o tema surge primeiramente em relação ao que considera uma falsa expectativa dos alunos em relação ao curso superior de gastronomia. Em sua opinião, existe uma suposição equivocada a respeito da função e dos limites da formação em nível superior. Vários alunos ingressam no curso acreditando que sairão formados prontos para atuar como cozinheiros profissionais ou mesmo como chefes de cozinha, com um reconhecimento social imediato. Mas a formação de um profissional, sob o seu ponto de vista (opinião esta compartilhada por vários cozinheiros profissionais e pesquisadores da área), demanda muitos anos de prática e, necessariamente, a observação, a imitação, a investigação, inúmeras repetições. É interessante observar que, nos diferentes momentos em que se faz referência à imitação e à repetição no âmbito da aprendizagem, essas noções aparecem no sentido de um ato refletido, pois, a cada execução, deve-se procurar aprimorar o gesto e aprofundar o entendimento daquilo que se está a fazer. No entanto, quando a conversa gira em torno da atividade de trabalho, os mesmos termos são tomados no sentido do automatismo, vinculados à consciência de uma rotina enfadonha em que o mesmo gesto é requisitado incontáveis vezes. A ação de cortar cebolas, comumente realizada na etapa inicial de preparação dos pratos de um cardápio, o *mise en place*, é emblemática a esse respeito.

Usando a mesma referência ao ‘cortar cebolas’, a seguinte fala de *Figueira*, aludindo ao percurso exigido para a docência na instituição de ensino onde atua, ilustra, entre outros aspectos, a importância atribuída à repetição no processo formativo:

“Se eu preciso de um professor, um exemplo, (...). Primeiro tenho que ver que ela tem ganas de aprender, que ela gosta de gastronomia⁵². Depois que tenha que ter humildade. Só que ela está formada em português e em francês. Então, pode ter um perfil acadêmico. Então, ela vai estudar pós. Porque sem pós não pode ser professora. Porém, antes de tudo isso ela tem que cortar cebola dois anos. E depois disso, eu tenho que ter certeza que ela está preparada para dar aulas”.

⁵² Na instituição em questão, um candidato a professor de cozinha não é testado diretamente na docência, exceto se já for cozinheiro profissional e tiver exercido a docência em outra instituição de ensino. Caso contrário, ele deverá seguir várias etapas como ajudante, monitor etc. até assumir a sala como titular da disciplina.

Na citação encontra-se também a ideia de que a formação do cozinheiro profissional, inclusive para atuar na docência, deva contemplar todos os degraus: das tarefas básicas como a higienização, medições e cortes às mais complexas. A experiência laboral nas diferentes etapas do processo de preparação dos alimentos no interior das cozinhas profissionais é entendida como condição indispensável na formação desses profissionais, não sendo a formação escolar suficiente. No entanto, conforme relatado por *Trigueiros e Figueira*, são poucos os alunos que ao ingressar possuem uma imagem mais fiel da atividade de trabalho de cozinheiro profissionais. Considerados os hiatos existentes entre as expectativas dos estudantes e o que muitas vezes encontram no cotidiano de trabalho, os cozinheiros entrevistados foram unânimes na percepção de que alunos de cursos técnicos de nível médio em Cozinha, não raro encontram-se melhor preparados para lidar com a dura e nada glamourosa rotina de trabalho.

Uma das hipóteses levantadas pelos entrevistados foi a de que os cursos superiores de gastronomia possuem maior status que os cursos técnicos, atraindo públicos com expectativas diferentes. Enquanto os alunos de cursos técnicos já entrariam nos cursos mais conscientes das possíveis atribuições de um cozinheiro dentro de uma equipe de trabalho, alunos de cursos superiores possuem expectativas mais diversificadas como evidenciado na fala de *Figueira* citada anteriormente. Outra hipótese relaciona-se aos propósitos dos cursos. Os currículos dos cursos técnicos estariam mais voltados para a prática enquanto os superiores seriam mais teóricos com a inclusão de conteúdos relacionados à gestão, por exemplo. O seguinte trecho da entrevista com *Loureiro* traz à tona o tema:

“E dos de... os de lá são excelentes: Pronatec. São alunos... os melhores estagiários que tiveram, do Pronatec. Em Goiânia, tá tendo também um curso bem legal do IFG⁵³.

(...)

Eu vim ontem de lá, dando aula. Dando aula pra uma turma, cara, fiquei encantado. Vieram chefs de São Paulo pra participar do curso e... cada um dando uma aula e tudo mais. Você vê que era uma turma totalmente voltada pra aprender mesmo. Então eu falei: “Esse é o pessoal legal”. Que vai ter a gastronomia... eu gosto de, de dizer que vai ser o funcionário sangue no olho, que veste a camisa e desce a ripa. E aqui não. Aqui não é assim. Então, assim... uma mulher que tinha terminado a faculdade, faltava pouco pra terminar a faculdade, trabalhando comigo, num dia tropeçou na escada, não quebrou nada, nem nada, não teve nada mais sério, mas pegou 7

⁵³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

dias de atestado. Uma perna, pegou 7 dias. Só que aí na semana seguinte ela já tinha programado uma viagem que ela iria compensar depois pra mim, mais 4 dias. Então ela tirou uma semana de atestado, depois mais 4 dias que ela tinha que viajar. Quando ela voltou da viagem que ela veio me dizer que na quarta ia ter a missa ou a colação de grau, sexta era a missa ou a colação de grau, um dos dois, e sábado a festa da faculdade. Então assim, uma falta de compromisso. E aí por que, porque não precisa de trabalho, tá fazendo o curso e tudo mais. Eu digo, quando eu tava em Portugal eu não podia perder meu emprego. Então é... um belo dia eu tava preparando uma sopa. Toda refeição em Portugal é precedida de uma sopa. Então fazia-se muita sopa. Então, era um caldeirão gigante e tudo mais. Mas houve um problema e ele espirrou a sopa quente. E voou assim em mim, eu pulei pra trás, não pegou no rosto, pegou na doma, que não queimou, mas pegou nos dois braços. Bastante. Então aqui ó [mostra o braço], tem hoje aqui umas marcas ainda, que ficaram, e aqui também [mostra o outro braço], bastante, tanto é que eu fiz a tatuagem até pra esconder um pouco. É... eu não parei de trabalhar um dia. E foi queimadura de segundo grau. Então nos outros dia eu trabalhava, passava o braço 10 minutos na água e trabalhava uma hora, 10 minutos na água fria, trabalhava uma hora, então, eu não podia... se eu parasse eu ia perder meu emprego. Era muito claro. Poxa. Aqui as pessoas não têm essa preocupação. É uma coisa muito muito complexa. Então isso é bastante chato. Você vê a formação hoje como ela tem sido feita, das faculdades eu acho que desvirtuou o que é a profissão na gastronomia, por conta do glamour. Isso gerou... É clássico em uma das faculdades de gastronomia de Brasília uma estudante rica que um belo dia apareceu na faculdade, como tudo que eles sujavam tinham que lavar, ela apareceu com a empregada doméstica da casa dela pra lavar as coisas depois (Loureiro).

Trigueiros trata do tema ressaltando a maior vinculação do curso técnico com o dia a dia da cozinha:

“Trigueiros: O curso técnico eu acho que ele prepara mais pra realidade da cozinha. Seja no sentido de tecnologia mesmo que vai ser utilizada pra execução do trabalho dele: Ah, eu vou usar um determinado forno, eu vou usar um determinado fogão; seja a agilidade que você precisa de um cozinheiro. Você está num SENAC da vida, você tem que atender 70 pessoas em empratados⁵⁴ em uma hora. É o tempo que a galera tem. Então o cozinheiro tem dez coisas acontecendo ao mesmo tempo na cabeça dele. Ele botou vinte peças de mignon na chapa pra grelhar, ele está esperando a guarnição que vem de outro lugar, então ele dá um....ele tem que saber quantas porções ele ainda tem pra ele passar a informação pros chefes. Senão o chef solta um prato que não existe pronto, aí a cozinha enlouquece. Acabou o filé mignon. O chef marcha filé mignon. Se ele não foi informado que não tem mais, fodeu, ele vai marchar. E uma vez que ele marchou, meu amigo, se vire.

⁵⁴ Comida disposta e servida num prato individual.

P: Você vai fazer o coxão mole virar mignon.

Trigueiros: Você vai fazer o coxão mole virar mignon. Exatamente. Como, eu não sei. Se vire. Ou o cara vai ficar muito putó. Com razão. Porra, tu não me avisou, cara. Agora o cliente tá esperando. Eu faço o quê? Eu vou dar minha cara, lá? Aí, minha amiga, aí começa essa parte mais grosseira da cozinha, sabe. O povo acha que, ah, quebra prato... não. Isso não existe. Mas é meu filho que eu tô cuidando ali. Neguim dá uma vida, dá o sangue por um restaurante. Aí quando tá todo montado vem um cozinheiro despreparado pra foder com meu trabalho. Aí entra a parte... o que a gente vê hoje de televisão... ah, o cara joga o prato... mas tem um pouco disso também, sim. Porque é meu filho. Tô cuidando do meu filho. E o cara de um curso técnico, ele já é mais preparado pra isso. Ele tem que estar atento. A cozinha não é um lugar pra você ficar away⁵⁵. Eu lembro quando eu fiz um estágio no D.O.M. Eu tomei uns esporros do Alex, assim, eu já era macaco velho. Chegava na cozinha com a mão no bolso: “O que que você está fazendo com a mão no bolso, cara? Você é louco?” “Desculpa, chef.” “Tá parado por que?” (...) Você sabe o que tem que fazer e se não tem o que fazer agora pra você, alguém tá precisando, então, vá atrás. Então é isso, sabe”.

Outro aspecto levantado diz respeito ao fato de os cursos superiores de gastronomia serem ofertados principalmente por instituições privadas, sendo um curso caro, o que poderia ser um fator a influenciar o direcionamento dos conteúdos em função dos interesses do público atendido (alunos-consumidores).

“Eu até perguntei justamente isso pra um colega da área, professor: “Amigo, por que falta isso, tudo isso, tararau isso?” Ele falou: “Não é o que os alunos estão procurando”. Então assim é... na área de gastronomia coisa mais de prático, de campo disso e aquilo. “Ah, isso aí não dá ibope. Eles não querem isso”. Eu vejo que muitas vezes eles levam é.... como é uma faculdade paga... para o que o alunos querem. E isso me lembrou quando eu estudava, que eu fiz graduação em Direito.

(...)

Eu parei no final do curso. (...) Só que eu gostava e gosto muito do Direito. Só que a faculdade era totalmente voltada para o Direito de concurso (...) E aí um professor lá que é muito bom, um juiz, muito sério, fui conversar com ele a respeito disso. Antes da aula: “É me cansa um pouco faculdade, me cansa bastante na verdade, porque eu vejo que ela é totalmente voltada pra concurso. E aí eu não queria. Eu me amarro em Direito Internacional (...)”. Ele falou: “No meio da aula você vai entender.” Começou a falar lá sobre trabalho no meio da aula e ele virou e perguntou assim: “A propósito, eu queria fazer uma pergunta. Quantos alunos aqui querem mexer com Direito internacional?” Só eu levantei o braço. Aí outro falou: “Ah Direito não sei o quê”, outro levantou o braço. “Quantos estão fazendo Direito pra concurso?” A maioria esmagadora. E depois ele veio falar comigo: “Você acha que em uma faculdade particular (...) o

⁵⁵ Ausente; desatento.

peçoal está preocupado em fazer um curso pra quem tá pagando e quer fazer concurso ou pra você, aquele outro, aquele outro e aquele outro...". É a forma do capitalismo. Entendeu. Então eu sinto um pouco disso na faculdade também de gastronomia. Ela não é totalmente voltada, vamos dizer, para o que a gente acharia que fosse, que seja o correto" (Loureiro).

Figueira aborda o tema ainda sob outro ângulo: o fato de inexistir uma demarcação clara entre o campo de atuação de um graduado em nível superior e de um técnico. Exemplificando com base em sua própria história, argumenta sobre as possíveis trajetórias de formação e o que cada uma pode agregar no desenvolvimento profissional:

"Eu aqui, nos eventos que faço, eu deixo que participem tanto alunos do tecnólogo como dos técnicos, o Pronatec. Eu não vou conseguir achar a diferença que tem entre um técnico e um tecnólogo. O tecnólogo pode ter mais conhecimento por um conteúdo acadêmico a mais. Por quantidade de horas. Por disciplina a mais para se estudar comparado ao técnico. Porém, não significa que ele seja melhor ou pior que o Pronatec na hora de trabalhar. Muitas vezes os alunos do técnico são muito mais proativos que os tecnólogos e na hora de botar a mão na massa, de atitude, de aprender a mais. Isso é uma coisa engraçada aqui. Em gastronomia, na Argentina não existe gastronomia em curso de nível acadêmico superior como no Brasil. Eu sou técnico na Argentina. Eu sou Pronatec. E poderia dizer que sou menos que um Pronatec. Porque os cursos lá estão determinados para pessoas que já trabalham. Então, quando eu estudava, eu cursava sábados. Só. Era o sábado o dia todo na instituição. (...) Então, meus companheiros de estudo eram o chef geral do hotel, de hotel x, de hotel y. São caras que o hotel pagava para que se capacitem. Então quando você estudava, trabalhava. Eu estudava gastronomia e trabalhava, de 2ª a 6ª trabalhava em gastronomia, sábado estudava. Sábado de tarde e domingo de tarde estagiava no hotel. Para mim era como uma coisa totalmente assim... e o compromisso com a gastronomia... Aqui não. Você tem que cumprir x quantidade de horas acadêmicas, x quantidade de horas complementar, x quantidade de estágio. Fazer um projeto integrador com banca avaliadora. O nível é acadêmico. Então, não poderia te dizer em que um pós-doutorado em gastronomia é melhor cozinheiro. Não. Não é melhor cozinheiro. Melhor cozinheiro pode ser aquele que tem muito trabalho dentro da cozinha. Você não precisa de um pós-doutorado para estar dentro da cozinha. Você precisa de pós-doutorado para trabalhar no mundo acadêmico. Porém na cozinha não. Por isso não te diria quem cozinha melhor. Porque quem está na cozinha... Outro exemplo muito... muito assim meio versátil. Se vou para um restaurante e tem um cozinheiro que já leva uns 30 anos trabalhando aí e chega um aluno acadêmico com o diploma embaixo do braço. Vai ser mais chef que o cara de 30 anos? Não. O cara de 30 anos sabe muito mais que ele. Talvez o cara de 30 anos saiba muito mais prática, em rapidez, em cocções, não precisa de termômetro, não precisa de tecnologia. Vai fazer tudo isso

muito mais rápido e muito mais saboroso que aquele que estudou dois anos na universidade. Tá? Talvez ele não saiba porque acontecem as coisas que ele sabe fazer. Tá? Um exemplo. Chega uma comanda: Faz um filé mignon ao ponto ou mal passado. O cara que nunca estudou sabe porque ele vai tocar o filé mignon com a mão e simplesmente pela densidade do núcleo do filé mignon ele vai saber se está no ponto. Então, pronto. Sabe por isso. Por uma prática contínua de saber, porém ninguém explicou a ele porque você tem que fazer isso. Porém o cara que estudou vai dizer, “Péira, ao ponto tem uma temperatura tal interior e você vai lograr que o suco fique dentro desse produto, se reserva ele vai manter mais suculência tal tal tal tal tal vai ter um conteúdo mais acadêmico técnico que aquele chef que tem 30 anos. Se esse cara de 30 anos compreender e tiver a curiosidade para pesquisar, e nesse aspecto ele seria muito melhor profissional. Porque você tá, um cara de 30 anos está se educando. Por isso muitos alunos aqui são cozinheiros há 20, 30 anos, que sua cabeça se expandiu e precisam compreender e muitas vezes dizem: “Ah, eu faço isso no restaurante. Não sabia que se chamava molho bechamel. Ah, não sabia que esse molho se chamava béarnaise, eu sempre faço no restaurante”. Só que ele aprendeu a fazer a misturar assim, mas aqui se está educando, se aprende técnicas. Então, é um pouco complexo tudo isso, no sentido do que sabe, não sabe, é melhor, não é melhor. Alex Atala. Alex Atala é uma referência na culinária brasileira, no mundo. Pergunta se ele pode dar aulas em uma universidade. Não. Ele tem capacidade? Sim. Porque tem conhecimento. Porém pode? Não. Porque não tem sequer pós. E talvez ele estudou em um curso técnico na Europa que não tem validade acadêmica aqui. Então ele não pode dar aulas. Pode dar palestras, pode dar minicursos, o que você quiser como convidado, porém não pode ser nunca um professor acadêmico” (Figueira).

A citação traz ainda a reflexão sobre as possibilidades e os limites da escola e do trabalho como espaços formativos. Talvez em função de sua trajetória, *Figueira* compreenda escola e trabalho como espaços formativos complementares onde são desenvolvidas habilidades distintas. Em cada um desses espaços um mesmo conhecimento pode ser trabalhado sob perspectivas diferentes: enquanto na esfera acadêmica tende-se a explorar o conhecimento por sua capacidade explicativa, na esfera do trabalho o conhecimento é explorado por sua potência resolutiva. *Loureiro* também trata do problema das diferenças entre esses dois espaços de formação, argumentando sobre a dificuldade de distinção das fronteiras entre esses dois universos por parte dos estagiários:

“são poucos os que entendem o quê é de fato um trabalho na cozinha. É... muitos ainda confundem o estágio como extensão da faculdade. E é uma relação bem chata, bem complicada. Eles não

entendem muito assim como funciona de fato uma cozinha. Aqueles que entendem se engajam e vão em frente.

(...)

Então. Nas cozinhas eu sempre fui de observar muito pra aprender. É..... na maioria dos restaurantes que eu trabalhei nunca o povo tinha muito tempo pra estar explicando, ensinando não. Você tinha que olhar, aprender, se tiver dúvida, pesquisar e, em último caso, perguntar. Então foi muito disso. E é uma coisa, por exemplo, que eu não me dou bem com os estudantes por isso. Eles querem atenção, eles querem que você pare pra ficar explicando tudo. É aí que eu digo que confundem o papel de chefe com o papel de professor. Não dá pra gente ficar explicando da forma como é. É... isso só a prática vai ensinar. Eu até brinco, quando eu comecei a estagiar no D.O.M. do Alex Atala, ele me chamou para participar de um evento que tava tendo, ah... ele não... a equipe que tava fazendo, baseado nas receitas dele. O cara chegou pra mim, estava responsável pela cozinha, e falou assim: “Pega ossos aí do, da galinha da angola que foi cozida, diminuí⁵⁶, diminuí o osso, corta as laranjas em suprême⁵⁷ e separa tudo” (...) Desse jeito, entendeu? Então, pô, tive que pegar e começar a cortar. E por azar, azar não, pouco depois que eu comecei a cortar chegou o Alex Atala e viu eu fazendo assim. Eu perguntei: “É desse jeito?”. Ele foi e: “É isso aí”. Só. Se eu tivesse fazendo errado ia dar uma merda danada. Ninguém para pra ficar explicando esse tipo de coisa. Entendeu? Então é isso que eu sinto um pouco aqui, as pessoas: “Ai, mas você não explicou e não sei o quê”. Caraca, acha que tá numa escola.

(...)

Dá uma raiva às vezes, porque, pô, é uma coisa óbvia, no calor da cozinha é muito complicado. Você vai e explica pra pessoa como é que você quer fazer o básico e aí ela tá fazendo de outro jeito, você fica desorientado de raiva porque é um negócio óbvio. Quando a gente consegue sentar, descansar, pensar, a gente vê que em certos momentos não, em certos momentos era um negócio óbvio pra gente. Aí sim caberia uma explicação maior. Mas outras coisas não. Outras coisas é falta de atenção no que tá acontecendo ao redor e a vestir a camisa do grupo⁵⁸”.

A narrativa de sua formação como autodidata no interior de cozinhas profissionais faz pensar sobre como os diferentes propósitos de cada uma das esferas, escola e trabalho, impactam sobre as formas de aprender. Como espaço cuja finalidade é a produção comercial, tempo, atenção, motivações são orientados para esses fins. O principal recurso do aprendiz é a observação, sua atenção, uma vez que raramente poderá contar com explicações detalhadas e a orientação explícita dos colegas. Além disso, muito daquilo que os mais experientes conhecem

⁵⁶ Fazer a redução, o espessamento do caldo. Em caldos de aves os ossos podem ser levados ao forno para tostar e depois acrescidos ao líquido junto aos demais ingredientes.

⁵⁷ A laranja é descascada retirando-se a pele e depois os gomos são cortados também sem a pele.

⁵⁸ Depreende-se de outras conversas tidas com o Loureiro que a expressão “vestir a camisa do grupo” diz respeito a saber trabalhar em equipe e ser solidário com seus colegas.

não conseguem passar em palavras. E não há tempo para a execução lenta e didática dos procedimentos tal como se daria em uma aula demonstrativa ou em um laboratório na simulação de uma situação de trabalho. Em sua opinião, um estagiário deve compreender essa diferença entre “o chefe e o professor” ou, em outras palavras, entre o espaço de trabalho e o espaço escolar.

A margem de erro é mais estreita no trabalho, por isso o aprendiz começa, em geral, em tarefas mais simples e esse parece ser um aspecto particularmente conflituoso quando se trata de novços que estão cursando ou já concluíram a formação superior. Pois, se começam “por baixo” tendem a se sentir desprestigiados, afinal já possuem uma bagagem acadêmica que gostariam de ver reconhecida, mas, muitas vezes, durante a formação universitária não há tempo para o desenvolvimento daquela “*inteligência do corpo*”. Esse descompasso não raro é traduzido pelos estudantes como uma dissociação entre teoria e prática. Durante as observações foi possível notar que os novços egressos de cursos superiores de gastronomia compreendiam bem, em linhas gerais, o “*como funciona*”, mas não se sentiam completamente seguros para fazer, como se diante de si encontrassem fatos novos.

Em uma das falas de *Trigueiros*, esse aspecto é explicitado com particular clareza ao ressaltar que o concluinte de um curso superior é um graduado que se tornará profissional pela vivência do cotidiano de trabalho. Em sua opinião, compartilhada pelos demais profissionais entrevistados, a formação acadêmica em qualquer nível não torna ninguém um cozinheiro. O aluno aprendeu a técnica, o conceito, a terminologia, refletiu sobre a profissão, as culturas culinárias, o mercado de trabalho e isso pode ajudá-lo a se tornar um profissional melhor; pode facilitar seu caminho, mas o “*ser profissional*” vai se delinear no trabalho. Para os profissionais entrevistados, isso deveria ser óbvio, mas os alunos tendem a não se dar conta disso e a pressupor que a realização do curso seja suficiente para torná-los *chefs*.

Sobre essas questões, um dos diálogos travados com ex-alunos trouxe reflexões particularmente interessantes. A conversa ocorreu informalmente e teve início por causa de um corte profundo no dedo indicador de um deles em um acidente de trabalho. Mostrando o ferimento, o rapaz comenta o fato de ter se machucado de forma similar na preparação de um jantar em um evento gastronômico que havia ocorrido na semana anterior. O acontecido traz à tona o tema das inúmeras marcas de queimadura e cortes que os cozinheiros costumam

ter e a conversa se desenrola relacionando esses acidentes à aprendizagem pela experiência de trabalho.

Ele, então, comenta sobre sua experiência como *chef* em um restaurante logo após a conclusão do curso superior em gastronomia. Narra seu desconforto nos primeiros dias pelo fato de os cozinheiros mais experientes mostrarem uma extraordinária habilidade no corte das cebolas, enquanto ele possuía apenas a “técnica da faculdade”, sendo muito lento em relação aos outros profissionais, o que, na sua percepção, gerou uma desconfiança dos cozinheiros acerca de sua competência como *chef*. Então decidiu picar uma grande quantidade de cebola durante duas semanas até alcançar velocidade e destreza equivalentes às dos cozinheiros mais experientes. Nessa aprendizagem se machucou bastante, tendo vários pequenos cortes superficiais. Na sua percepção, esse fato lhe deu certo reconhecimento e aceitação por parte dos cozinheiros mais antigos. E conclui que aprendeu a cozinhar de fato no trabalho, trabalhando.

Perguntado acerca do que o curso de gastronomia contribuiu para sua atuação profissional, sua resposta foi imediata: “*Quase nada. É a prática que ensina de verdade*”. Nesse momento, outro ex-aluno questiona sua opinião dizendo que pensa diferente. Após refletir um pouco, o primeiro responde: “*Sim. Me ensinou os nomes, tipo brunoise, ao invés de picadinho*”. O segundo discorda e diz que o curso superior colaborou para ser mais do que um “*mero repetidor de receitas*”, trazendo conhecimentos que ajudam na criação de novos cardápios, receitas, técnicas.

Um terceiro comenta que se um professor ficasse horas com os alunos até adquirirem esse grau de habilidade, os alunos iriam abominar a aula e iriam querer matar o professor. E acrescenta que o trabalho de picar cebolas com aquela velocidade é dos cozinheiros que atuam no pré-preparo e não do *chef* que possui outras atribuições. O segundo concorda e faz referência ao curso técnico em cozinha, que iniciou e não concluiu. Diz que o foco do curso era a execução. Aprendiam-se receitas que deveriam ser executadas com o máximo de rigor técnico (tipo de corte, tempo e ponto de cozimento etc.) em conformidade com o que estava prescrito, mas que não se ia muito além disso.

A análise desse diálogo foi realizada em três linhas: sobre as representações sociais; sobre os significados dos conteúdos do trabalho e da formação no curso superior; e sobre as motivações e diferentes competências exigidas em função da finalidade e dos propósitos do trabalho, considerada a divisão técnica. Com base no

relato, é possível inferir que, para os cozinheiros mais experientes do restaurante citado, a representação de um profissional competente vincula-se à ideia de alguém capaz de executar tarefas, como o corte da cebola, com agilidade e precisão.

O saber valorizado é derivado de uma prática intensa, decorrente de várias repetições até se alcançar alta qualidade na performance, traduzida na precisão do gesto e em uma grande velocidade em sua realização, o que representa, entre outros aspectos, um altíssimo domínio técnico no uso dos instrumentos de trabalho. Considerados os constrangimentos temporais, aos quais, provavelmente, os cozinheiros estão sujeitos (tempo necessário à preparação de sua parte de modo a não atrasar a etapa seguinte do pedido e este chegar ao cliente no tempo desejado), é coerente que a agilidade seja uma qualidade altamente valorizada.

Como um músico performer, seu foco está na precisão, na habilidade motora, na destreza, no domínio técnico de seus instrumentos de trabalho, o que viabiliza uma *execução bela*. Sem esse domínio, *a obra*, ou *o prato*, não alcançaria sua realização plena enquanto experiência sensorial, cultural, seja para uma comida de rua, para um restaurante de autosserviço (*self service*) ou para um de *cozinha de criação*. Utilizada a classificação proposta por Gagnon, é possível identificar aqui os valores e modos próprios dos ofícios *filhos da tradição*.

A representação de um bom profissional está calcada nas experiências particulares desses cozinheiros, nas qualidades que são esperadas para a realização das tarefas que lhes são normalmente atribuídas. De certa forma, reflete um traço próprio do desenvolvimento histórico do ofício quando o chefe da cozinha alcançava tal posto somente após uma longa aprendizagem empírica, passando por todos os níveis da hierarquia interna desde as primeiras aprendizagens nas tarefas mais simples. O acesso direto a postos mais altos na divisão técnica do trabalho em uma cozinha não era normalmente alcançado por alguém que não houvesse passado por essa trajetória formativa.

O relato aponta também para a falta de estabelecimento espontâneo de um vínculo entre os conteúdos abordados na formação acadêmica e os conteúdos do trabalho. O requerido na formação acadêmica parece perder sentido na situação de trabalho real, figurando como insuficiente e distante do que lhe é concretamente exigido. Aparentemente, no meio escolar, assume-se que tais nexos serão estabelecidos automaticamente pelos estudantes ao ingressar no trabalho, o que parece não ser a regra. Conforme visto anteriormente, a atuação em cada um

desses espaços é regida por lógicas, finalidades e valores diferentes e o noviço não compreende de imediato essa distância. Se tais conjecturas são pertinentes, torna-se necessária a tomada de consciência dessa distância e a reflexão sobre esta ao longo da formação acadêmica.

O terceiro aspecto diz respeito à divisão técnica do trabalho no interior das cozinhas. Cada posto possui características que impactam na valorização deste ou daquele conhecimento, habilidade, atitude, qualidades pessoais etc. Todavia, pode-se atuar em diferentes postos. Se um profissional falta, se a quantidade ou o tipo dos pedidos exige, se o tempo é exíguo, pode se tornar necessário o deslocamento de um posto para outro para colaborar com as atividades de um colega ou assumir suas tarefas temporariamente. Dependendo do tipo de cozinha essa delimitação hierárquica em postos é mais ou menos rígida, podendo mesmo não existir. Nesse sentido, é possível que, para os profissionais do restaurante da história narrada, um bom cozinheiro, apto a ser chamado de *chef* e a assumir tal posto, seja um profissional com todas aquelas qualidades que o tornam capaz de responder a qualquer demanda que a atividade exigir: das mais simples às mais complexas tarefas.

3.3 Aspectos históricos da construção das representações sociais acerca do ofício de cozinhar e da figura do cozinheiro

“Com efeito, todos nós sabemos que os franceses, depois de terem aprendido com os italianos, têm o gosto mais requintado do mundo” (Jean-Louis Flandrin, Da dietética à gastronomia, ou a liberação da gula).

A figura do cozinheiro, na história da alimentação, surge nos palácios, nos templos, nos exércitos, aproximando essa atividade de importantes esferas de poder. No entanto, como visto anteriormente, o cozinheiro lida também com o mundo desagradável da morte de um ser vivo (animal ou vegetal) que se transforma em alimento, daquilo que deve ser limpo e purificado para consumo humano: um trabalho muitas vezes pesado e desgastante. A lida diária no interior das grandes cozinhas nem sempre foi valorizada. É certo que a evolução dos ofícios voltados às atividades de preparo de comidas e bebidas não se dá da mesma forma e na mesma direção nas diferentes partes do mundo e períodos históricos. De maneira

geral estiveram vinculados às trajetórias de desenvolvimento das atividades urbanas.

As diferentes configurações sócio-políticas das cidades, desde a antiguidade, têm contribuído para o delineamento de tais ofícios. Dos criados dos aristocratas, aos taberneiros, forneiros, moleiros do período medieval, passando por diferentes artesões reunidos em corporações de ofícios, à evolução da padaria burguesa, da charcutaria etc., os profissionais da alimentação encontraram maior ou menor valorização frente à sociedade nas diferentes localidades e períodos. Flandrin e Montanari (1998) relatam como, em sua maioria, na Europa do final do século XV, esses profissionais encontravam-se em situação econômica de penúria, sendo fortemente vigiados pelas autoridades:

“a preocupação dos magistrados é dupla: assegurar uma alimentação “boa e honesta” para os habitantes e cuidar para que esta exista em quantidade suficiente.

De um extremo a outro da Europa cristã os princípios fundamentais revelam-se os mesmos. As comidas e bebidas postas à venda devem ser “dignas de entrar no corpo humano”, com cheiro e sabor agradáveis, “nem infectadas nem malcheirosas”, sem ingredientes falsificados nem aditivos destinados, no mais das vezes, a disfarçar as graves irregularidades do produto. A adulteração dos alimentos é denunciada com especial veemência porque, como afirma o pregador Bertoldo de Regensburg, a fraude do sapateiro, do alfaiate, do ferreiro ou do mercador “não afeta senão os bens”, enquanto a do açougueiro que manipula sua carne já meio estragada para lhe restitui a boa aparência e a do taberneiro que aromatiza seus vinhos ou cervejas que se tornaram “um risco para a vida” transformam seus autores em assassinos e fazem com que percam a alma” (p. 435)

É curioso encontrar no pensamento dos cozinheiros na atualidade traços de tais princípios relacionados à responsabilidade daqueles que manipulam os alimentos, como pode ser observado no seguinte trecho da entrevista com *Figueira* em que opina sobre as qualidades de um bom cozinheiro:

“Primeiro, deve ter uma curiosidade nata, natural, para ele estar sempre querendo saber mais um pouco: o porquê, pra quê e com o quê. Depois, acho que, ele tem que compreender que a cozinha é um sacerdócio, que é todos os dias, que é ingrata, que é nojenta e que exige de pontualidade e que é um compromisso social importante. Para ele e para o resto. E uma vez escutei de um chefe que eu tinha que um cozinheiro tem ferramentas para matar nas mãos. Então, se ele não tem a consciência que manipular alimentos pode matar uma pessoa, ou seja, nele deveria estar muito presente

isso tudo, que manipular alimentos pode de alguma maneira ferir, lastimar, intoxicar, matar uma pessoa. Então, responsabilidade social, curiosidade contínua, sacerdócio, humildade.

(...)

Neste mundo existe muito egocentrismo, em todos. Eu acho que está em todas as profissões. Porém agora o egocentrismo pensando que se pensa na gastronomia de uma maneira muito mais individual e não de companheirismo. No Brasil, tá? Esse egocentrismo leva a ele crer que acha que é o melhor cozinheiro, o melhor chef. E muitos acham que todo mundo pode ser chef. E todo mundo não pode ser chef. São pessoas determinadas que chegaram com muitos anos de esforço para lograr esse título e nem sequer dá uma universidade. O título chef é...são os mesmo companheiros, os mesmos colegas, os mesmos camaradas do ambiente gastronômico que te chamam de chef. Então, é como uma espécie de honra”.

No trecho citado, “*responsabilidade social*” é, em certa medida, tomada no sentido do profissionalismo, da consciência das possíveis implicações e riscos do resultado de seu trabalho para os outros, do comprometimento em zelar pela segurança alimentar etc. Mas é admissível pressupor a existência de alguma afinidade com concepções antigas como as registradas por Flandrin e Montanari, particularmente por sua conexão com as noções de sacerdócio e humildade. Da forma como é abordada, a noção de sacerdócio remete às ideias de disciplina e doação. Um bom cozinheiro deve agir como um sacerdote em um cotidiano árduo, na transformação da natureza em alimento.

Em sua origem, a palavra sacerdote faz alusão ao encarregado de fazer coisas sagradas, aquele que pode tocar as coisas santificadas e é admitido perante deus, sendo responsável pela definição da pureza ritual. Em Hebreus 5.1, o sacerdote é definido como aquele “*tomado dentre os homens*”, “*constituído a favor dos homens nas coisas concernentes a Deus, para que ofereça dons e sacrifícios pelos pecados*”. Na perspectiva religiosa, aos sacerdotes caberia a categorização dos alimentos (o que deve ou não ser incorporado à dieta alimentar daqueles que professam determinado credo) e a definição dos modos de preparação e consumo⁵⁹.

Em relação ao status atribuído a esses profissionais na história da alimentação, é interessante pensar que quanto mais próximos daqueles que detém o poder político e econômico maior o reconhecimento alcançado. Já a alimentação das camadas mais populares historicamente desenvolve-se predominantemente no

⁵⁹ Dória (2009) trabalha com os conceitos de incorporação e nutrição referindo-se a princípios de classificação de alimentos permitidos e proibidos considerados os vínculos ritualísticos (pureza) e “*critérios de utilidade na sociedade e da comestibilidade natural*” (p. 40).

ambiente doméstico como atividade feminina, sofrendo, em certa medida, da invisibilidade e do desprestígio relacionados a tal conjuntura que envolve questões econômicas e de gênero. Na esfera do convívio público, encontram-se as tabernas e casas de pasto onde serviam-se refeições “*pobres e frugais*”, mas de baixo custo (LOUSADA, 2009, p. 227).

É importante lembrar que o preparo de refeições em grande quantidade (seja na cozinha de um palácio, mosteiro, quartel, hospedaria, casa de pasto ou em uma cozinha industrial contemporânea, um hotel ou um navio transatlântico) sempre foi um serviço pesado, extenuante, perigoso e enfadonho. Kenneth James (2008), narrando o ambiente da cozinha de um restaurante no início da segunda metade do século XIX, relata:

“O restaurante escondia do mundo uma cozinha comercial daquele tempo, uma “forja do diabo” que talvez, Vitor Hugo tenha conhecido. “Este covil, esta fonte de indigestão, esta aterrorizante cozinha, é repleta de barulho dia e noite”. Era terrivelmente quente: um fogão à lenha para preparar as entradas; um outro para os molhos, as sopas, os assados e as frituras; e um outro com espetos giratórios – e todas as portas e janelas fechadas, para que não houvesse correntes de ar esfriando as refeições já prontas para servir. Tudo isso em meio ao trabalho pesado do pessoal da cozinha, suando e xingando numa agitação insana, tendo de acatar as ordens do *chef* de cozinha, esbravejando e exigindo obediência” (p. 26-27).

Condições de trabalho embrutecedoras. Quem mais poderia suportá-las senão alguém devidamente embrutecido em sua trajetória de vida ou sem alternativas, como os “*desfavorecidos da fortuna*”⁶⁰ das Escolas de Aprendizizes e Artífices no Brasil do início do século XX. Assim, delineiam-se estereótipos como o do cozinheiro forte como um estivador, com o corpo tatuado, de comportamento rude e mal-humorado e da cozinha como “*a forja do diabo*”. Com versões em diferentes países, programas televisivos estilo *reality shows* trazem à cena representações da cozinha como um lugar de extrema pressão no qual é exigida uma disciplina espartana.

Exageros e mitos à parte, devido à agressividade das condições de trabalho, a cozinha comercial durante longo tempo firmou-se como um lugar masculino em

⁶⁰ Trecho do Decreto 7.566, de 23/09/1909, assinado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, que cria as Escolas de Aprendizizes e Artífices : “*que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime*”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>.

contraponto à cozinha doméstica. Conforme observado por *Figueira*, é bastante recente a aceitação das mulheres nesses espaços:

P: A cozinha é um lugar machista?

Figueira: Sim. Sempre. Foi criada por homens. Porém, agora tem mais mulheres que homens. Existem turmas [de alunos] que 70% são mulheres. (...) A mulher que está na cozinha é de respeito. Muito. Porque digo, porque [a cozinha] está [comandada] pelos homens.

P: Mais recente tem várias chefs, tem várias cozinheiras.

Figueira: Sim, claro. (...) Você assistiu Ratatouille? Você vai se dar conta que só existe só uma mulher no filme. A menina que é a namoradinha do protagonista. E o chefão dá a ela a educação do aprendiz. E ele explica perfeitamente. Esse desenho é maravilhoso porque explica como é dentro daquelas cozinhas puristas. Explicando a ele: “Você não vai fazer que eu perca minha autoridade aqui e meu respeito aqui” e ela vai botando a faca... e vai botando a faca aqui e vai contando: “Isso e isso, e por isso e isso eles me respeitam”. Não estou te falando que não estão capacitadas. Simplesmente que uma mulher tem que suportar temperaturas altas, muito tempo em pé, tá?

P: É fisicamente pesado...

Figueira: Fisicamente pesado. Panelas muito pesadas. A primeira vez que o Alex Atala palestrou aqui, uma das perguntas foi se ele estava de acordo que as mulheres entrassem na cozinha. Estou te falando de ano... 8... 2008 foi a primeira vez. E ele falou que não⁶¹.

(...) Então, de alguma maneira, ou seja, olha tem um caso [problema] com as mulheres? Sim. Porém são guerreiras. A esse nível. Têm que ser senão não conseguem.

(...) geralmente as mulheres... eu gosto de trabalhar mais, geralmente minha assistente para palestra é mulher. Porque ela é dedicada, porque ela é fina, porque ela é delicada, porque... seja, tem um monte de coisas... e é perfeccionista e detalhista. Por isso. Gosto disso.

P: Eu tenho visto mais mulheres na confeitaria.

Figueira: Sim (...)

É normal. Olha como mudou isso. Nos prêmios agora 50 melhores restaurantes do mundo, existe o prêmio a melhor chef mulher. Antes isso não existia.

(...) Eu lembro quando estava chegando no hotel. De toda a brigada de cozinheiros só uma mulher. Ah! E entrar em um ambiente cheio de homens, ela entrava como um homem. (...) Ela tinha... ela dava medo. E ela vinha assim como uma guerreira: “Não atrapalhem minha vida que eu passo por cima de vocês não importa como” A esse nível.

⁶¹ Acerca de seis anos a chefia da cozinha de preparação do restaurante D.O.M. de Alex Atala encontra-se sob a responsabilidade de uma mulher, Maria Cleonice Eustáquio <<http://paladar.estadao.com.br/noticias/restaurante-e-bares,o-dom-invisivel,10000009934>>.

Entre as mudanças que permitiram maior participação das mulheres em espaços dos mercados de trabalho tipicamente masculinos, *Trigueiros* cita novas tecnologias que têm transformado as condições de trabalho nas cozinhas, tornando-as lugares menos agressivos do ponto de vista do esforço físico exigido. Mas reconhece que a rotinas de trabalho são muitas vezes extenuantes:

“Você tá completamente esgotado quando você chega em casa. Você está esgotado. Entendeu? Não tem energia necessária. E o esgotamento, nesse caso, é um esgotamento muito físico. Você tem que brigar contra seu corpo. Você tá cansado porra. Você quer tomar uma ducha e dormir. O máximo... Por isso que... É uma coisa dos cozinheiros é essa relação com o ilícito, com as bebidas. O cara vai chegar em casa toma uma, três cervejas ou ele fuma um cigarro. O nível de stress na profissão é muito alto, físico e psicológico. O cara... bora, bora, bora, bora, bora, bora...” (Trigueiros).

A agilidade é muito valorizada tendo em vista as exigências para que, no caso de um restaurante *a la carte*, o prato chegue a tempo, na temperatura adequada, com a qualidade esperada, ou para que seja possível a preparação de uma grande quantidade de refeições a serem servidas em um buffet, um hospital, uma indústria etc. Durante a observação das situações de trabalho no restaurante foi possível verificar os altos níveis de stress nos períodos de pico de serviço. Em um determinado momento, quando os cozinheiros e auxiliares de cozinha estavam concentrados preparando cerca de trinta pratos para serem servidos simultaneamente, não se ouvia uma palavra de qualquer um deles, somente o ruído provocado pela utilização dos utensílios, o chiado do óleo, o barulho dos motores dos equipamentos. Os cozinheiros praticamente não se olhavam, mas pareciam saber exatamente o que cada um estava fazendo. A análise da situação aponta para níveis de sinergia e tensão intensos. O que pode ser comprovado nas conversas com esse profissionais no final do turno.

O desenvolvimento da profissão de cozinheiro, tal como percebida atualmente, encontra-se também intrinsecamente conectado com as transformações nas características dos deslocamentos dos viajantes, até o desenvolvimento do setor de turismo e hospitalidade moderno. Em consonância com James (2008), o restaurante é uma construção da modernidade. O autor ressalta o fato de na antiguidade o comer fora estar ligado aos locais onde os viajantes se abrigavam:

“O restaurante não é o último dos presentes da civilização, mas um luxo moderno. Os gregos antigos abriram hospedarias, e os romanos as espalharam por todo o seu império. Então, por 2 mil anos, comer fora significou também dormir fora, mas nada de breves paradas, a dois, para uma refeição romântica, à luz de velas. Até a metade do século XVIII, mesmo como hóspedes residentes, provavelmente se conseguiria apenas a cardápio da casa – literalmente, o que o anfitrião pusesse na mesa, na cozinha” (p. 59).

Jean-Robert Pitte, no capítulo sobre o *Nascimento expansão dos restaurantes* no compêndio de *História da Alimentação* dirigido por Flandrin e Montanari (1998), explicita igualmente essa conexão:

“As origens do restaurante recuam aos limites da pré-história e da história. Esse tipo de comércio surgiu com os mercados e as feiras que obrigam camponeses e artesãos a deixarem seu domicílio durante um ou vários dias e, portanto, a se alimentarem ao mesmo tempo em que estabelecem ou mantêm relações sociais, de amizade ou de negócios. Tomou amplitude e diversificou-se no mesmo ritmo da urbanização à qual, de modo especial, permaneceu ligado. Todavia, desde a Antiguidade, tanto no império Romano, quanto na China, existem estalagens ou postos de correio situados nas principais estradas, às vezes em plena zona rural. Ali se procede à mudança de montadas, as pessoas repousam, restauram suas forças comendo e bebendo, distraem-se graças ao pessoal da casa ou aos encontros fortuitos que venha a ocorrer, enfim, podem pernoitar” (p. 751).

Pitte ressalta ainda a existência de “*cozinhas de rua*” na China e em diferentes lugares da Ásia em épocas remotas, comércio que se mantém vivo com novas roupagens em praticamente todo o mundo. Mas a noção de restaurante tal como percebida na atualidade é uma invenção francesa:

“Se a França comporta sobretudo estabelecimentos fixos é por ser a pátria do que passou a ser designado pelo nome de “restaurantes”, que, pouco a pouco, tomaram o lugar de todas as outras instituições anteriores. O acontecimento remonta ao final do ‘século XVIII. Se excetuarmos as estalagens destinadas ao viajantes e as cozinhas de rua que acabamos de evocar, onde é que, na Europa dessa época, seria possível tomar uma refeição fora de casa? Essencialmente, nos estabelecimentos que vendiam bebidas alcólicas e que propunham pratos simples e baratos – preparados no próprio local ou fornecidos por uma estalagem ou butique de alimentação vizinha – além de vinho, cerveja ou aguardente, objeto principal de seu comércio. Se essa segunda solução era predominante na França, também existia em outras regiões” (idem, p. 752)

No entanto, nesses estabelecimentos “*destinados a uma convivialidade barulhenta, muitas vezes licenciosa e ocasionalmente provocadora de brigas*” (ibidem) serviam-se refeições mais simplórias. Assim, no final do século XVIII e primeira metade do século XIX, os *cafés* consolidavam-se como um dos principais espaços “*de sociabilidade intelectual e burguesa*” (LOUSADA, 2009, p. 227) e os restaurantes eram ainda incipientes. Mas, segundo Pitte, nos *cafés* era possível “*alimentar o espírito, mas de modo algum o estômago*” (p.755). Diz a história narrada por James (2008) que, no final do século XVIII, certo Boulanger passou a servir uma sopa espessa, chamada pelos franceses de *restaurant divin*⁶² em sua boutique de alimentos, mas incluindo também um pequeno menu com pratos que poderiam ser degustados em “*mesinhas cuidadosamente dispostas*” (p. 60).

James cita a existência de cerca de cinquenta empreendimentos semelhantes em Paris em 1789. Esses estabelecimentos são descritos como lugares onde são servidos

“em porções, pratos requintados, não mais em mesa malcuidada, comportando várias pessoas, mas em mesinhas cobertas de toalhas, individuais ou reservadas para determinado grupo de clientes. As iguarias disponíveis estão inscritas numa folha com moldura; além disso, no final da refeição apresenta-se ao cliente a “nota a pagar”, isto é, a conta” (FLANDRIN; MONTANARI, 1998, p. 756).

Os sistemas de *guildas* (corporações de ofício), pela exclusividade de comércio do alimento dentro de suas especialidades, dificultavam a oferta de refeições completas:

“Como ambiente de sofisticação e requinte, o restaurante só apareceu na França após terminada a revolução. Havia, pelo menos desde o século XIII, um sistema de guildas, complexo e imutável, tomando conta do mercado da venda de comida pronta.

(...)

Todas essas guildas (...) preocupavam-se em preparar, dentro de seu cercado, a comida para consumo, vendendo-a diretamente para o público ou para os fornecedores, os *traiteurs*. Para uma refeição especial, era preciso coletar os pratos constituintes já cozidos, cada um de um membro da corporação pertinente, as aves de um, a carne de outro e assim por diante, e depois aquecê-los em casa no fogão – um equivalente desajeitado do moderno “para viagem”.

⁶² Algo como restaurador divino. O termo *restaurant* era usado desde o período medieval para designar “*caldos restauradores*”, mas somente em 1835 é oficializado no *Dictionnaire de l'Académie* no sentido atual (FLANDRIN; MONTANARI, 1998, p. 755).

Os suficientemente ricos não se incomodavam com isso: tinham seus próprios *chefs*, como empregados em casa. Mas durante a Revolução muitos dos proprietários das melhores casas não conseguiram conservar sua cabeça, e sobravam *chefs* bons no mercado (...)

Os membros das classes ociosas que ainda eram donos da própria cabeça – mas cujos *chefs* haviam se juntado à corrida do ouro dos serviços em restaurante – tinham agora uma alternativa além de contratar um *traiteur* ou de correr atrás das partes de uma refeição em diversos lugares: podiam ir a um dos restaurantes novos, em que não era necessário entrar furtivamente. Iniciara-se a era dos grandes restaurantes” (JAMES, 2008, p. 60-61).

O que antes se encontrava restrito às mesas das casas dos “*suficientemente ricos*” estava então disponível nas mesas dos restaurantes para os novos “*suficientemente ricos*”. No período pós-revolução, Marie-Antonin Caremê (1783-1833) havia sido o responsável por profundas transformações nos modos de preparo, apresentação e serviço, com a simplificação e codificação do estilo francês chamado de *haute cuisine*. Com a proliferação dos grandes restaurantes suas receitas e as de seus sucessores encontravam-se agora disponíveis para todos aqueles que por elas pudessem pagar.

Caremê é comumente lembrado como o primeiro *chef* celebridade, o primeiro a reivindicar para si o título de *chef de cuisine*, “*O rei dos cozinheiros e cozinheiro dos reis*”. Dória (em JAMES, 2008) observa que “*o século XIX começou com Caremê e terminou com Escoffier*”, tendo passado pelas mãos deles aquilo que hoje se denomina como “*alta cozinha francesa*”. O sociólogo lembra ainda que “*o comer bem foi um ideal de vida da plutocracia do mundo todo, totalmente imbricado no francesismo*” e ambos os cozinheiro foram

“*verdadeiras criaturas das classes dominantes europeias. No caso de Escoffier, até mesmo sua vestimenta deixa transparecer esse papel: fez-se fotografar em meio à sua brigada de cozinha, todos vestindo o tradicional uniforme branco, e ele envergando um impecável casaco ao estilo Luís Filipe, a fim de não deixar dúvidas de que era um representante dos seus clientes dentro da cozinha, e não apenas um grande cozinheiro*” (JAMES, 2008, p.10).

A figura do *chef* Auguste Escoffier não se separa da de César Ritz (1850-1918) e seus hotéis de luxo (JAMES, 2008). É principalmente por meio da aproximação entre a ideia de uma alimentação requintada, no bojo do entretenimento ao gosto burguês, que se dá um processo de valorização da personagem *chef* de cozinha a

comandar uma brigada pronta a atender seus exigentes e endinheirados clientes, mas também a surpreendê-los com novas proposições para a educação de seu paladar. Segundo James (2008), quando Escoffier, terminado seu período como aprendiz, começou a trabalhar como cozinheiro, comer em restaurantes já era “*um entretenimento sofisticado*” (p. 70). Porém, muito se modificaria nas cozinhas desses estabelecimentos e na dieta ocidental pelas mãos desse *chef*.

Pitte (em FLANDRIN; MONTANARI, 1998) menciona a revolução nos hábitos de “*comer bem fora de casa*” que começa a se delinear no final do século XIX com o desenvolvimento dos transportes rápidos e do turismo de luxo, ressaltando a associação de Ritz e Escoffier e apontando os impactos de seus grandes empreendimentos na transformação do status da profissão de cozinheiro:

“De fato, Escoffier e outros *chefs* renomados de sua geração povoaram o Velho Continente com cozinheiros franceses, transformando essa profissão numa das mais difíceis, mas também das mais bem remuneradas entre as ocupações braçais, assim como numa das que obrigam a fazer constantes viagens, características ainda conservadas em nossos dias, pelo menos, em relação aos profissionais de talento” (p. 760).

As memórias de Escoffier, “*convenientemente arranjadas*”, evidenciam uma aguda consciência do potencial da culinária como instrumento político-diplomático. “*O reio dos chefs*” foi responsável por uma larga produção envolvendo diversos escritos que reúnem reflexões sobre “*o momento da culinária, as questões técnicas, as matérias-primas francesas, seus clientes, os conselhos úteis aos chefs e às donas de casa*” (JAMES, 2008, p. 11). Em *Le guide culinaire: Aide-mémoire de cuisine pratique*, publicado em 1903, estão reunidas cerca de cinco mil “*fórmulas*” em um enorme trabalho de síntese da tradição culinária francesa. Por meio de um meticuloso trabalho de categorização, Escoffier organizou um vocabulário culinário que contribuiu grandemente para a difusão e estabelecimento da gastronomia francesa. Segundo Dória,

“Ao reunir as “5 mil fórmulas” que compunham a alta cozinha francesa, ou as 2.500 receitas da cuisine bourgeoise, Escoffier estabeleceu uma verdadeira dieta para a França e para o mundo que, desde o século XIX até o predomínio norte-americano depois da Segunda Guerra Mundial, sempre olhava para Paris para saber o que ler, o que pensar, o que vestir e o que comer” (solapa).
(...)

o rigor linguístico de Escoffier objetiva a definição precisa dos produtos culinários, servindo à preparação e classificação dos pratos. (...) Sem esse tipo de léxico, dificilmente a Alta Cozinha Francesa teria se mantido ao longo do século XX, transformando-se numa verdadeira Babel culinária” (JAMES, 2008, p. 17).

Assim, tal como notado por *Trigueiros*, o francês tornou-se para a cozinha o que o inglês é para a tecnologia. Escoffier foi capaz de compreender seu tempo, mantendo o diálogo com a tradição, buscou atender aos novos ritmos, acelerando os serviços e simplificando métodos de trabalho, mas “*sem sacrificar o gourmet à nova dinâmica da sociedade*” (idem, p. 14). Tais preocupações ocupam o cerne de sua obra:

“Em vários momentos de sua vida, e em vários textos, reitera que o essencial é reconhecer como a refeição se “desritualizou”, isto é, como “a indústria e os negócios acamparam o espírito do homem”, de maneira que “a necessidade de se nutrir aparece, para as pessoas envolvidas no turbilhão dos negócios, não mais como um prazer, mas como uma provação, elas consideram como perda de tempo o estar à mesa”. Este desmoronar do *dolce farniente*, quando o capital passa a exigir a alma do capitalista como seu próprio espírito, constitui o “estado psicológico da sociedade” sob o qual a arte culinária deve procurar se manter e manifestar: “Os clientes exigem ser servidos rapidamente, e nós não temos outra alternativa” (JAMES, 2008, p.14).

Diversos valores por ele defendidos encontram-se ainda arraigados nas representações sociais acerca da profissão de cozinheiro e do ofício de cozinhar. Durante o século XX, cozinheiros franceses continuaram a migrar para diferentes partes do mundo, sendo também francês o movimento renovador da *nouvelle cuisine*.

“Depois do desaparecimento de Escoffier, sua obra foi lentamente sendo convertida na anódina “cozinha internacional”, que se generalizou pela hotelaria do mundo todo numa demonstração de que a ideia de “comer à francesa” mesmo fora da França, de viajar sem abandonar a terra firme da alta culinária, era realmente tentadora, mas, ao mesmo tempo, frágil. A alienação da “cozinha internacional” em relação aos contextos em que se implantou acabou por derrotá-la, fazendo surgir, mais uma vez na França, o movimento renovador que a pôs por terra: a *nouvelle cuisine*. Mas é justamente por esse contínuo decair e renascer que a cozinha francesa apresenta um vigor sem igual” (JAMES, 2008, p. 19).

Conforme explicado por *Trigueiros*, a nova cozinha francesa surge na segunda metade do século XX como movimento de negação à “culinária tradicional”. Os valores éticos e estéticos que movem essa maneira de pensar sobre a cozinha fundamentam-se principalmente nas noções de autenticidade e simplicidade. Assim, como citado anteriormente por *Figueira* ao se referir ao conceito de *terroir*, são valorizados o frescor dos ingredientes, a leveza e harmonia dos acompanhamentos, a singeleza dos preparos. Os pratos são servidos em pequenas porções, com particular atenção à aparência, buscando-se composições equilibradas nas cores, nas proporções etc. Em 1973, os jornalistas críticos gastronômicos Henri Gault e Christian Millau, apontados como fundadores dessa nova concepção gastronômica, publicaram um tipo de manifesto: *Os dez mandamentos da nouvelle cuisine*:

- “1. Não cozerás demais;
2. Utilizarás produtos frescos e de qualidade;
3. Tornarás teu menu mais leve;
4. Não serás sistematicamente modernista;
5. Buscarás o que as novas técnicas podem proporcionar;
6. Eliminarás molhos escuros e brancos;
7. Não ignorarás a dietética;
8. Não trapacearás em tua apresentação;
9. Serás inventivo;
10. Não terás ideias preconcebidas” (STEINBERGER, 2010, p. 38-39).

Tais ideais não eram exatamente “novas” e, como observado por diferentes autores entre os quais o jornalista Michael Steinberger, em *Adeus aos Escargots* (2010), o conteúdo dessas “*máximas revolucionárias*” já havia inspirado outras transformações na culinária francesa em tempos anteriores à “nova cozinha”. Além disso,

“A *nouvelle cuisine* deu origem também a certa culinária realmente medonha. Talentos menores tentaram imitar o estilo de Guérard, Chapel⁶³ e companhia e os resultados eram muitas vezes comicamente ruins. Encontravam-se carnes e peixes boiando em molhos de framboesa com kiwis guarnecendo indefectivelmente os pratos. Foram atrocidades como essas que deram má fama à *nouvelle cuisine*.

Mas toda revolução gera excessos: o verdadeiro teste é que elas produzam valor duradouro e sob esse aspecto a *nouvelle cuisine* fez muito. Ela foi, em primeiro lugar, uma revolução tecnológica. Os

⁶³ Michael Guérard (1933-) e Alain Chapel (1937-1990), cozinheiros franceses que estiveram nas origens do movimento de renovação da cozinha francesa.

chefs franceses começaram a usar liquidificadores, processadores de alimentos, fornos de micro-ondas e vapor, bem como outros aparelhos que permitiram uma culinária mais precisa, que requereria menos mão de obra. Esses novos instrumentos foram complementados por novas ideias sobre o que e como cozinhar” (STEINBERGER, 2010, p. 39).

Apesar das diversas transformações ocorridas nos hábitos alimentares, nas formas de se produzir e consumir alimentos, com o aumento expressivo da alimentação fora do lar em função das profundas mudanças no mundo do trabalho e o enorme desenvolvimento da indústria alimentícia com a ampliação de fenômenos como a macdonaldização (consumo de refeições tipo *fast food*) e a alimentação secundária (ingestão de alimentos enquanto se realiza outra atividade principal), a chamada alta cozinha tem garantido seu lugar nas sociedades contemporâneas e, nela, a influência francesa ainda ocupa um lugar central. Em entrevista publicada em janeiro de 2014, a *chef* brasileira radicada na França, Tabata Bonardi, fala a respeito:

“Quando você pega todas as cozinhas que estão na moda, a nórdica, do Noma, ou mesmo a do Alex Atala, você vai no livro do Michel Bras de 1990 e está tudo lá. Então eu acho que a cozinha francesa é e vai continuar a ser a base de tudo. No percurso de todos os grandes chefs supermodernos, o começo é a França. O Ferran Adrià passou três anos em Saint Paul de Vence, no restaurante do Jacques Maximin, professor de Ducasse, antes de abrir o El Bulli. Redzepi e Atala também passaram por aqui. A França ainda é o berço. Isso vem desde Escoffier e Vatel. Só quando você tem a base é que pode criar. Claro que as expectativas dos clientes vão mudando, então a cozinha tem que evoluir. Mas tem uma base, que é francesa – e que pode muito bem estar a serviço da invenção”⁶⁴.

Como nas demais partes do mundo, no Brasil, as referências francesas estão no cerne dos currículos dos cursos de formação de cozinheiros profissionais. No entanto, a figura do *chef* e o prestígio da profissão de cozinheiro são razoavelmente recentes. As narrativas de cozinheiros franceses que vieram para o Brasil na década de 1980 como os *chefs* Claude Troigros e Laurent Suaudeau⁶⁵ evidenciam a

⁶⁴ <<http://paladar.estadao.com.br/noticias/restaurante-e-bares,a-mao-brasileira-de-paul-bocuse,10000009174> > publicado em 15/01/2014.

⁶⁵ As histórias e motivações da vinda para o Brasil dos *chefs* franceses Erick Jacquin, Emmanuel Bassoleil, Alain Uzan, Frederic Monnier, Laurent Suaudeau e Rolland Villa são abordadas no documentário de Eric Balhassem, *Por quê você partiu?*, com duração de 94 min, distribuído pela IMOVISION, ano 2012.

fragilidade técnica dos cozinheiros brasileiros no âmbito da alta cozinha daquele período. De lá pra cá é observável certa melhoria na profissionalização dos cozinheiros no país. Porém, como enunciado por Santos (2010), a cozinha é “*um microcosmo da sociedade*” e, no Brasil, se a figura do *chef* alcançou certa notoriedade e suas funções foram revestidas de glamour com respingos desse status nos chefes de partida, de maneira geral e respeitadas as exceções, o mesmo não se deu com os cozinheiros de brigada e auxiliares de cozinha cujo local na divisão social do trabalho, da cozinha pra fora, é similar ao dos trabalhadores de ofícios manuais e operários em geral.

3.4 Formação e mercado

Embora os cursos de “*forno e fogão*” para moças já existissem há tempo, a formação profissional de cozinheiros no país só irá surgir no início da década de 1960 para atendimento ao setor hoteleiro. O primeiro registro encontrado é o do curso ofertado a partir de 1964 na Escola de Hotelaria Lauro Cardoso de Almeida do SENAC São Paulo⁶⁶. A formação dava-se em regime de internato, o curso era gratuito e os alunos recebiam alguma remuneração, uma vez que o público era formado principalmente por adolescentes e jovens carentes, dentre os quais vários com passagens pela extinta Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM (MIYAZAKI, 2006; TOLEDO, 2009).

No SENAC, a concepção de hotel-escola fundamentou a criação de novas unidades onde foram implantados cursos básicos e técnicos em cozinha. Em 1968, é inaugurado o Hotel Escola Grogotó, em Barbacena/MG; em 1969, o SENAC assume em regime de comodato com o governo estadual a administração do Hotel São Pedro, em Águas de São Pedro/SP; em 1979, inaugura o Ilha do Boi, em Vitória/ES; em 1988, o de Campos do Jordão/SP; em 2003, o de Guaramiranga/CE; e, em 2004, o Barreira Roxa, em Natal/RN. Posteriormente, para o atendimento de cozinhas comerciais para além do setor hoteleiro desenvolveu-se o modelo de restaurante-escola havendo, atualmente, vinte e um deles espalhados pelo país, sendo nove em Brasília/DF⁶⁷.

Em 1994, foi ofertado pelo SENAC São Paulo em parceria com o *The Culinary Institute of America* - CIA, na unidade de Águas de São Pedro, o primeiro curso de

⁶⁶ <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a718.htm&testeira=457>>.

⁶⁷ <<http://www.senac.br/unidades/restaurantes-escola.aspx>>

especialização *Cozinheiro Chef Internacional*. O público da primeira edição foi bastante distinto dos alunos de cursos técnicos, formado praticamente por profissionais graduados em outras áreas. O custo da mensalidade era de cerca de U\$ 700 (setecentos dólares americanos), sem alojamento incluso. Metade dos alunos vinha de outros estados e a outra metade de outras cidades paulistas (MIYAZAKI, 2006). Segundo Toledo (2009), *“Um curso altamente elitizado e diferenciado do que até então havia sido oferecido em termos de formação gastronômica”* (p. 9).

Atualmente, a legislação educacional brasileira prevê três tipos de cursos no âmbito da EPT (§ 2º do art. 39, da Lei 9.394/1996):

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A grande maioria dos cursos de formação de cozinheiros se encontra nesse primeiro tipo. Considerados cursos livres de regulamentação curricular, podem ser ofertados por instituições de ensino oficiais ou não ou ainda por livre iniciativa de pessoa jurídica ou física que se torna responsável por sua organização pedagógica. As formações com regulamentação curricular pelos sistemas e redes de ensino oficiais são as que se encontram vinculadas à educação básica e superior, ou seja, os cursos técnicos de nível médio e os superiores, cujas denominações são organizadas pelo MEC por meio da edição de catálogos nacionais⁶⁸.

No Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – CNCT⁶⁹, o curso Técnico em Cozinha se encontra classificado no eixo tecnológico: Turismo, Hospitalidade e Lazer, tendo carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas. A formação é descrita nas seguintes palavras:

⁶⁸ Ver notas de rodapé 4 e 5 deste estudo. Os critérios para a composição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos foram atualizados pela Resolução CNE/CEB 1, de 5 de dezembro de 2014. O Anexo II dessa Resolução traz o Curso Técnico em Gastronomia como curso a ser mantido *“como de oferta em caráter experimental até 31 de dezembro de 2015”*.

⁶⁹ É utilizada a versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de 2012, disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Não são considerados os cursos incluídos no eixo tecnológico Produção Alimentícia que se orientam para formação para atuar em processos de beneficiamento e industrialização de alimentos: Agroindústria, Alimentos, Apicultura, Cervejaria, Confeitaria (industrial), Panificação (industrial), Processamento de pescado, Viticultura e enologia.

“Atua na organização da cozinha na seleção e no preparo da matéria-prima. Participa da elaboração e organização dos pratos do cardápio. Executa cortes e métodos de cozimento, utilizando as práticas de manipulação de alimentos. Opera e mantém equipamentos e maquinário de cozinha. Armazena diferentes tipos de gêneros alimentícios, controla estoques, consumo e custos”.

O CNCT traz ainda três listas, a primeira com uma relação de *Possibilidades de temas a serem abordados na formação*; a segunda com *Possibilidades de atuação* e a terceira com *Infraestrutura recomendada*. Nesses tópicos constam, respectivamente:

“Possibilidades de temas a serem abordados na formação

- Técnicas de cozinha
- Organização da cozinha e da matéria-prima
- Nutrição
- Higiene e manipulação dos alimentos
- Armazenagem de gêneros alimentícios
- Infraestrutura e equipamentos de cozinha

Possibilidades de atuação

- Restaurantes
- Bares
- Meios de hospedagem
- Refeitórios
- Caterings
- Bufê
- Cruzeiros marítimos e embarcações

Infraestrutura recomendada:

- Biblioteca com acervo específico e atualizado
- Laboratório de informática com programas específicos
- Laboratório de produção de alimentos” (idem)

No Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST⁷⁰, o Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia se encontra no eixo tecnológico Hospitalidade e Lazer. A carga-horária mínima é de 1.600 (mil e seiscentas) horas e a infraestrutura recomendada traz: “*Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado*”, “*Cozinha fria e quente*” e “*Laboratório de bebidas*”. De acordo com o descritivo apresentado:

⁷⁰ É utilizada a versão do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia de 2010, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

“O tecnólogo em Gastronomia concebe, planeja e operacionaliza produções culinárias, atuando nas diferentes fases dos serviços de alimentação, considerando os aspectos culturais, econômicos e sociais. Empresas de hospedagem, restaurantes, clubes, catering, bufês, entre outras, são possibilidades de locais de atuação deste profissional. O domínio da história dos alimentos, da cultura dos diversos países e da ciência dos ingredientes, além da criatividade e atenção à qualidade são essenciais nesta profissão, em que o alimento é uma arte”.

É interessante observar os descritivos de ambos os cursos nos respectivos catálogos. O curso técnico é apresentado como uma formação voltada precipuamente à produção, um profissional a atuar na *“organização da cozinha, na seleção e no preparo da matéria-prima”*. Ele executa, manipula, opera, controla. O tecnólogo em gastronomia é descrito como o profissional que *“concebe, planeja, gerencia”*. Sua formação inclui o entendimento de *“aspectos culturais, econômicos e sociais”*, o *“domínio da história dos alimentos, da cultura dos diversos países, da ciência dos ingredientes”*. Deve ser criativo e por suas mãos o alimento *“é uma arte”*. Os descritivos refletem não somente a divisão técnica quanto, talvez principalmente, as representações sociais acerca desses profissionais.

O público que procura pelos cursos livres de qualificação profissional é bastante diversificado, considerados, entre outros aspectos, o prestígio do curso, o custo do investimento, o local de oferta e as possibilidades de trabalho posteriores à sua realização. Em consonância com os entrevistados neste estudo, os cursos técnicos tendem a ter alunos provenientes de camadas mais populares sendo atribuída a essa formação status social menor do que a dos superiores em gastronomia. As falas anteriormente citadas evidenciam a elitização dos cursos superiores. Junta-se ao fato de serem em sua maioria em instituições privadas, sendo alto o custo das mensalidades, além das despesas com material e outros fatores necessários à permanência e sucesso, a cultura de supervalorização da formação acadêmica em nível superior.

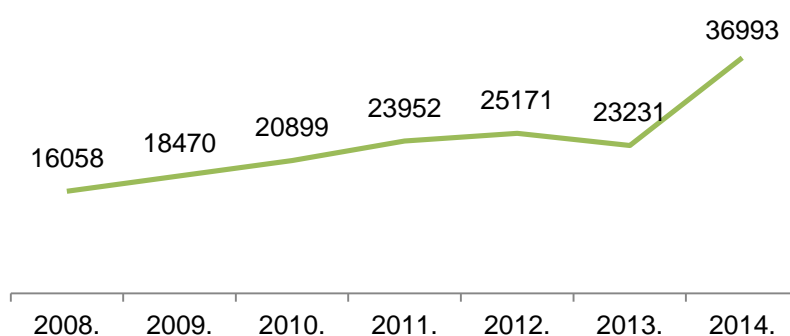
Os primeiros cursos superiores de gastronomia tiveram início em 1999⁷¹ nas universidades do Sul de Santa Catarina (Florianópolis/SC), Anhembí-Morumbi (São

⁷¹ Desde a Lei 9.394/1996, os cursos superiores no Brasil se encontram classificados entre sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão (art. 44). As graduações se dividem entre licenciaturas, bacharelados e tecnológicas. As graduações em gastronomia se concentram nas duas últimas categorias, bacharelados e tecnológicas e, desde de 2006, principalmente nas tecnológicas (cursos superiores de tecnologia ou tecnólogos).

Paulo/SP) e do Vale do Itajaí (Itajaí/SC) e encontravam-se classificados pelo MEC na área profissional de Turismo e Hospitalidade – Lazer e Desenvolvimento Social. Dez anos após as primeiras turmas, encontravam-se registrados noventa e nove cursos de gastronomia no país, sendo cinco bacharelados e os demais tecnológicos. Uma consulta ao sistema eletrônico do Ministério da Educação – e-MEC⁷² mostra o registro de cento e noventa e um cursos de Gastronomia em atividade no país, sendo oito bacharelados, um sequencial e os demais tecnológicos.

Ainda em 1999, o Censo Especial da Educação Profissional realizado pelo INEP, no qual consta a oferta de cursos técnicos de nível médio e básicos ministrados no país em instituições das redes oficiais de ensino, registrava, no setor de Serviços, na área de Alojamento e Alimentação, 12 cursos técnicos com 2.443 matrículas e 333 concluintes e 753 cursos básicos com 41.426 matrículas e 36.656 concluintes; e no setor de Indústria, na área de Alimentos e Bebidas (em que é possível que se encontrassem alguns cursos de formação de cozinheiro industrial), 45 cursos técnicos com 3.982 matrículas e 447 concluintes e 497 cursos básicos com 32.597 matrículas e 26.662 concluintes. Um reflexo do crescimento mais recente no setor de turismo, hospitalidade e lazer pode ser visto na procura por formações técnicas relacionadas, como demonstrado no gráfico a seguir onde é apresentada a evolução das matrículas no período de 2008 a 2013.

Gráfico 1: Evolução das matrículas em cursos técnicos no eixo tecnológico Turismo Hospitalidade e Lazer



Fonte: INEP, Censos da Educação Básica de 2008 a 2014⁷³.

⁷² <<http://emec.mec.gov.br>>.

⁷³ No Censo de 2008 o nome do eixo registrado é Turismo e Hospitalidade; de 2009 a 2012, Hospitalidade e Lazer e de 2013 e 2014, Turismo, Hospitalidade e Lazer.

O gráfico reflete um aumento acentuado na procura por cursos nessas áreas entre os anos de 2013 e 2014 causado provavelmente pela realização no país de eventos de grande porte como a Copa do Mundo de Futebol Masculino (ocorrida de 12 de junho a 13 de julho de 2014) e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos (de agosto a setembro de 2016). No entanto, como a duração dos cursos técnicos varia entre dois (cursos subsequentes ao ensino médio) e cinco anos (cursos integrados com o ensino médio) e o setor tem apresentado retração em relação ao enorme crescimento no biênio 2012-2014, a tendência de ampliação da procura refletida no número de matrículas pode não se manter.

Em relação ao perfil dos profissionais que atuam na docência em cursos técnicos e superiores o quadro é similar a cursos da EPT em outras áreas. Em estudo publicado em 2009, Rosana Toledo ressalta a carência de profissionais titulados na área, principalmente para as disciplinas específicas:

“Por se tratar de um curso novo, os profissionais que ministram aulas têm as mais diversas formações; hoje temos professores de Gastronomia, arquitetos, veterinários, administradores, advogados, engenheiros, nutricionistas e de várias outras áreas. Eles possuem experiência profissional, mas aprenderam a cozinhar de diversas maneiras, o que faz com que possuam modelos muito distintos de ensinar a cozinhar e não têm formação pedagógica específica para exercer a docência. Essa pluralidade de formações e experiências dos professores dificulta a definição do perfil do gastrônomo no Brasil e, conseqüentemente, a definição de sua formação” (p.11).

Considerando que desde 2009 vários profissionais formados nesses cursos tornaram-se docentes, como é o caso de *Trigueiros*, o panorama atual é um pouco diverso do apontado por Toledo. Porém, para os cursos técnicos de nível médio, que se encontram no âmbito da educação básica, há também a exigência legal de formação em licenciatura ou no mínimo a complementação pedagógica para o exercício da docência (art. 62, da Lei 9.394/1996). Nesse caso, como exposto pelo Diretor da Divisão de Educação Profissional do SENAC/DF em entrevista realizada em abril de 2015, o diagnóstico é bem mais grave não só para os cursos técnicos em cozinha, mas para os cursos da educação profissional técnica de nível médio em geral. Sobre a formação do docente na regional que dirige diz:

“Tem uma especialização (...) foi muito bem planejada na verdade. (...) uma proposta de especialização em docência da educação profissional, já rodada (...) quantos anos? Três anos aqui? Mais, né?”

Então assim, já foi feito todo um processo de se estender para os nossos professores, de forma... sem nenhum custo para o nosso professor, dele fazer essa especialização... é lógico que toda questão de novo, muitos saem”.

Tangencialmente, o trecho citado revela ainda o problema da baixa atratividade do magistério na educação básica, assunto que foge ao escopo do presente estudo, mas que impacta sobremaneira na EPT.

Sobre os mercados de trabalho, reportagens como a da Associação Brasileira de Bares e Restaurantes – ABRASEL, publicada na página eletrônica da associação⁷⁴ em 29 de julho de 2014, com o título *Sem mão de obra especializada, empresas de Goiás qualificam funcionários*, trazem à tona um quadro de carência de profissionais qualificados. Segundo a reportagem:

“empresas estão oferecendo cursos aos funcionários devido à dificuldade em encontrar mão de obra qualificada em Goiás. O setor de serviços é o que mais contrata no estado, pois 60% das 12 mil oportunidades criadas no primeiro semestre foram para esta área. Dentre o setor de serviços, a área de alimentação é uma das que mais cresce, já que comer fora de casa está cada vez mais comum. Segundo a Associação de Bares e Restaurantes de Goiás (Abrasel) somente em Goiânia há mais de 10 mil pontos de alimentação formais e não formais”.

De acordo com estudos realizados pela Associação Brasileira das Indústrias de Alimentação – ABIA⁷⁵ em 2014, a taxa média de crescimento para o segmentos de *food service* vinha se mantendo a 14,7% ao ano. Para o canal de varejo alimentar, essa taxa era de 10,8%. Em 1995, 19% da população alimentava-se fora de casa e em 2013 esse percentual havia crescido para 32,9%. Em 2014, consideradas as faixas de renda, 51,2% dos gastos da classe A dava-se com alimentação fora do lar e na classe E essa fatia ficava em 18%.

No mesmo ano, pesquisa realizada pela ABRASEL informava um gasto médio por refeição de R\$ 14,39 (R\$20,02 para classe A, R\$15,08, classe B, e R\$11,47 classe C). Em relação ao comportamento do consumidor, o estudo informava que este estava mais disposto a gastar no jantar, em horários de lazer, e que 60% das refeições eram feitas no local, 30% levavam pra casa (*take away*), 3% usavam o *drive thru* e 7% serviços de entrega (*delivery*). Como figurado no Gráfico

⁷⁴ <<http://www.abrasel.com.br>>; <<http://www.abrasel.com.br/atualidade/noticias.html>>

⁷⁵ <<http://www.abia.org.br>>

1, até 2014, o bom desempenho do segmento produziu reflexos positivos no cenário de formação.

No entanto, os cenários de 2015 e 2016 se mostram diverso. Entre outros fatores, o aumento dos custos e a diminuição das vendas teve forte impacto no faturamento e nas contratações no segmento de bares e restaurantes. No Distrito Federal fatores como o aumento dos impostos e taxas distritais além das multas geradas em virtude do descumprimento da chamada Lei do Silêncio (Lei 4.092/2008)⁷⁶ contribuíram para o agravamento da situação. Reportagem do Jornal de Brasília, reproduzida na página eletrônica da associação, em 20 de janeiro de 2016, informa a demissão de 14.298 trabalhadores no DF em 2015. Conforme o texto, o setor emprega cerca de 100 mil trabalhadores no DF e é considerado um dos mais importantes para economia nacional:

"Estamos vivendo um momento difícil. Para agravar ainda mais o cenário, temos que lidar também com fiscalizações ostensivas e de critérios aleatórios de órgãos do GDF [Governo do Distrito Federal] que geram multas e muitas vezes inviabilizam a empresa de manter suas portas abertas", explica Rodrigo Freire, presidente da Abrasel.

(...) No ano passado, várias casas famosas e tradicionais em Brasília fecharam suas portas ou tiveram que reduzir suas atividades, gerando esse aumento do desemprego.

Uma das maiores reclamações dos empresários donos de bares e restaurantes da região são as fiscalizações feitas pelo Instituto Brasília Ambiental (Ibram) com base na Lei do Silêncio. Recentemente, um dos bares mais tradicionais de Brasília, com mais de 50 anos de existência, recebeu uma multa de quase R\$ 8.000 devido ao volume da conversa de seus clientes nas mesas, ressaltando que a casa não possui música ao vivo e nem sistema de som ambiente".

Por outro lado, cresce o número de empreendimentos individuais e familiares, principalmente nos segmentos de comida de rua e refeições caseiras individuais. Esse aspecto aparece na entrevista de *Trigueiros* nos seguintes termos:

"Então, crise na alimentação é uma coisa muito curiosa porque as pessoas comem. Quem tem crise eu vejo, hoje, quem tá em crise é uma classe que tá fazendo um tipo de comida que não tá condizente

⁷⁶ A lei citada passou a vigorar em 2012 e tem provocado fortes críticas quanto ao critério de aferição do ruído. Segundo o presidente da Abrasel, não há diferenciação entre o volume sonoro produzido pelo comércio e os ruídos da própria rua, além disso os limites de decibéis estariam subdimensionados consideradas as atividades não só de estabelecimentos comerciais, mas também de escolas, igrejas etc.

com o quê o mercado, não fez uma análisezinha de mercado, eu acho. Pra poder: “Vem cá, que que eu vou montar?”. Eu vou montar uma cozinha mais minimalista? Será que a hora é esta? Será que eu tô no lugar certo pra montar isso? Será que eu não tô sendo muito pretencioso? Entendeu. Nem todo mundo come. Pergunta pra ... Um estudo de caso que eu acho fabuloso que eu acho que talvez vale à pena você inserir no teu trabalho são as comidas de rua. Um, não existe crise pra comida de rua. Pega um cachorro quente desses da vida, pega o [nome do dono] aqui na [número da quadra], vê se ele tem crise. Não tem. Não tem. Você passa todo dia, todo dia tá cheio. Tá cheio. Aí você vê que é família que trabalha. Não tem formação nenhuma. Aquele que fugiu da curva e quer se formar, ele termina voltando (...). Comida de rua é muito legal. E tem gente fazendo o contrário. Fechando o restaurante depois de estudar a vida inteira e montando comida na rua. Porque o cara se sente livre pra fazer isso”.

Apesar do cenário atual no DF, a falta de profissionais qualificados tanto para a cozinha quanto para os serviços de salão permanece na fala dos donos de restaurantes como um problema a ser enfrentado. Conforme abordado nas falas dos entrevistados para este estudo, somente uma pequena parte dos concluintes de cursos superiores e técnicos se emprega em restaurantes. Do outro da moeda figura o problema da remuneração em relação às exigências próprias da atividade e aos custos da formação acadêmica. Uma consulta ao Site Nacional de Empregos – SINE no início de 2016 apresenta os valores indicados na Figura 5.

Figura 5: Média salarial cozinheiro

Função: Cozinheiro 29.4.002.010.001					
Objetivos do Cargo: Preparar refeições em restaurantes, clubes, hospitais, indústrias, domicílios e outros locais, temperando os alimentos. Refogar, assar, cozinhar, fritar ou tratar de outro modo, para atender a exigências de cardápios e pedidos dos clientes.					
Pesquisa Salarial					
Porte da Empresa	Nível Profissional				
	Trainee	Júnior	Pleno	Sênior	Master
Pequena	R\$ 1191.01	R\$ 1310.11	R\$ 1441.12	R\$ 1585.23	R\$ 1743.75
Média	R\$ 1429.21	R\$ 1572.13	R\$ 1729.34	R\$ 1902.27	R\$ 2092.5
Grande	R\$ 1715.05	R\$ 1886.55	R\$ 2075.21	R\$ 2282.73	R\$ 2511
População: 16419salários Amostragem: 16316salário(s) 7contribuições.					
Metodologia utilizada: salários pretendidos e contribuições salariais					

Fonte: Currículos cadastrados no [Banco Nacional de Empregos](http://www.sine.com.br) e contribuições salariais do **Salário BR** nos últimos doze meses.

Fonte: <http://www.sine.com.br/media-salarial-para-cozinheiro>, mar/2016.

A pesquisa salarial considera o tempo de experiência com base na seguinte classificação: *trainee* até 2 anos, *júnior* de 2 a 4 anos, *pleno* de 4 a 6 anos, *sênior* de 6 a 8 anos e *master* mais de 8 anos. Leva em conta ainda o porte da empresa, categorizando-as pela receita bruta anual e número de empregados: *pequena* até R\$10, 5 mil/ano e 99 funcionários; *média* de R\$10, 5 mil a R\$300 mil/ano e de 100 a 499 funcionários e *grande* mais de R\$ 300 mil/ano e de 500 funcionários para mais. O cálculo é feito sobre os valores informados nos currículos cadastrados no Banco Nacional de Empregos – BNE⁷⁷ e contribuições salariais do Salário BR⁷⁸ nos últimos doze meses.

O site da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE⁷⁹ apresenta o valor de R\$1.334 para a média salarial de cozinheiro de restaurante (CBO 513205), sendo R\$1.072 para o nível de escolaridade ensino médio e R\$1.372 superior. O chamado *salariômetro* utiliza no cálculo do salário médio os últimos seis meses para cada ocupação da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO e tem como base os dados mensais do Cadastro de Empregados e Desempregados – CAGED/MTE. O cálculo pode considerar ainda a unidade da federação, gênero, escolaridade, faixa etária e cor. A média salarial para um cozinheiro de restaurante no DF, com nível superior, entre 30 e 39 anos, branco o salario médio, para o período de junho a dezembro de 2015, é de R\$1.169. Como o cálculo é feito sobre a quantidade de contratações do semestre, pode haver alterações mais em função da quantidade de contratos do que de outros fatores. Assim, como no mesmo período houve apenas uma contratação de cozinheira nas mesmas condições citadas, a média informada salta para R\$1.706⁸⁰.

De acordo com a cláusula vigésima da Convenção Coletiva de Trabalho 2014/2016⁸¹ dos trabalhadores de hotéis, bares, restaurantes e similares do DF o piso salarial, reajustado em janeiro de 2014 em R\$774,68, deveria sofrer aumento

⁷⁷ <<http://www.bne.com.br>>.

⁷⁸ Pesquisa salarial no Brasil <<http://www.salariobr.com>>.

⁷⁹ <www.salarios.org.br>.

⁸⁰ Em conformidade com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2015, a média salarial dos homens (R\$1.935) era 75% maior do que a das mulheres (R\$1.436). Assim, a variação apresentada pelo *salariômetro* em relação à média salarial entre cozinheiros e cozinheiras, no segundo semestre de 2015, apresenta distorção em função da metodologia utilizada.

⁸¹ Disponível em: <http://www.sindhobar.com.br/images/docs/CCT_SINDHOBAR_SECHOSC_2014_2016.pdf>.

de 8,5% em maio de 2015 para salários até R\$1.500 e de 8% para salários maiores que isso, ou seja, o piso passa para R\$840,53 no ano de 2015. A consulta aos diferentes sites de oferta de empregos mostra intenções de remuneração inicial cerca de 27% superior ao piso no caso de profissionais que possuem apenas o ensino médio ou menos de dois anos de experiência. Considerada a tabela do SINE, um cozinheiro com mais de oito anos de experiência recebe 46,4% a mais do que um *trainee*, um incremento de 9,99% a cada dois anos de experiência. No que diz respeito à escolaridade, levando em conta os números do *salariômetro*, a variação é de 27,98% entre cozinheiros de restaurante com nível superior e cozinheiros apenas com ensino médio.

Tais dados trazem importantes indicativos sobre as motivações e desmotivações que influem nas representações para ação dos profissionais participantes da pesquisa. Como, por exemplo, as variações salariais são maiores em função do porte da empresa do que pelo tempo de experiência profissional, é possível compreender melhor algumas escolhas. Da mesma forma, o fato de a remuneração inicial média de um cozinheiro de restaurante com nível superior estar abaixo da média nacional para as diferentes ocupações pode ser vista como um fator de desmotivação de entrada nesse mercado por parte dos concluintes de cursos superiores em gastronomia.

Relatos de ex-alunos evidenciam a ocorrência, em função das disparidades salariais, do retorno às atividades da formação de origem, no caso daqueles que têm a gastronomia como segunda graduação, ou da busca por uma nova graduação ou pelo concurso público para aqueles para quem o curso de gastronomia foi a primeira graduação. Ao mesmo tempo, os cenários econômicos influenciam as percepções de bem-estar e mal-estar daqueles que estão atuando no ramo e dependem dos lucros das vendas e dos ânimos dos clientes para se manter.

4 Entre sabores e saberes

O subtítulo deste estudo busca traduzir a ideia de que é nas situações de trabalho que se manifestam as competências laborais e que estas, por sua vez, expressam saberes de toda sorte, estejam eles nas dimensões explícita ou tácita do conhecer. Foi, portanto, na busca de indícios acerca da relação entre esses saberes que se procedeu com a análise microgenética das três situações nos contextos citados anteriormente: uma aula demonstrativa na cozinha laboratório de uma instituição de ensino; uma reunião de amigos realizada no salão de festas de um edifício residencial, tendo a comida como pretexto; e um turno de trabalho (jantar) em um restaurante de alta gastronomia.

Cada situação é definida pelas condições em que se desenrola. O ambiente, as finalidades, a matéria prima e os utensílios entre outros elementos impactam de forma importante nas formas de lidar com o conhecimento. Um cozinheiro *freelancer* em um evento gastronômico, em uma cozinha instalada provisoriamente no lugar do evento, entre colegas de trabalho que pode ou não conhecer, ter mais ou menos convivência, com equipamentos e utensílios diferentes dos que utiliza normalmente, realizando pela primeira vez receitas de um menu degustação para clientes exigentes dispostos a se comportarem todos como críticos gastronômicos, pode estar sujeito a um nível de tensão que perturbe de forma significativa sua atenção e compreensão de instruções ou mesmo bloquear aqueles conhecimentos que estão profundamente arraigados (os famosos “brancos”).

Nesse sentido, as situações foram selecionadas em função do que poderiam agregar para a reflexão sobre as formas dos operadores gerirem seus conhecimentos dado o hiato existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real e consideradas:

- ✓ as exigências, próprias da docência, de reflexão sobre o conteúdo do ensino, de clareza na comunicação e didática na explicitação dos diferentes conhecimentos a serem transmitidos;
- ✓ questões relativas aos sentimentos de bem-estar e prazer em um contexto de informalidade e descontração; e
- ✓ questões relativas à atividade no interior de uma cozinha profissional.

4.1 A aula: cozinhar para ensinar

A aula observada está no âmbito da disciplina *Cozinha Internacional* do CST em Gastronomia e tem como objetivo principal a apresentação de alguns fundamentos da culinária japonesa. Para tanto, encontra-se estruturada em três momentos: uma exposição sobre aspectos históricos e culturais seguida da demonstração do preparo de alguns pratos e, enfim, da degustação. Na primeira parte são utilizados diferentes recursos pelo professor: a explanação verbal, a apresentação de slides e vídeo. Na segunda parte os pratos são executados lentamente, passo a passo, com explicações detalhadas. Na última parte os alunos são convidados a experimentar e conversar sobre os diferentes preparos.

O período de observação abrangeu: o antes da aula – com o preparo dos pratos para degustação e a orientação de um grupo de alunas em relação à elaboração do trabalho final do curso (monografia) –, a aula em si e o pós-aula – com um diálogo com o docente e seus auxiliares enquanto limpavam e organizavam a área da cozinha. Os auxiliares – um funcionário da instituição, egresso do curso, e uma estagiária, aluna do último semestre – têm entre suas atribuições o *mise en place* (cortes, higienização de alimentos que seriam consumidos crus, medições etc.), que, na ocasião foi realizado no turno anterior, e ajudar o cozinheiro-docente antes, durante e após a aula, na organização da cozinha e no preparo dos alimentos. Também atuam como monitores tirando dúvidas de alunos durante as aulas aplicativas.

Conforme explicado por *Trigueiros*, embora os pratos japoneses como o *sushi* e o *sashimi* devam ser preparados na hora em que serão consumidos, devido à restrição de tempo em função da necessidade de abordar diferentes conteúdos ao longo da aula, sua opção foi por deixar a maior parte pronta antes, guardar sob refrigeração e, próximo ao final da aula, pedir aos auxiliares para montar as bandejas para degustação. A opção permite também que os alunos provem uma variedade maior, considerando que o tempo reservado para a demonstração é relativamente curto e só possibilita a execução de alguns preparos.

Segundo informa, a escolha da estratégia depende de aspectos como o tema da aula, a complexidade do menu escolhido para degustação, o tamanho da turma etc. Quando, por exemplo, a degustação envolve apenas um único prato, se este não demanda um período muito longo para sua execução e se a turma não é grande, então, poderá ser possível executá-lo durante a aula, mas, de qualquer

modo, será preciso deixar algumas coisas semipronta. A produção (o *mise en place*) deve ser cuidadosa para não comprometer a aula. Por isso, o comprometimento dos auxiliares é considerado pelo docente como um ponto que pode afetar consideravelmente as condições de condução da aula e seus resultados.

Figura 6: Preparação dos pratos para degustação na aula demonstrativa



Fonte: Registro de campo

As condições de trabalho e a infraestrutura da instituição são mencionadas em suas falas como fatores que o motivam. A instituição possui excelente infraestrutura física, com laboratórios para aulas demonstrativas e práticas. O laboratório de aulas demonstrativas, onde foi realizada a observação, é em formato de anfiteatro. Um espelho inclinado, no teto, permite que os alunos acompanhem o que está sendo preparado com visão de toda a bancada. A cozinha possui diferentes tipos de fornos, fogão, refrigeradores entre outros equipamentos. O ambiente é climatizado e bem iluminado. Em frente à porta há um móvel com computador, controles remotos, microfone etc. e do lado oposto um telão.

Figura 7: Laboratório para aulas demonstrativas



Fonte: Registro de campo

Referindo-se à sua opção pela docência como atividade principal, ressalta o fato de ter se encontrado na carreira acadêmica, uma vez que ela, em sua visão, propicia espaço para o estudo, o que é entendido como um diferencial para quem deseja evoluir na profissão:

“Porque eu conseguia estudar, eu conseguia praticar (...), me permitia treinar algum prato, treinar uma técnica, criar novos pratos e o estudo estar sempre atrelado. É isso que falta num cara que está no chão de cozinha o tempo inteiro. Ele pode ter tido uma formação muito interessante. Se formou no CIA Nova York, no Le Cordon Bleu francês como base, mas se ele está preso dentro de uma cozinha, ele não vai evoluir. Ele vai fazer aquilo ali.

(...)

... o cozinheiro do dia a dia é mais um cozinheiro de repetição de padrão. O cara vai passar cinco, dez anos da vida dele fazendo exatamente aquela mesma coisa. Isso é muito, muito... pra mim, como... acho que hoje, se eu pudesse dividir minha vida, acho que é, do meu conhecimento 70% é pra academia e 30% pra prática mesmo de cozinha. Eu pesquiso mais do que eu executo. Eu tô falando não só em prato. Eu tô falando do comportamento do consumidor, tô falando em o papel social da comida, que você viu lá no Pretexto. Tô estudando outras coisas, não só a parte prática. É uma vertente do trabalho. O cara que está no chão de cozinha, ele tem que chegar, ele tem que entrar, ele sabe os dez passos que ele vai dar dentro daquele dia. Ele tem que cortar [inaudível] pra fazer o fundo, ele tem que porcionar as carnes que chegaram, ele tem que... pronto, quando ele acaba aquilo, acaba o trabalho dele, ele vai embora pra casa. Então, poucos são os profissionais de cozinha, hoje, que se permitem um tempo de não só executar o padrão, mas de pesquisar novos padrões, de pesquisar novos comportamentos, de pesquisar novos ingredientes. São pouquíssimas as pessoas que cozinham hoje e que têm acesso a esse delay, a esse intervalo entre o que é execução, prática, repetição e o que é pesquisa. Eu diria pra você que hoje quem faz isso é a nata da gastronomia, o que deveria

ser uma regra pra todo mundo, entendeu? Mas isso é um escopozinho. Até porque nos grande restaurantes você tem dupla jornada de trabalho. O cara abre manhã e tarde, manhã e noite. O cara que faz a noite é basicamente o mesmo que faz de manhã, que é para não perder o padrão. Então, você não tem tempo hábil (...) Então o cara não tem tempo pra pesquisar. Acho que foi isso que eu gostei muito na academia. Eu tenho 14 anos de cozinha e eu tenho 8 de academia, de docência. E eu encontrei na docência isso que me completava. Porque eu só posso passar aquilo que eu sei, então eu preciso saber primeiro, aí eu vou estudar. Eu vou estudar, eu vou treinar, eu vou fazer pra poder passar a melhor informação possível. Isso que é muito gostoso. Eu me encontrei na profissão. Não na profissão de cozinheiro, eu atuo mais como professor do que como cozinheiro. Nos meus espaços vagos eu vou fazer estágio, montar um projeto (...) Então eu vou fazer estágio em um puta restaurante aí fora”.

Trigueiro possui mais de dez anos de experiência profissional como cozinheiro e há oito é docente na mesma instituição. Encontra-se na faixa etária entre 30-35. e, atualmente, é docente, cozinheiro e consultor na área de gastronomia. Segundo afirma, o gosto por cozinhar vem de família:

“Minha avó teve sete filhos, dos sete filhos quatro homens cozinham divinamente bem e minha mãe era uma excelente cozinheira. Minha vó nem se fala. Minha avó era o supra sumo da cozinha. E lá em casa sempre foi assim, chegaram 30 pessoas para comer, sai comida para 30 pessoas em meia hora. Sabe deus como, mas se monta uma mesa fartíssima. Não sei como aquilo acontece. Mas acontece. E minha mãe a mesma coisa”.

Antes de se decidir pela cozinha iniciou uma graduação na área de tecnologia da informação, abandonando o curso no último semestre. Em consonância com seu relato, a primeira parte de seu itinerário de formação se deu por meio de leituras e experimentos em casa. Após abandonar o primeiro curso superior, realizou uma série de cursos de qualificação profissional em cozinha e participou de congressos, palestras, e minicursos com cozinheiros renomados. Fez o curso técnico em cozinha, o superior em gastronomia e uma especialização.

Segundo narra, foi a relação com os professores na especialização que o levou à docência. Atualmente, para manter o contato com o universo das cozinhas profissionais e se aprimorar como cozinheiro, tem buscado realizar estágios com *chefs* renomados em grandes restaurantes, além da participação em eventos, congressos etc. Acredita que um dos objetivos de sua ação como docente é ampliar a visão dos alunos sobre suas possibilidades de atuação profissional e, se eles não

seguirem a profissão, levarem do curso outros benefícios sociais e valores que considera importantes para qualquer profissão.

“Quando os meninos me encontram na universidade, eu peço pra eles se separarem em grupos. Esses grupos é uma escolha do grupo. Você escolhe fazer parte daquele grupo. Você pode fazer parte de outro. Mas é você que escolhe. Você tem quinze dias pra fazer isso. São duas aulas. Depois que você escolheu, você não muda mais. Os grupos são fixos. Porque eu quero fazer que você, ainda na condição de aluno que se pode permitir errar, você aprenda a ter um pouco mais de tolerância, você aprenda a conhecer a pessoa que trabalha com você, você aprenda a ser educado, você aprenda que o outro depende de você tanto quanto você depende dele, que você não está só cozinhando. Eu tô tentando exercitar com o aluno uma série de características que não só a cozinha, só o ato de conhecer, o ato de cozinhar ou de cortar”.

Com base nos diálogos estabelecidos com outros cozinheiro e colegas de trabalho foi possível perceber que *Trigueiros* é considerado um profissional competente, um *chef*. Nas conversas com alunos e ex-alunos, a maioria das referências ao professor são positivas “*bem-humorado*”, “*entusiasmado*”, “*dedicado*”, “*interessado*” “*fera*”, “*acessível*”, “*dos melhores professores*” entre outras. Ele se define como uma pessoa agitada. Antes do início da aula, enquanto preparava os pratos para degustação, ouvia uma sonata para piano: “*Eu coloco pra tocar de vez em quando. Eu gosto de cozinhar assim, mais tranquilinho. Até porque eu já sou agitado demais*”.

A observação das diversas situações ao longo da aula evidencia um amplo domínio dos protocolos da situação de trabalho por parte do docente. E é interessante notar que, se seu itinerário formativo formal é bastante completo do ponto de vista do desenvolvimento do cozinheiro (qualificações profissionais, técnico, superior, pós-graduação), não há referência a uma formação específica para a docência. Esta última parece ter se constituído na própria prática docente, referenciada pedagogicamente em sua experiência particular como aluno e naquilo que valoriza em relação aos *chefs* que toma como exemplo de bons profissionais.

Antes do início da aula, durante a preparação dos pratos para degustação, chega um grupo de alunas para orientação sobre o trabalho final (monografia). *Trigueiros* passa então a realizar as duas atividades simultaneamente, a preparação dos pratos e a orientação. Enquanto trata das possíveis abordagens do trabalho final

das alunas, realiza diferentes operações como misturar sementes de gergelim em uma vasilha, pegar um ingrediente no armário, iniciar a preparação de um molho, organizar os ingredientes na bancada de demonstração, higienizar os equipamentos que serão utilizados, amolar facas, organizar o espaço, cuidar da panela que está no fogo. Seu tom na conversa com as alunas fica entre a seriedade e a brincadeira: “*Moçada, dá mole não*”, “*Pra eu conseguir orientar, eu preciso de conteúdo.*”

Em um determinado momento se dirige para frente da banca e passa a se dedicar somente à orientação e, aparentemente, não estava prestando atenção no que o auxiliar de cozinha fazia. Porém, no meio de uma explicação, ele vira para o auxiliar e diz: “*Está no forno, Fernandinho*” e o instrui sobre o que vai ser utilizado, pede informações sobre o andamento do trabalho, retomando, em seguida, à orientação. Esse fato demonstra uma atenção subsidiária em relação ao que ocorria na cozinha e certa habilidade em captar sons, movimentos etc., interpretar tais dados de uma forma não plenamente consciente e colocar-se em ação em resposta ao que está sendo demandado.

Situações como essa foram observadas em diferentes momentos da aula, tendo sido possível verificar essa inteligência do *corpo si* que caracteriza o *ingrediente 2* da competência conforme proposto por Schwartz. Como profissional experiente, *impregnado de história*, as situações inesperadas são contornadas com certa tranquilidade, pois soluções possíveis estão presentes em seu *patrimônio*.

Na primeira parte, *Trigueiros* expõe diversos pontos relativos aos preparos básicos da culinária japonesa, detendo-se nos aspectos históricos e culturais que levaram à constituição dos modos de se alimentar e da dieta desse povo. Na sequência, são abordadas as histórias de surgimento de diferentes pratos considerados típicos e apresentadas suas características básica:

“Então, nasce o onigiri, a fórmula mais básica e mais primitiva de comercialização do sushi. Onigiri é o bolinho de arroz moldado à mão que tem uma lâmina, uma linha de wasabi e uma lâmina de peixe que cobre esse arroz (...). Veja, ele é um bolinho, ele não está enrolado, ele não é um maki”.

As explicações sobre um determinado prato são acompanhadas de referências a valores, preconceitos, hábitos e seguidas da abordagem de aspectos mais gerais como, por exemplo, a escolha e a manipulação das matérias-primas utilizadas:

“Por que você está comprando esse peixe e não esse, cara? Os peixes são iguais. Barbataninha..., mas tem um detalhe. A gente ouve, né? Quantos de vocês já foram comprar um peixe fresco e pediram pra ver a guelra, e pediram pra ver o olho brilhante, e pediram pra apertar a carne pra ver se...? Teoricamente a gente sabe. Mas executem, façam. Não fica só na teoria, gente (...) Nosso trabalho, ele é muito tátil. Eu tenho que tocar, eu tenho que comer, eu tenho que pegar o tempo inteiro. Tem que fazer”.

O trecho citado aborda uma questão própria da docência. Durante uma aula não são tratados somente os conteúdos previstos nas ementas, nos planos de aula. São passados valores, convicções. *Trigueiros* toca em uma das questões centrais da formação de um cozinheiro: a centralidade da prática ou, plagiando Dória (2009), o fato de *ninguém cozinhar em abstrato*. Cozinhar é um ato de transformação material e aprender tais processos exige o “*colocar a mão na massa*”, literalmente.

Após discorrer sobre os utensílios e ingredientes mais comumente utilizados na cozinha japonesa, apresentando-os aos estudantes, passa a tratar dos tipos de sushi, as formas básicas de preparação e algumas variações, ressaltando algumas preparações que os alunos deverão realizar na aula aplicativa. Na segunda parte da aula, *Trigueiros* passa a demonstrar a preparação dos diferentes tipos de *sushi*:

“Ó. Presta atenção. Aqui a alga, tá? Vou dividir de novo a alga. Mentalmente ao meio. A metade que é nossa [faz um gesto em direção ao próprio corpo], a outra metade não é nossa [movimenta o braço afastando-o do corpo]. (...) Ó, galera. Coloquei os dedos aqui pra fora de propósito. Eu vou trabalhar num x. Pego uma quantidade... vou fazer um temaki menorzinho. Monto um pseudo onigiri, um pouco maior... e trago nesse sentido dos dedos. Abro um pouquinho para receber o recheio e acrescento o recheio que quiser. (...) Um cuidado que você tem que ter com o temaki, é com a base do temaki. É muito comum, chegar pra comer um temaki e na primeira mordida o recheio já acabou. Quando chega no final tem só arroz e alga. Então, preenchem até o final. Tem uma temakeria aqui em Brasília, que no cardápio está escrito: Tire um pouco do recheio de cima e guarde para o final (...) Ó, um x, Essa ponta eu vou puxar para esse dedo formando um triângulo. Olha só. Meu polegar já vai descer moldando, ó. Traz aqui pra cima. Triângulo é triângulo. Mão de faca, seguro e giro o temaki na minha mão”.

O trecho acima traz as explicações verbalizadas durante a execução do *temaki*. A preparação da receita em sala de aula requer um tempo bem mais longo para as devidas explicações. O cozinheiro-docente precisa encontrar palavras para evidenciar diferentes aspectos de sua ação. Faz-se necessário o uso de metáforas,

comparações além do exagero no gesto para que seja percebido pelos alunos. Cozinhar para ensinar exige outro ritmo de execução. Posteriormente, nas aulas aplicativas, os estudantes terão a oportunidade de treinar alguns dos preparos demonstrados, mas, por enquanto, eles estão sendo apenas “apresentados” à cozinha japonesa.

Em uma de suas falas, *Trigueiros* evidencia, sem usar esses termos, uma aguda consciência das possibilidades e limites da escola como espaço de formação profissional. Ressalta:

“Então, na cozinha, o que a gente tenta como professor acadêmico, né, o que a gente passa para os alunos na formação base, é o melhor cenário possível. Não necessariamente é o que eles vão encontrar. Aliás, eu ousou dizer que, talvez em 99.9% dos casos, o que eles veem dentro da universidade é diferente do que o mercado mesmo. Mas na minha área se eu nívelo o ensino pela prática que é comum em restaurante, eles não ver muito coisa além de uma repetição do mesmo. Porque a cozinha é uma profissão que é muito repetitiva. Por mais que você aprenda uma série de técnicas possíveis... (...) será que a gente aprende mesmo no trabalho? Ou será que a gente aprende na universidade ou numa escola profissionalizante e entrega o que a gente aprendeu no trabalho? Na cozinha eu acho que a gente aprende no trabalho. Ali, no dia a dia. Mas, enfim..

(...)

...a realidade da cozinha é muito diferente da realidade que é ensinada. A gente fala, orienta que os alunos entrem e já comecem o estágio. Primeiro semestre. Aquilo vai ser o marco divisor na vida do estudante. Ali ele vai saber se ele vai seguir ou se ele não vai seguir. Isso é na mesma... acho que se agente replicasse isso pra qualquer área. Às vezes um médico entra na medicina sem saber o que está esperando por ele lá na frente. Uma advogada a mesma coisa: “Putz! Eu vou ter que defender aquele filho da puta que matou o cara?” “Não, não é pra mim!” “Ah, mas eu posso vir pra cá, eu posso ir pra lá...” A cozinha é a mesma coisa. Só que você só vai saber isso na prática. Quando os meninos me pegam no terceiro semestre, a primeira pergunta: “Alguém trabalha em cozinha? Se não, por que não tá trabalhando ainda?” Um estágio que seja. Porque se não esse cara nunca vai ser um cozinheiro. Ele nunca vai ser um cozinheiro. Porque é muito duro. É muito duro. Então, a universidade ela ajuda muito. Ela dá base, ela dá, ela dá a estrutura necessária pra um cara entender de técnica, pra um cara entender de cortes, pra ele falar a mesma língua da cozinha”.

Infere-se dos pontos de vista apresentados por *Trigueiros* que a formação desses profissionais se orienta de fato para o perfil do gastrólogo, como um conhecedor, um estudioso da gastronomia, e menos do cozinheiro. Por seus propósitos e condições de realização, apesar da aula demonstrativa ser ela própria

um reflexo diluído daquele traço do modelo de aprendizagem vicariante orientado pelo mecanismos tácito da identificação e as aulas aplicativa pelos mecanismos da imitação e aprendizagem pela prática –, isso ocorre de forma apenas tendencial e a formação em nível superior acaba por se voltar mais à reflexão sobre *cozinhar*. Não é estranho, pois, a forte consciência do docente em relação à necessidade de que o aluno que deseja se tornar cozinheiro e talvez um dia chef, complemente sua formação no ambiente de trabalho, na atividade, seja pelo estágio curricular ou por meio dos contratos tipo *trainee*.

Considerada a relação entre saberes tácitos e explícitos expressa nas competências evidenciadas pelo cozinheiro-docente nas situações de trabalho ocorridas no período observado, infere-se que o hábito da reflexão sobre o cozinhar decorrente da docência em cozinha e da pesquisa é um fator que auxilia na capacidade de explicitação do conhecimento. A verbalização dá-se com facilidade e, para aqueles conhecimentos que habitam o *corpo si* são apresentadas metáforas e usados recursos de comunicação não verbal bastante eficientes. Além do mais, seu amplo patrimônio experiencial enriquecido pela prática reflexiva acabam por impactar de forma positiva sobre o que foi anteriormente apresentado como o ingrediente 3 da competência, ou seja, *a capacidade de articular o protocolar e o singular de cada situação de trabalho*.

4.2 Entre amigos: cozinhar pelo prazer

“Cozinhar por hobby é o maior tesão de sua vida. Da minha é. Juntar meus amigos e informalmente fazer comida”

O trecho acima, retirado de uma fala de *Trigueiros*, aponta uma questão interessante sobre as percepções de bem-estar e mal-estar dependendo se uma atividade se encontra na esfera do lazer ou na do trabalho. Na esfera do trabalho como meio de sustento, abstraído nas relações comerciais, o indivíduo se encontra submetido a uma série de constrangimentos relacionados à eficiência produtiva. Porém, na esfera do lazer as condições se modificam radicalmente, sendo possível estabelecer uma ampla margem de manobra entre o planejado e o possível. No trecho mencionado, esse aspecto é traduzido como um sentimento de imenso prazer.

Nesse sentido, surgiu o interesse de acompanhar uma situação em que o *cozinhar* é realizado como atividade de lazer, buscando-se verificar se haveria alterações significativas nos modos como são articulados os saberes tácitos e explícitos dada a distância sempre existente entre o idealizado e o concreto. A primeira questão a ser considerada diz respeito à noção de competência quando estão ausentes as métricas de produtividade e passa-se a pensar no domínio do belo, do agradável, do prazeroso. Assim, foi escolhido o “*Dia do Hambúrguer*” para a observação da atividade de cozinhar em *situação de lazer*.

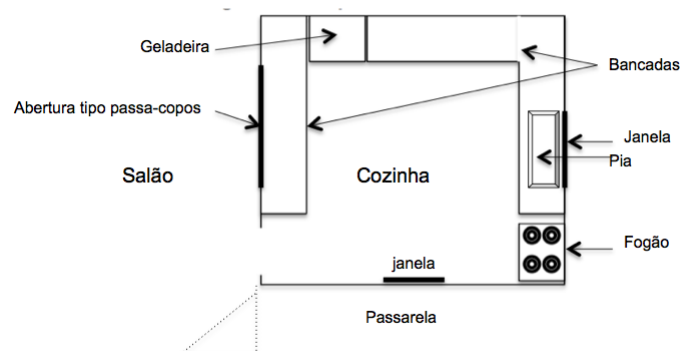
O *Dia do Hambúrguer* teve origem em estudo sobre esse ‘*prato típico*’ norte americano. Do estudo surgiu a proposta de reunir amigos para saborear os hambúrgueres gourmets. O custo de produção dos pratos, incluindo as entradas (pra cada encontro são escolhidos petiscos diferentes), é dividido entre os participantes e cada um leva a bebida que quiser consumir. Inicialmente, os encontros eram mensais na casa do cozinheiro. Com aumento no número de participantes, passaram a ser realizados no salão de festas. Porém, não há mais uma periodicidade, ocorrendo esporadicamente em função da disponibilidade dos cozinheiros e anfitriões. O evento tem por base o conceito de *cozinha ou culinária afetiva*, fundamentado na ideia de que o cozinhar para reunir a família e amigos é um ato que promove a união e fortalece os laços afetivos.

O *Dia do Hambúrguer* ocorreu no salão de festas de um edifício residencial. O *mise en place* foi realizado por *Trigueiros* no dia anterior na cozinha de sua casa e, conforme sua narrativa, foi necessário trabalhar até altas horas preparando as peças de hambúrguer para ficarem prontas para serem grelhadas na chapa. Além dos hambúrgueres, foram também pré-produzidas entradas com a ajuda de um segundo cozinheiro. No dia do evento, as tarefas consistiam basicamente em fritar a batata frita e os dadinhos de tapioca, que serviram de entradas, grelhar os hambúrgueres na chapa e montar os sanduíches.

A cozinha utilizada para a finalização dos pratos foi a do salão de festas. Encontrava-se equipada com bancadas, geladeira, pia e um fogão industrial de 4 bocas em uma disposição similar à anotada no croqui apresentado na Figura 8. A bancada seca na parede oposta ao fogão, com um balcão tipo ‘*passa copos*’, conecta os dois ambientes: cozinha e salão, permitindo que os “pedidos” fossem feitos pelo balcão. A conexão não só permitia a interação entre os convidados e os cozinheiros como a passagem dos ruídos de um ambiente para outro. Acima da pia,

uma janela basculante de mais ou menos 1m x 50cm e na parede ao lado do fogão uma janela que dava para a passarela de acesso ao salão. Assim, os convidados (cerca de quarenta pessoas) para entrar no salão passavam por essa janela e, quase sempre, paravam para cumprimentar e conversar com os cozinheiros. Dada as características do espaço e do evento os convidados interagem bastante com os cozinheiros, havendo um trânsito intenso de pessoas na cozinha.

Figura 8: Croqui da cozinha do salão de festas



Fonte: Anotações de campo

A chapa para os hambúrgueres foi colocada sobre as duas bocas da esquerda e a direita posterior utilizada para fritura das entradas. Os pães ficaram armazenados no canto da bancada seca e as bandejas com os materiais para a montagem dos hambúrgueres encontravam-se sobre as demais bancadas. O calor da chapa e da frigideira no fogo contribuíam para aumentar a temperatura no ambiente. Enfim, um espaço com alguns improvisos, pequeno para o trânsito de pessoas que se estabeleceu, barulhento e quente. Condições aparentemente adversas, no entanto, o clima era literalmente de festa. Os trechos a seguir, retirados das anotações de campo, narram um pouco dessa atmosfera descontraída e trazem algumas pistas sobre diferenças de postura e dos modos de lidar com o conhecimento. Os dois cozinheiros são identificados como C1 e C2.

Trecho 1: Uma das convidadas conversa com o C2, que está fritando os dadinhos de tapioca, na chapa estão dois hambúrgueres para as crianças. Ela diz que fez exame para saber a que produtos tem alergia e o resultado deu mandioca, carne de porco e lactose. Ela se lamenta por não poder comer dos dadinhos de tapioca. Enquanto isso o C1 coloca papel toalha em uma travessa onde serão colocados os dadinhos fritos para escorrer antes de serem servidos.

Entra mais um convidado e abraça C1 que apresenta os convidados para C2. O movimento e o ruído na cozinha são intensos.

O trecho traz um tipo de exigência de renormalização provocada pelas restrições alimentares de convidados ou clientes. O cardápio pensado para o dia, entradas e sanduíche, contém vários ingredientes que fazem parte do conjunto de restrições da convidada: a mandioca matéria-prima da farinha de tapioca da qual se faz o dadinho, a carne de porco no bacon que acompanha o sanduíche, a lactose presente no pão de hambúrguer. Seu sanduíche deverá ser feito com um pão diferente e sem bacon e, na falta da comanda, o cozinheiro terá que guardar de memória o pedido.

Trecho 2: C2 prepara o recipiente onde serão servidos os dadinhos de tapioca, espalhando uma geleia de pimenta sobre a base. A geleia foi preparada por ele no dia anterior. No canto esquerdo da bancada seca do lado da pia, os ingredientes para o recheio do hambúrguer estão fatiados e dispostos em vasilhas cobertas com filme de PVC (bacon frito, queijo prato fatiado, batata para fritar tipo palito, alface picada, tomates em rodela e os discos de hambúrguer). Há ainda uma tábua de PVC e uma vasilha com dadinhos para fritar. A chapa foi afastada da boca esquerda traseira do fogão e, nesse lugar foi colocado um tabuleiro com o papel toalha, onde serão colocados os dadinhos depois de fritos. C1 conversa e brinca com as crianças na porta da cozinha e pede para que elas fiquem do lado de fora. C1, com uma espátula de metal, vira os dois hambúrgueres que estão na chapa, verificando se estão bem fritos do lado que estava virado para a baixo. C2 dispõe a geleia de pimenta sobre as tábuas de um jeito ornamental, montando o prato onde serão servidos os dadinhos. Me oferece um pouco da geleia para provar e diz que tem mais pimenta biquinho [fica o gosto da pimenta sem tanto ardor]. C2 retorna ao fogão e, com uma escumadeira, vira os dadinhos que estão fritando. Responde a um outro convidado que aprendeu a receita quando trabalhou no Mocotó⁸² e conta um pouco de sua trajetória como cozinheiro. C1 pergunta se ele precisa de alguma coisa 'lá de cima' [do apartamento]. Alguém vai até o apartamento pegar algumas coisas. O ambiente é bastante descontraído com várias brincadeiras entre os cozinheiros e com os convidados. C2 retira os dadinhos da frigideira e coloca sobre o papel toalha. Vai até a bancada e pega mais dadinhos para fritar. Enquanto isso, conversa com um dos convidados que está com os braços apoiados na janela bebendo cerveja. O convidado conta que fez em seu deguste⁸³ uma entrada inspirada no dadinho de tapioca, usando piracuí [farinha de peixe] e

⁸² A receita original dos dadinhos de tapioca é do Chef Rodrigo Oliveira, dono do restaurante Mocotó em São Paulo. Nela, os dadinhos são servidos com um molho agridoce.

⁸³ Trabalho final do CST em Gastronomia que implica a realização de pesquisa, montagem de um cardápio e realização de um jantar ou almoço completo com duas entradas, prato principal, harmonização das bebidas e sobremesas.

acompanhado de reduções de pimenta e de tucupi. C2 conta de um chef que está fazendo o dadinho com carne de porco: “Bom pra caramba!”. O convidado detalha o cardápio de seu deguste e as bebidas e a forma como os pratos foram servidos. Os cozinheiros conversam com o convidado acerca da culinária de Belém. Enquanto isso, C2 coloca os dadinhos pra fritar um a um e, em seguida, começa a pegar os que já estão prontos e a montar as tábuas para servir. Sai para servir a entrada nas mesas.

No segundo trecho, o primeiro aspecto levantado diz respeito à preocupação evidenciada acerca da integridade física dos cozinheiros e das crianças. Conhecimentos da segurança do trabalho estão aqui presentes, embora não haja a prescrição formal traduzida nas regras que se vê nas cozinhas profissionais. Bons hábitos e segurança na cozinha é um conteúdo presente em grande parte dos cursos na área, com a defesa que tais procedimentos sejam profundamente incorporados pelos profissionais.

O segundo aspecto está relacionado a esse saber enigmático sobre “o ponto”, ou seja, quando se alcança a medida exata daquilo que se procura: o ponto em que a carne está cozida como se deseja, o ponto em que as claras batidas ficam com a consistência de neve, o ponto em que a massa alcança a densidade desejada. Alex Atala (2003), Tabata Bonardi (2014) entre outros narram histórias de cozinheiros com larga experiência que só pela aparência sabiam o que tinha saído de errado no prato. O que não é um mito embora revestido de certa áurea de magia. No livro *Escoffianas brasileiras*, Atala lembra sua trajetória de formação e comenta sobre como esse tipo de saberes investidos pela experiência nos seguintes termos:

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

Com o tempo, sobretudo com a prática, comecei a conhecer os processos e percebi que sim, é possível saber pela cor, pelo ponto de uma receita onde está o erro. Para dominar uma receita, temos de fazê-la tanta vezes que acabamos por conhecer cada passo que ele deve ter – e também os que ela não pode ter. O erro (e no começo erra-se muito) nos ensina as cores, as texturas, os brilhos e o ponto a que uma receita não deve chegar. E para isso é preciso repetir, repetir, repetir. Combinações fáceis podem ser muito difíceis se tivermos de fazê-la sempre e do mesmo jeito. O maravilhoso da cozinha é que, assim como o sexo, ela é libidinosa, perversa, não tem limites. Para dominá-la e enxergar todas as suas possibilidades, é preciso ver de outra maneira, de viés. Combinações podem ser

feitas por aproximação ou por oposição, mas tudo é possível” (ATALA, 2007, p. 32)

O mesmo fenômeno pode ser observado em outras profissões. Um músico com larga experiência, por exemplo, sem ver o outro instrumentista, só pelo som, é capaz de identificar se está havendo alguma tensão excessiva na musculatura, se a respiração está adequada etc. Um mecânico pelo som do motor pode identificar o defeito.

O trecho traz ainda diversos indícios de outros saberes componentes do patrimônio experiencial do cozinheiro: a estética de apresentação do prato na forma como coloca a geleia sobre a tábua de servir; as características dos diferentes tipos de pimenta e qual a mais adequada para o equilíbrio de sabor que se busca; como fazer a fritura ficar crocante e como fritar sem que um dadinho grude no outro.

Trecho 3: C2 está fritando os dadinhos enquanto C1 diz que vai ligar a chapa pra fazer mais carne para as crianças e tenta acender o fogo, mas o isqueiro não funciona. Alguém lembra que uma das convidadas fuma e deve ter um isqueiro melhor. C1 vai procurar a convidada pra pedir o isqueiro. Enquanto espera os dadinhos fritarem, C2 confere suas mensagens no celular. Uma criança no salão diz pra C1 que não gostou da carne e ele responde brincando pra criança que vai fazer um pão de queijo pra ela. Ela responde: “Tá”. C2 retira os dadinhos fritos da frigideira e coloca sobre o papel toalha. O gesto é feito com muita tranquilidade. A mão esquerda está no bolso e a atitude é descontraída. Ao retirar os dadinhos do óleo quente, C2 balança verticalmente a escumadeira, fazendo com que o excesso de óleo escorra na frigideira. C1 vai até a frigideira para retirar com a escumadeira os resíduos da fritura dos dadinhos e diz à convidada alérgica à mandioca que irá fazer batatinhas fritas. C1 diz pra C2 lavar as tábuas e servir no mesmo padrão de antes. C2 lava as tábuas utilizadas pra servir os dadinhos e começa a preparar uma nova leva pra servir. C1 acende o fogo da chapa, retira um tabuleiro com batatas do forno e coloca sobre a chapa. Coloca dois pedaços na frigideira e sai pra conversar com um convidado no salão. Enquanto isso, C2 prepara as tábuas pra servir mais dadinhos. C1 retorna e começa a colocar as batatas pra fritar. C2 termina de preparar as tábuas e vai servir. C1 brinca com C2 “Agora sim! Tá vendo!”. Vira-se pra um convidado que está do lado de fora apoiado na janela e conta a história: “Porra, Negão! Você me mata de vergonha. Ele fez uma lambrequeira no prato. Começou a colocar o prato todo bonitinho, a madeirinha. Depois ele saiu lambrecando tudo, melecou tudo”. C2 entra pra repor ‘a madeirinha’ de dadinhos e C1 diz que basta completar o prato. C2 termina de repor o prato e C1 fica brincando com ele: “Aí, agora tá legal”. C2 sai pra servir enquanto C1 organiza os hambúrgueres. C2 retorna e C1, enquanto seca uma tábua (do mesmo tipo da que estão servindo os dadinhos), pergunta se tem outra tábua daquelas. C2 diz que está no salão e C1

diz que pode deixar. C2 entra e vai lavar a tábua que estava sendo usada no salão. C1 conversa com alguns convidados enquanto organiza os utensílios e vai ao fogão mexer as batatas que estão fritando. Aumenta o fogo, enquanto C2 seca a tábua e os dois conversam sobre a sequência do serviço. C1 termina de secar as tábuas com papel toalha. C2, enquanto come um dadinho, mexe as batatas na frigideira e verifica se estão fritando por igual. Um convidado entra na cozinha e começam a conversar sobre um lugar onde se faz costela no fogo de chão. C1 e C2 se revezam observando a fritura das batatas, quando um sai para conversar com os convidados o outro “vigia”. C1 retira da frigideira as batatas fritas e coloca em um vasilha com papel toalha para absorver o excesso de óleo. Conversam combinando de almoçarem juntos no domingo e começam a falar sobre um restaurante com o qual C2 está colaborando. Um convidado diz: “Está bem legal, lá. Está irado”. Passam a falar de um outro restaurante e da possibilidade de montarem um evento gastronômico em algum desses estabelecimentos. C1 argumenta que não sabe se daria, pois o evento em questão, normalmente é feito em um lugar aberto [para que os convidados possam interagir com os cozinheiros]. Começam a falar de um outro lugar que poderia ser interessante. O convidado pergunta a C2 o que tem feito e ele responde que estava chefiando o restaurante do [nome do estabelecimento], mas saiu e está sem um fixo no momento. O convidado o chama para um “trampo” enquanto está sem emprego e C2 aceita. C1 pergunta ao convidado com quem estava trabalhando: “Eu e Deus.” “Corajoso você” “Eu estava no [nome do estabelecimento], depois chefiar um restaurante no setor bancário sul”, continua contando de sua trajetória profissional e de sua situação atual. Conversam sobre o mercado e condições de trabalho. O convidado e C2 se dão conta que se conhecem de nome, mas não pessoalmente.

O terceiro trecho ilustra a distância entre o cozinhar como profissão e o cozinhar como entretenimento. A mão no bolo é uma postura praticamente inadmissível na cozinha de um restaurante. Essa atitude descontraída ilustra a diferença de posicionamento psicológico. Traz também mais alguns exemplos do saberes explícitos. Conforme explicado mais tarde por C1, existem alguns ‘truques’ pra deixar a batata frita sequinha, macia por dentro e com uma casca crocante. Primeiro a escolha do tipo de batata que vai ser usada, depois a escolha do corte.

No evento, foi utilizada a batata cortada em tiras grandes. Pra não oxidar quando cortada, a batata é colocada na água (alguns usam água gelada), com ou sem sal na água. Depois é retirada da água e secada com papel toalha ou um pano de prato limpo. Deve passar por uma primeira cocção com óleo bem quente, sendo retirada ainda branca e mole, podendo ficar reservada assim durante horas. Próximo à hora de servir, as batatas são levadas novamente para fritura. O óleo deve estar

em altíssima temperatura, sendo uma fritura rápida. No evento, as batatas pré-cozidas foram guardadas sobre papel toalha em um tabuleiro no forno desligado.

Outro ponto observado quando os cozinheiros se revezam na cozinha diz respeito ao fato de o tempo de cocção do alimento, às vezes, deixar algum tempo para o cozinheiro. Apesar de precisar acompanhar, verificando periodicamente como está o cozimento, a fritura no caso, ele pode ocupar seu tempo fazendo outras coisas ou simplesmente descansando. Em um restaurante, esse tempo é utilizado para realização de outras tarefas como cortar as carnes em porções para congelar, verificar as quantidades de produtos disponíveis etc. Os trechos 5 e 6 trazem outros exemplos de saberes experienciais e valores que perpassam as práticas desses profissionais:

Trecho 5: Os hambúrgueres estão na chapa e a frigideira está no fogo com batata. C2, em frente à pia, segurando uma vasilha com papel toalha com a mão esquerda e a escumadeira com a mão direita, começa a retirar as batatas fritas da frigideira, de forma que ele se mantém distante do fogão, no comprimento de seu braço, liberando a frente do fogão para que C1 possa manusear os hambúrgueres na chapa. Ao retirar as batatas, ele faz um movimento de subir e descer a escumadeira fazendo com que o excesso de óleo esorra dentro da frigideira. O movimento é cuidadoso para que não respingue óleo em C1 que está manuseando os hambúrgueres na chapa. C2 monta uma tábua para servir as batatas fritas e C1 retira os hambúrgueres da chapa e começa montar os sanduíches. C1 explica para uma convidada a dinâmica do projeto [nome do projeto]: “A proposta é bem diferente disso aqui hoje. Cada prato tem uma bebida diferente. Tem música. Tem uma apresentação artística (...) ...a comida ela é o pretexto. São só 40 pessoas”, coloca uma fatia de queijo prato sobre o último hambúrguer da chapa e o retira com uma espátula reservando-o junto aos demais, que estão sobre uma tábua na área seca da bancada, para montagem dos sanduíches. Em seguida coloca mais hambúrgueres crus para cocção na chapa. Após retirar as batatas, o fogo da frigideira é desligado. C2 começa a preparar os pães para montagem dos sanduíches, abrindo-os e passando os molhos. C1 apressa C2: “Bora, bora” e alguém brinca “Tem que trabalhar no Mac Donalds”.

Trecho 6: Os sanduíches são preparados em pratos individuais na bancada em frente ao passa copos. Uma convidada lembra que o dela não pode ter maionese, queijo e bacon por causa de intolerância alimentar. C2 prepara os pães nos pratinhos enquanto C1 cuida dos hambúrgueres da chapa, retirando alguns que estão no ponto. A convidada pergunta se eles estão bebendo e C1 responde que não: “Se eu beber aqui, vocês ficam sem comer”. Os hambúrgueres são pressionados sobre a chapa com a ajuda de uma espátula de cozinha e o chapeiro vai virando a peça para que cozinhe bem de todos os lados. C1 pra C2: “Um completo e um sem cebola. (...) Tô indo com dois [hambúrgueres], um sem cebola, um

completo”, levando um de cada vez na própria espátula. Pressiona um pão sobre a chapa e deixa tostado para um pedido específico. Coloca mais uma peça de carne sobre a chapa e vira-as com a espátula. Retira o pão e leva pra montagem do sanduíche. Pergunta a um convidado se estava bom, o convidado diz que sim e pede mais um. Coloca mais uma peça na chapa e orienta C2 sobre a montagem de um sanduíche (o do pedido específico). Durante todo o manuseio com os hambúrgueres, C1 lava e enxuga as mãos cada vez que manipula as peças de carne na chapa [o gesto parece ser absolutamente automático]. C1 orienta C2: “tem um só com maionese, sem cebola, carne mal passada”. Durante a preparação dos sanduíches, um dos convidados, que também é cozinheiro, ajuda na montagem. Eu: “Quando a chapa vai ficando mais usada vai ficando mais difícil”, C1: “Não entendi”, eu: “Quando vai ficando mais usada”, C1: “Vai ficando mais fácil”, Eu: “Vai ficando mais fácil?”, C1: “É”, Eu: “Por quê?”, C1: “Vai ficando mais fácil, porque nos primeiros a carne acaba dando uma tostadinha, depois fica só o gosto da carne. Aí vai dando um sabor mais legal pro hambúrguer, porque vai queimando, vai defumando. Essa quantidade de fumaça é carne [não dá pra entender]”, Eu: “Entendi”, C1: “Aí quando sair esse, eu já vou dar uma raspadinha, vou tirar esse excedente de carne”, Eu: “Então, tem um ponto ótimo da...”, C1: “Tem [acenando positivamente com a cabeça]”. Entra uma criança pedindo um sanduíche sem isso com aquilo. Enquanto prepara os últimos pedidos, pede pra C2 verificar no salão se está tudo ok e se alguém mais quer alguma coisa.

Os convidados podem escolher o ponto que desejam, então, o chapeiro precisa ficar atento para os diferentes tempos de cocção e quem está montando o sanduíche prestando atenção nas restrições e preferências de cada um.

A forma como é manuseado o hambúrguer na chapa deve garantir um cozimento uniforme, a suculência e uma aparência dourada, deixando-o no ponto desejado. A ação de pressionar a peça sobre a chapa, além do cozimento, ajuda a carne a absorver os resíduos de carne na chapa contribuindo para o sabor. Conforme explicado posteriormente pelo operador, a chapa não é limpa após cada rodada de fritura, pois o resíduo da fritura anterior dá mais sabor ao hambúrguer, mas há um limite, pois, com o tempo, os resíduos começam a queimar, dando um sabor amargo. Aí é preciso limpar a chapa. Em sua opinião, as carnes mais saborosas são as que saem na rodada intermediária entre a primeira e a última antes da próxima limpeza da chapa.

Enfim, foi possível observar que várias das exigências que podem se fazer presentes em uma *situação de trabalho* estavam presentes também na *situação de lazer* analisada uma vez que se tratam de questões próprias do ato de preparar

alimentos para si e para outras pessoas. Porém, a ausência da perspectiva do trabalho em sua dimensão abstrata, seu valor de troca pela remuneração, e a centralidade assumida por sua dimensão concreta, seu valor de uso, transformam profundamente o envolvimento psicológico dos operadores e, no caso analisado, fazem do ato de cozinhar “*o maior tesão*”.

4.3 O restaurante: cozinhar para vender, viver e ser feliz

A última seção de observação teve como foco a atividade de trabalho na cozinha de um restaurante comercial classificado como alta gastronomia, cozinha contemporânea. O estabelecimento funciona há quase três anos em uma região com concentração de bares e restaurantes de diferentes vertentes (lanchonetes, cozinha nacional e internacional, comida caseira etc.) em uma área nobre da cidade. Conforme narrativa de outros profissionais da área, o estabelecimento que anteriormente ocupava o mesmo endereço tinha fechado com uma fama ruim. Essa condição trouxe algumas dificuldades a mais para “*reconstruir o ponto*”, ou seja, mudar a imagem que havia sido vinculada àquele endereço.

Já no primeiro ano de funcionamento, o restaurante recebeu uma premiação como um dos melhores lugares para se comer na cidade, tendo recebido outras premiações nos anos seguintes. Em sites de busca com dicas de viagem com base na opinião de consumidores, cerca de 79% das avaliações⁸⁴ estão nos conceitos *Muito Bom* e *Excelente*, 12% em *Razoável* e 9% em *Fraco*. As premiações e avaliações são consideradas como um tipo de propaganda, sendo importantes para a manutenção do restaurante uma vez que impactam no renome e nas vendas. Além do mais, são vistas como formas de reconhecimento do trabalho e críticas a serem consideradas.

Acabam, assim, por gerar certa pressão sobre os cozinheiros, em particular, sobre o *chef*, dono do restaurante e responsável pela criação e qualidade dos pratos. Esse tipo de tensão suscitada pela expectativa de se manter bem avaliado e conseguir se estabelecer em um mercado particularmente difícil incide na intensidade de requisição de *qualidades do ser profissional* que se encontram

⁸⁴ O levantamento foi realizado em dezembro de 2015 nos sites <www.tripadvisor.com.br>; <www.brasilia.restorando.com.br> e <<http://pt.foursquare.com>>. São utilizadas as avaliações de consumidores nos últimos 12 meses.

naquela dimensão da competência percebida como uma *demanda do indivíduo a si mesmo* ou *o uso de si por si*.

Atualmente, o restaurante abre para almoço sete dias por semana, de 2^a a 6^a de 12:00 às 15:00 e nos sábados e domingos de 12:00 às 17:00. Para o jantar está aberto de terça a sábado, das 19:00 à 00:00. Ou seja, 50 horas semanais aberto ao público. Porém, a rotina de trabalho começa bem antes do horário de abertura e termina muito depois do horário em que as portas se fecham. A equipe de cozinha do primeiro turno entra cedo e começa a parte de produção (pré-preparo ou *mise en place*) que envolve corte de carnes, limpeza dos peixes, produção de caldos e molhos, limpeza e higienização dos vegetais pra saladas etc. A equipe de cozinha do segundo turno entra no final da tarde e segue rotina similar. Durante as horas em que o restaurante está aberto ao público, as tarefas se concentram mais nas etapas finais de preparação dos pratos.

O pessoal responsável pela limpeza igualmente chega cedo e sai tarde. É preciso deixar banheiros, salão e demais ambientes aprontados para o dia de serviço. É atribuição do pia⁸⁵ manter a cozinha limpa e organizada durante os trabalhos. A equipe de salão é responsável não somente pelo atendimento, mas também pela montagem das mesas para os serviços de almoço e jantar. A equipe de cozinha e o pia são responsáveis ainda pelo que chamam de “*queima*”, que é a limpeza geral da cozinha no final do turno.

Quanto aos pratos, constavam no cardápio no período pesquisado:

- Menu de entradas, saladas e sobremesas, independente do dia da semana e turno: 7 opções de entradas; 3 de saladas; 8 de sobremesas;
- Menu principal, servido no jantar: 19 opções de pratos, alguns deles disponíveis também no almoço;
- Menu executivo, servido no almoço de 2^a a 6^a: 2 opções de *couvert*, 4 entradas, 5 pratos principais e 4 sobremesas.
- Menu almoço aos sábados e domingos: 7 opções de carnes preparadas ou finalizadas na brasa com 8 opções de acompanhamento.

O cardápio é modificado periodicamente e costuma trazer um ou mais pratos criados pelo *chef*. Uma criação pode ser tanto uma receita nova explorando um ingrediente específico com o uso de técnicas variadas, das tradicionais às da

⁸⁵ Usa-se também *lava pratos*; *plongeur*, em francês, *dishwasher* em inglês, *lavapiatti* em italiano.

culinária molecular, como uma releitura de receita conhecida com algum tipo de inovação no modo de fazer ou no uso dos ingredientes. Em geral, as modificações visam aproveitar os produtos da estação (frutas, folhas, tubérculos, grãos) que são mais frescos e possuem preço melhor. Outros aspectos, como por exemplo o custo da importação de algum produto, também são observados na inclusão ou não de um novo prato no cardápio.

Entre a criação de um novo prato e sua inclusão ou não no cardápio, o *chef* precisa levar em consideração vários fatores: os econômicos, a garantia da qualidade do que está sendo servido, os relativos aos gostos e preferências dos clientes, além de suas próprias convicções gastronômicas. Segundo relatado por *Loureiro* em relação ao restaurante, pelo “*o alto custo da localização e do tamanho, precisa ser uma operação que faça girar bastante*”. São quase cem lugares distribuídos em três ambientes: dois climatizados e um externo. A equipe conta com cinco profissionais no serviço de salão, um no caixa e nove na cozinha (3 cozinheiros, 3 auxiliares de cozinha, 3 *trainees*⁸⁶) mais o *chef*. O pessoal de salão faz dois turnos e na cozinha duas equipes se revezam em função de *Loureiro* considerar um trabalho “*bem mais desgastante. Não teria muito rendimento se dobrasse*”.

Sobre as exigências colocadas pelo momento econômico narra:

“Existe um grupo de whatsapp de donos de restaurante aqui em Brasília com... 100 proprietários. É impressionante como a gente... Eu saí do grupo. Tava dando depressão as conversas. Tamanha é a recessão que tá passando o mercado. Os que dizem que não estão... tão mentindo. Porque o mercado tá muito fraco. Então assim, fornecedor que entrega pra mim, como entrega pra outras casas grandes, sabe o cara que, clientes de 10, 15 anos atrás, casas enormes, tão começando a atrasar boleto de 300 reais. E isso é muito grave. É um presságio muito complicado. E eu já meio que previa isso, comecei a cortar mão de obra. Eu tô muito assustado e preocupado, mas tô me preparando o máximo que eu posso pra suportar isso pelo menos mais um ano que eu imagino que a agente tenha problema”.

⁸⁶ O restaurante recebe também alunos de cursos técnicos e superiores em estágio curricular que são igualmente contratados na categoria de *trainee*, porém com jornada de trabalho compatível com as previstas na Lei do estágio (Lei 11.788/2008).

Além das perspectivas de mercado que influenciam diretamente nas condições de manutenção do restaurante, *Loureiro* aponta a questão da formação das equipes de trabalho:

“... isso [o comprometimento dos empregados] acaba impactando muito na comida que a gente produz. Um restaurante deste tamanho não dá pra viver somente com um chefe de cozinha. Eu preciso ter uma cozinha que trabalhe. E aí em muitos casos a gente vê as besteiras que o pessoal deixa passar. Chato. (...) eu viajei há duas semanas pra uma outra aula no Rio. No meio do caminho me chega uma mensagem do chefe, do meu maître aqui, que tinha ido uma carne com cheiro forte. Tudo controlado a vácuo, as carnes e tudo mais, mas às vezes por alguma coisa que pode ter dado errado até na produção e tudo, mas aí o mínimo de trato que não tiveram pra mandar o prato pro cliente, entendeu”.

Sobre suas rotinas no restaurante e a formação da equipe relata:

“Loureiro: O restaurante, ele trabalha de segunda a segunda no almoço. E no jantar de terça a sábado. O maître, aliás, meu subchefe (...), ele trabalha um domingo sim e um não e intercalado comigo. Via de regra eu trabalho um domingo sim e um não. Só que aí, quando eu trabalho domingo eu folgo a segunda. E ele vice versa. Então essa é a rotina diária, mas que na prática não funciona direito. Porque eu sempre tenho que dar uma passada na minha folga. Tem alguma coisa que eu quero checar, tem que vir e tudo mais, pra dar uma supervisionada. É porque eu sou assim, sou muito centralizador. Pelo controle da questão da qualidade e tudo mais.

P: A aquisição dos produtos e toda com você?

Loureiro: Partes sim. Eu já consigo que algumas pessoas me ajudem. É, mas algumas coisas dependem ainda exclusivamente de mim. E isso eu faço questão de sair, de comprar umas coisas... o que é mais industrializado a gente consegue que eles me ajudem. Mas não é fácil. E aí eu treino pra que a cozinha do almoço funcione sem mim... mas do jantar eu faço questão de estar aqui. Então o almoço tem funcionado legal, o pessoal tem conseguido tocar sem mim. Mas a gente está já buscando mudar um pouco o executivo. Um pouco baseado na crise. E aí eu vou ter que ficar pelo menos uns dois meses todo dia no almoço também até articular a equipe pra se virar sozinha”.

Juntamente com o comprometimento, anteriormente citado, essa *articulação* da equipe são condições consideradas fundamentais para que a cozinha funcione bem. *Loureiro* é um cozinheiro e um empresário experiente. Começou a trabalhar no ramo da alimentação ainda muito novo, tendo exercido a atividade de cozinheiro em restaurantes renomados no país e no exterior. Sob sua trajetória narra:

“Eu estou envolvido com gastronomia desde... profissionalmente, diretamente e indiretamente desde 96. Por um acaso, quando eu tinha 16 anos eu arrumei um emprego de final de ano aqui em Brasília através do meu pai. Eu queria um trocado de final de ano. (...) E nisso ele arrumou uns bicos em uma indústria de aço inox aqui em Brasília que faz cozinhas industriais, pra mim, com 16 anos. E aí eu fui lá, o dono pediu que eu organizasse uma papelada no departamento de assistência técnica, é... formulários e tudo mais.

E eu comecei a cuidar disso. E aí, foi bem interessante, que um dia eu estava bem entediado lá naquele escritórios quente daquela fábrica e eu saí para a rua com os técnicos de refrigeração. Pra fazer visita a restaurante. Foi aí, aos pouquinhos, eu comecei a sair cada vez mais com os caras, acabou que um emprego de fim de ano se tornou um emprego fixo e eu fiquei apaixonado pelo outro lado: da cozinha mesmo. Mas aí eu ainda fiquei 4 anos nessa indústria até que eu saí e montei minha cozinha industrial. Nessa indústria foi bem legal porque eu tive alguns contatos grandes com o SESI na área de produção de alimentos. Inclusive a [unidade] do Guarã que tem uma central de produção enorme deles lá. E eles faziam uma refeição para indústria lá que era o seguinte: você tem uma pequena indústria ou grande que seja, você monta um refeitório pra os seus funcionários e contrata o SESI e ele levava pra indústria umas caixas térmicas, uma só de arroz, uma só de feijão outra só de proteína e montava lá o self service no refeitório que já existia.

Pra você ter uma ideia, o SESI, que eu acompanha através desse meu emprego, produzia na época 27 mil refeições/dia. E eu fiquei encantado com aquilo. Com toda a forma de produzir alimentos. Mas eu decidi me inspirar nesse do SESI pra começar. Então, no ano 2000, eu terminei de comprar todos os equipamentos da mesma indústria em que eu trabalhava e montei minha primeira cozinha industrial (...). Era só um subsolo onde a gente só fazia alimentos nesse esquema que eu falei. Meu primeiro cliente foi a própria [inaudível], que foi essa indústria de aço inox que eu trabalhei. Servia comida lá pra eles. E aí eu fui crescendo e cheguei a produzir, no final de 2002, 650 refeições/dia. É... já em 2004 mudaram a direção do meu maior cliente ... isso eu já tinha crescido... eu já tinha aberto uma outra cozinha industrial (...) e saído da primeira e lá inclusive eu abri umas mesinhas onde eu fazia duas opções de PF [prato feito]. Que era o mesmo, a comida que eu entregava para as indústrias, que todos eram duas opções. E aí as duas... as duas operações que era comida no salão e o delivery foi aí que chegamos às 650 refeições/dia, de média. Daí, meu maior cliente, que eu produzia... só pra ele eram 400, mudou a direção. E o cara que veio trouxe uma pessoa que já fazia refeição pra ele na outra filial. E aí cancelaram meu contrato. E eu muito novo, meio sem cabeça, que eu peguei, vendi tudo. Foi “eu preciso dar um passo agora”. Eu vendi tudo. Inclusive eu vendi a própria cozinha para o cara que comprou, que ganhou o contrato lá que eu perdi. Peguei a mochila e fui embora pra Portugal. Foi quando eu quis conhecer um pouco mais uma cozinha mais refinada. (...). Aí eu fiquei até 2006 em Portugal. Cheguei a um cargo lá de chefe de cozinha em um restaurante e primeiro cozinheiro em outro. Os dois do mesmo dono. Eu tinha dois empregos. Eu fiquei até 2006, quando eu voltei pro Brasil”.

Sua trajetória de trabalho possui abandonos e retomadas da atividade de cozinheiro, porém, permanecendo, na maior parte, no ramo da alimentação. Um dos marcos de seu percurso se dá quando resolve mergulhar no universo da alta gastronomia e procura aprender nas cozinhas de restaurantes prestigiados no país e no exterior. Sobre a influência de cada uma dessas fases na formação de seu estilo comenta:

“No (...). foi o culto ao ingrediente. No (...). eu não me lembro de ter aprendido grandes técnicas que eu conhecia, mas eu aprendi grande respeito pelos ingredientes e na forma de prepara-los. Isso foi muito interessante. E depois, no (...), era como se misturasse Portugal e o (...). Porque lá a gente tinha uma cultura que é totalmente envolvida com a gastronomia, respeitava suas tradições, e era totalmente engajada em divulgar sua gastronomia. Em todas as áreas. Não só os profissionais de gastronomia. Todo mundo parece que trabalhava voltado pra gastronomia. Isso foi muito legal”.

Ainda sobre sua formação, Loureiro ressalta o aprendizado contínuo na prática e o estudo por conta própria:

“Então, quando eu abri minha primeira cozinha que eu fui atender meu primeiro grupo de cozinha. Primeiro dia eu fui afiar uma faca numa chaira, porque eu sempre ajudava na cozinha (...) e a faca escapou e entrou aqui ó [mostra a cicatriz na mão]. Foi lá no osso. Foi o melhor tapa na cara que eu podia levar. Porque eu achava que já conhecia muito. E não conhecia nada de cozinha. E aí esse aprendizado foi na prática. E o melhor é que quando a gente acha que a gente tá conhecendo tudo sempre dá uma reviravolta e a gente começa a aprender muito. E isso é bem interessante. Então foi, foi várias etapas da vida que vinham e davam um tapa pra ensinar que, que, pô, vai ser sempre um eterno aprendizado. Mas demora muito pra gente chegar ao nível que a gente tem um pouco mais de segurança na cozinha. (...) Eu investi muito em pesquisa em livros. Só que é engraçado porque a maioria dos livros que eu sempre li e tudo mais são muito mais conceituais. Então, a maioria dos livro não tem receita, não tem nada disso. Muito mais... desde experiências de grandes chefs até muito da história da alimentação em si, do que receita de fato”.

Nessa trajetória de formação, a pesquisa encontra um lugar especial, conforme narra:

“Exatamente. Isso eu fui sempre pesquisando caso a caso e o que me instigava. E chegar a tal alimento e baseado naquele alimento eu buscava uma forma de melhorá-lo... no preparo. Então assim, tem por exemplo um frango nosso aqui... É engraçado que eu uso uma

técnica de cozimento a vácuo chamado sous vide. Consiste em pegar o alimento fazer uma embalagem a vácuo e cozinhar ele em uma temperatura extremamente controlada, geralmente baixa, pra dar um resultado bem legal.

Então, ele é isso. Só que acontece que muita hoje na gastronomia tem isso como uma regra, que é cozinhar tudo dessa forma. Já acho que alguns alimentos preparados dessa forma não ficam legais, entendeu. Então assim, não me prendo a fazer uma cozinha molecular ou uma cozinha baseada no cozimento a vácuo. Nada disso. Eu quero fazer uma comida bem feita. Eu quero ter o resultado de comida... (...) ... ter um resultado legal buscando a forma. Por exemplo, a gente tem uma bochecha de porco também que é bem interessante, mas ela é cozida na pressão com os legumes e tudo mais. Pessoas chegam aqui às vezes, os clientes, e falam: “Ai, essa bochecha parece que foi cozida a vácuo e não sei o quê e tarará”. Não tem nada disso. Ela é cozimento normal. É de panela de pressão. Então isso é bem interessante”.

As diferentes falas de *Loureiro* trazem indícios do patrimônio de saberes, convicções, valores constituídos em sua trajetória de trabalho e autodidatismo, assim como das representações que foram sendo construídas acerca do *ofício de cozinhar* e do *ser cozinheiro*. Nelas, o *comprometimento* emerge como um valor central na orientação de sua ação, na relação que estabelece com o grupo, em suas expectativas quanto ao envolvimento dos demais profissionais.

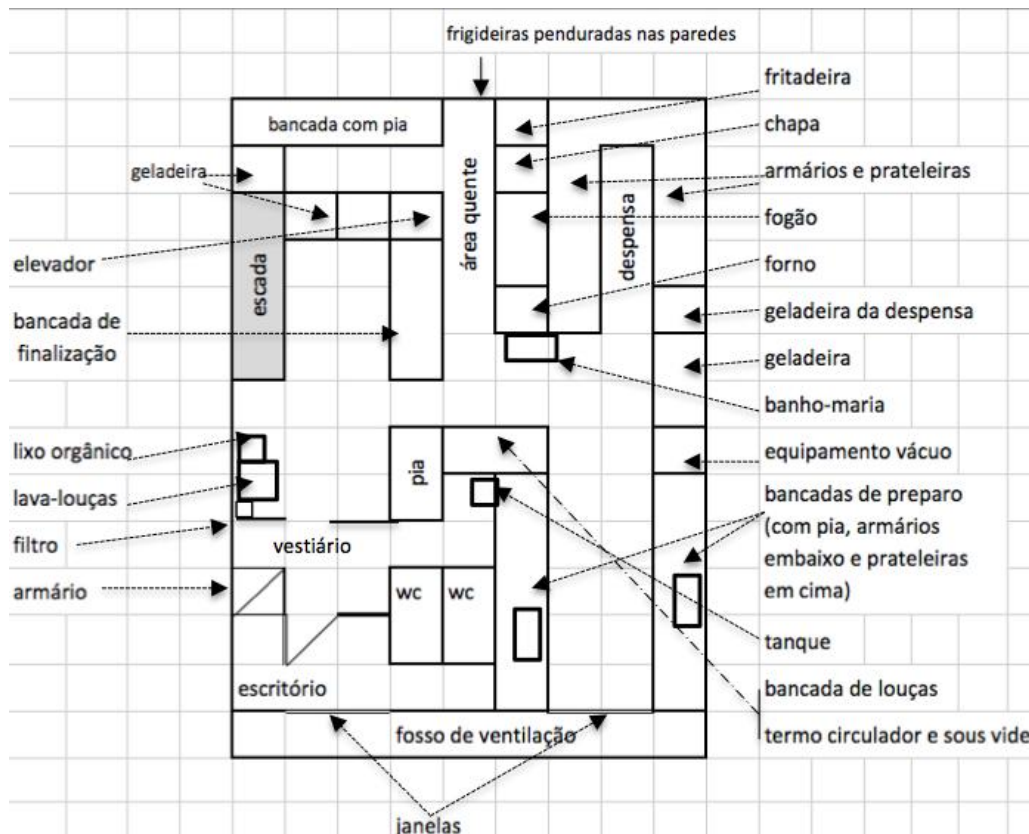
A observação das situações de trabalho no restaurante ocorreu no turno da noite. Compunham a equipe de trabalho na cozinha o *chef*, dois cozinheiros, dois auxiliares e uma *lavapiatti* (pia) responsável pela limpeza e organização. Os cozinheiros e auxiliares encontram-se na faixa etária de 25 a 35 anos. Quanto à experiência de trabalho e trajetórias de formação: o primeiro cozinheiro abaixo do *chef*⁸⁷ (C1) é graduado em Gastronomia e possui cerca de quatro anos de experiência profissional, o segundo cozinheiro (C2) não possui formação acadêmica específica em cozinha, mas é um dos mais experientes do grupo. O primeiro auxiliar (AC1) é graduado em Gastronomia e possuía à época seis meses de experiência profissional na cozinha. A segunda auxiliar (AC2) tinha recém concluído o CST em Gastronomia, seu contrato era como *trainee* e estava na casa há um mês e meio.

A cozinha foi planejada por *Loureiro*, que cuidou tanto do *layout* quanto dos projetos de bancadas e armários, de iluminação e ventilação. Os conhecimentos adquiridos em sua experiência na indústria de inox, nas assessorias prestadas a

⁸⁷ C1 é o subchefe de cozinha. Comparando com a hierarquia de um empresa, o *chef* seria como um diretor e o subchefe como um gerente.

outros estabelecimentos e no interior de cozinhas profissionais de grandes restaurantes foram fundamentais na elaboração e no acompanhamento da execução dos projetos. A cozinha fica no subsolo com janelas que dão para um fosso de ventilação. O *layout* é bastante funcional, com espaços de circulação suficientes e um bom sistema de exaustão (Figura 9).

Figura 9: Croqui com a disposição do mobiliário na cozinha



Fonte: Anotações de campo

O piso e todas as paredes, inclusive as do fosso, são revestidos de cerâmica branca. O ambiente é claro, iluminado uniformemente com luz branca para evitar a fadiga nos olhos, alcançar alta fidelidade na reprodução de cores e permitir a identificação das tonalidades exatas dos alimentos na fase de preparação. Os equipamentos, bancadas e prateleiras são em inox. Esse tipo de aço é altamente resistente às limpezas e desinfecção frequentes, não transmite aos alimentos substância tóxicas, odores ou gostos, sendo um dos materiais recomendados pela legislação sanitária.

Uma coifa cobre a área quente: fritadeira, *char broiler*⁸⁸ e fogão. As prateleiras embaixo do fogão e do forno são utilizadas para guardar panelas e formas. E na parte de baixo da bancada de finalização ficam as louças, pedras e peças de madeira onde são servidos os pratos, acima da bancada duas luminárias são acesas durante a montagem (Figuras 10 e 11). As facas são guardadas em faixas de imãs fixadas nas paredes, os utensílios ficam nas prateleiras e em armários de inox (Figura 12). Sob a bancada em que ficam o termo circulador e o *sous vide* são colocados *ramequins* e outras louças e, na parede ao lado, em uma prateleira pequena fica a impressora de comandas (Figura 13).

Figura 10: Bancada de finalização



Fonte: Registro de campo

Figura 11: Área de finalização e elevador monta prato



Fonte: Registro de campo

⁸⁸ Equipamento composto por grelhas.

Figura 12: Bancadas de preparo



Fonte: Registro de campo

Figura 13: Termo circulador e *sous vide*



Fonte: Registro de campo

Figura 14: Banho-maria e refrigerador



Fonte: Registro de campo

Os pedidos chegam à cozinha em comandas ou “cantados” pelo *maitre*. O *chef* ou C1 passa o pedido para a equipe e cada um passa a cuidar da parte que lhe cabe (fritura, cozimento etc.). Na hora da montagem do prato, a comanda é afixada em uma faixa acima do elevador, quando prontos, os pratos são colocados no elevador juntamente com a comanda e uma campainha é acionada (Figura 11). Quando são muitos pratos ou o elevador acabou de descer com louça suja, leva-se pela escada. O *chef* possui ainda uma forma interessante de chamar alguém do salão, batendo com algum objeto (chaveiro, cabo de um talher ou algo parecido) no corrimão de metal da escada, produzindo, assim, um som parecido com o de uma sineta.

Em relação às normas de higiene e segurança, nas paredes, ao lado do tanque e das pias, estão afixados folhetos com o modo de lavar as mãos e avisos para retirar a doma e o avental antes de entrar no banheiro. Além desses, são vistos avisos para não utilizar o celular durante o serviço e placas de segurança na escada e no quadro de energia. O uso da doma é parte dos itens de segurança, mas devido ao calor, principalmente na área quente da cozinha, os cozinheiros preferem usar a manga dobrada ou modelos com a manga três quartos. O avental e calçados fechados e antiderrapantes também são exigências para a proteção individual. Por

questões de higiene, todos na cozinha, exceto os que optam por usar a cabeça raspada, devem cobrir os cabelos, podendo utilizar toucas descartáveis, lenços ou bandanas de cozinheiro.

Apesar de na cozinha o trabalho estar parcelado, os postos não são fixos, e os operadores se revezam nas tarefas. Ao longo da atividade, a cooperação pode se dar por uma solicitação explícita ou não. O trecho a seguir narra um pouco da comunicação entre os cozinheiros e do como a dinâmica da atividade incide sobre a divisão das tarefas.

Trecho 1: O AC1 prepara uma calda enquanto conversa com a AC2 que continua esterilizando, enxugando os pratos e colocando-os sob a bancada de montagem. O C1 se dirige aos dois para passar orientações sobre os pedidos enquanto o C2 se aproxima para ouvir. O C1 vai para a área quente junto com o C2, enquanto o AC1 retira do forno o brownie da sobremesa. Enquanto o C1 conversa com o C2 e verifica as porções de arroz de pato disponíveis no freezer, retira um pote com uma calda vermelha congelada⁸⁹. O C2 seleciona uma peça de carne de pato e a leva para o termo circulador. O AC1 conversava com o C1 enquanto ele prepara algo e a AC2 pergunta se deve enxugar os pratos redondos também. O AC1 se ocupa da preparação dos itens para as sobremesas, o C2 das carnes, o C1 dos molhos e passa instruções aos demais”.

As instruções são perpassadas por conversas de sociabilidade. Quando a cozinha está mais tranquila, o tempo de cozimento permite que o cozinheiro tenha certo descanso. São ocasiões em que ele pode ir ajudar outro colega em algum trabalho, colaborar na limpeza ou simplesmente descansar e colocar a conversa em dia. São nesses momentos mais tranquilos que se tornam possíveis explicações mais detalhadas sobre uma determinada técnica, uma receita etc., pois, como ressalta o *chef*, na correria do dia a dia “*Não dá pra gente ficar explicando da forma como é*”. O trecho 2 traz um pouco da dinâmica do grupo e dos modos como se desenrolam as aprendizagens no e pelo trabalho:

Trecho 2: Os cozinheiros e auxiliares continuam a realizar suas atividades quando o chef chega dizendo que vai imprimir o cardápio e brincando: “A cozinha limpinha que a mulher tá filmando, hein. Olha lá! Ninguém pegando na bunda de ninguém, hein”, enquanto isso se dirige ao local onde estão os demais. Os cozinheiros tecem algumas brincadeira sobre a filmagem sem parar nem modificar o ritmo do que estão a fazer. O chef entra na despensa e passa a mão no queixo, pergunta para o C1: “O peixe nós vamos fracionar na

⁸⁹ *Demiglace* de frutas vermelhas que vai com o *magret* de pato.

hora?” e C1 responde que já tem um fracionado. Em seguida o chef se dirige ao local onde fica o termo circulador e enquanto verifica o cozimento, diz: “Nós vamos fazer uma esfera⁹⁰ pra 4 pessoas, tá?”. O C1 diz que vai ajudar na sobremesa. O chef se vira para a AC2 que continua cuidando da esterilização dos pratos e pergunta se ela sabe fazer a esfera. Ela diz que não e ele pede pra ela deixar o que está fazendo e ir trabalhar na produção das esferas. Prossegue dando instruções a ela e a C1 sobre a produção da sobremesa. Em seguida se dirige à bancada de montagem, faz uma brincadeira com um dos cozinheiros, nisso a AC2 pergunta qual o sabor do sorvete e ele responde que o C1 vai decidir. Depois se dirige ao escritório e ao passar faz uma brincadeira com a *lavapiatti*. O C1 assume a tarefa da AC2 de esterilização e secagem dos pratos. Enquanto isso o AC1 passa orientações a um garçom sobre um molho que vai ser servido e a AC2 começa a trabalhar no processo de produção das esferas. O chef volta à cozinha (...) se dirige ao C2 perguntando quantos peixes haviam chegado no dia. Enquanto o C2 responde para o *chef*, se vira para o lado e diz: “Olha aqui o molho que sumiu”. O *chef* se dirige à área quente da cozinha, enquanto o C2 mostra pra ele um molho, em seguida se dirige ao lugar onde estava o C1 e comenta sobre a consistência que quer para o molho.
(...)

AC2 pergunta para C1 como faz a calda da sobremesa. C1 está enxugando os pratos e colocando-os na prateleira embaixo da bancada de montagem. Sem parar o que está fazendo, começa a respondê-la. AC2 se aproxima e diz que falta um ingrediente. C1 abandona o que está fazendo e vai até a despensa e mostra pra ela onde está, em seguida vai até a bancada de preparação e passa a explicar o procedimento, detalhando as medidas e proporções entre os ingredientes.

No início do trecho 2, há uma referência à presença da pesquisadora. Na análise do registro audiovisual percebe-se que na maior parte do tempo os cozinheiros e auxiliares não demonstram se dar conta que estão sendo observados e filmados. Porém, em algumas situações, há indícios da tomada de consciência dessa condição, sendo observáveis mudanças na postura do corpo e na atenção dispensada à atividade. Aparentemente, a presença da pesquisadora não altera o ritmo da atividade, mas a percepção de estar sendo filmado sim. Assim, nas ocasiões em que há a tomada de consciência de si mesmo como foco do registro audiovisual, os operadores, principalmente os dois AC, tendem a ajustar o gesto e a postura, que passam a parecer menos fluidos e mais refletidos, trazendo indícios de aumento de um diálogo interno guia a ação.

O trecho traz ainda um pouco das atribuições do *chef*. Cabe a ele não só coordenar o trabalho de produção das refeições como também o funcionamento de

⁹⁰ Referindo-se a uma sobremesa.

todo o restaurante, sendo auxiliado na coordenação da cozinha pelo C1. Quando está presente, é o *chef* quem recebe os pedidos, distribui as tarefas, monta e finaliza os pratos para serem servidos (Figura 15).

Figura 15: Montagem dos pratos pelo *chef*



Fonte: Registro de campo

Antes da chegada dos primeiros pedidos, a coordenação do pessoal na cozinha é feita pelo C1, a atividade dos dois cozinheiros, dos auxiliares e da *lavapiatti* é intensa, enquanto o *chef*, no escritório anexo à cozinha, cuida de outras questões como a definição do cardápio da noite, a verificação das reservas e outros assuntos do restaurante.

Nos vários momentos da observação em que o foco se voltou para a ação do *chef*, foi possível identificar indícios de saberes diversos que vão além dos saberes específicos sobre o cozinhar. Em um diálogo mantido com a pesquisadora enquanto os auxiliares preparavam as louças para montagem dos pratos, por exemplo, o *chef* comenta sobre o movimento fraco em função do momento econômico e tece uma série de reflexões sobre diferentes saídas encontradas pelos donos de restaurante para lidar com o problema, apontando os possíveis ganhos e perdas em cada uma das opções. Com base em falas anteriores, é admissível inferir que tais saberes orientem suas escolhas em termos da definição do cardápio, a formação das equipes de trabalho e as rotinas do restaurante, em geral.

A análise das situações de trabalho revela ainda, principalmente nas instruções e comentários dirigidos aos cozinheiros e auxiliares, um amplo conjunto de saberes que, mesmo incorrendo em certa imprecisão, poder-se-ia chamar de específicos da cozinha ou do cozinhar. Também expõe modos de transmissão do conhecimento na e pela atividade de trabalho. As seguintes falas são ilustrativas desses aspectos:

“O molho tem que estar bem molhadinho. Bota um pouco de caldo aí”.

“O ponto é esse mesmo. O tomate tem que ficar assim”.

“O purê tá bom viu”.

“Cuidado com o sal, mais um tiquinho e passava”.

“Bem fininho, tá? Depois coloca no bacon”.

“Sabe a diferença do pomodori pro ao sugo?”

A despeito das instruções passadas verbalmente e das conversas de socialização, a maior parte da comunicação na atividade se dá com o uso de recursos não verbais: gestos indicando o local onde algo está, um olhar de aprovação ou não ou à procura de ajuda para uma determinada tarefa, a expressão facial após provar um alimento etc. Os sentidos são amplamente requisitados na avaliação das condições da matéria prima, do ponto de cocção, da apresentação do prato entre outros. Em diferentes momentos foi possível verificar um tipo de comunicação sem palavras, apontando para aquele ingrediente da competência vinculado a questões de cooperação, intimidade psicológica e combinação de potenciais.

O trecho a seguir, aponta algumas questões acerca da dinâmica entre saberes tácitos e explícitos durante a atividade:

Trecho 3: C1 pega uma tábua de corte e coloca junto à pia do mesmo lado da bancada onde AC2 está preparando a calda da sobremesa de forma a poder continuar a orientá-la. Coloca luvas e traz um pedaço grande peixe e começa a limpá-lo. Seus movimentos limpando o peixe são firmes e ágeis e se utiliza do tato para verificar se há algo mais que deva ser retirado (pele, espinha). Frequentemente amola a faca na chaira. Os cortes são precisos. Em seguida corta em porções que coloca em uma vasilha a sua frente. Ao terminar, limpa a tábua e pega um segundo pedaço de peixe para limpar, repetindo o processo. Após finalizar a limpeza e fracionamento do peixe, retira as luvas, lava, enxuga e guarda a tábua e as facas, lava e seca toda área da bancada utilizada, depois passa álcool e seca com papel toalha. AC1 fica responsável pela preparação de uma das entradas. O maitre chega e passa detalhes do pedido para o AC1 explicando que são quatro unidades e não quatro porções. C1 chega próximo, coloca a mão no ombro do maitre e ouve a explicação. (...) C1 coloca as pranchas de pedra na bancada e começa a prepará-las para a montagem das entradas, após aplicar um gel, usa a chama de um maçarico para secar e completar a esterilização.

Figura 16: Procedimento de esterilização das peças de pedra utilizadas no serviço



Fonte: Registro de campo

Durante a atividade, os procedimentos como os citados no trecho (a limpeza do peixe e a esterilização das peças de pedra que serão utilizadas para servir alguns tipos de entrada) devem seguir uma sequencia pré-determinada de forma clara: higienizar os equipamentos que serão utilizados (a tábua de corte, por exemplo), calçar as luvas para que a carne não tenha contato com a pele do operador, manter a faca amolada para um corte mais preciso, seguir certa sequencia na limpeza dependendo do tipo de carne, fracionar a peça utilizando certo tipo de corte e mantendo certa medida de acordo com a receita a que se destina, realizar todo o procedimento de limpeza e higienização e colocar os equipamentos de volta no lugar após concluir a tarefa. Toda essa sequencia de ações segue a normas explícitas, mas ela só traduz a atividade parcialmente.

Os saberes internalizados subjazem todo o processo e orientam a ação para que seja mais eficaz. O sentido da colaboração, por exemplo, define em certa medida a qualidade da limpeza e da organização, pois o colega que mais tarde usará a mesma bancada, os mesmos utensílios terá o trabalho facilitado se tudo estiver limpo e em ordem. Do mesmo modo, a consciência de sua responsabilidade quanto aos padrões de higiene e a saúde dos consumidores influencia em seu cuidado no manuseio dos alimentos e na higienização dos utensílios e do local de trabalho. Outro ponto a ser considerado, são aquelas habilidades que refletem saberes incorporados: a destreza e precisão do corte, a agilidade, o grau de sutileza da percepção visual, olfativa, tátil.

Outra situação observada traz também indícios de como esse patrimônio tácito orienta a ação e contribui para os resultados da atividade. Em um determinado

momento da noite, foi necessário servir simultaneamente várias porções de uma sobremesa que é acompanhada de uma calda quente de chocolate. A calda é servida em vasilhas pequenas que lembram jarros e foram colocadas de um lado da bandeja e do outro, equilibrando, um prato com um porção da sobremesa. Devido a quantidade de porções, C1 e AC1 foram ajudar os garçons subindo com os pedidos pela escada. No topo da escada, ao invés de segurar a bandeja o garçom retirou o prato fazendo com que os jarrinhos tombassem sobre C1, derramando a calda sobre sua doma e no braço do AC1. Apesar de saber que o uso da doma é parte da proteção individual, o AC, por causa do calor, tinha optado por retirar a doma e ficar somente de camiseta, ficando, assim, com o braço desprotegido.

Esse tipo de ocorrência pode ser entendido como uma desatenção apenas. Mas suas consequências dependem do nível de intromissão de alguns cuidados, um conjunto de *boas práticas* amplamente recomendadas como o jamais correr na cozinha e o zelar pela própria segurança e a dos colegas de trabalho. Elas fazem também parte do aprendizado, como lembrado pelo *chef* no exemplo anteriormente citado de um acidente de trabalho que lhe deixou uma cicatriz na mão. À medida que se amplia a consciência da importância de certos valores como a responsabilidade por si e pelos outros, um certo saber, como o das *boas práticas*, assume outros significados que podem favorecer sua incorporação. Nesse sentido, tanto o erro como o acerto são instrumentos pedagógicos.

Mas nem sempre as aprendizagens decorrentes da experiência são positivas. Um noviço, ansioso por se mostrar eficiente pode vir a desconsiderar certas regras estabelecidas com base na experiência alheia. Se ao longo de sua trajetória de trabalho a desconsideração às normas pré-estabelecidas não lhe traz prejuízo significativo ele pode passar a desconsiderá-las e, se o prescrito é ainda pertinente e relevante para a ação, há o risco do desenvolvimento de maus hábitos e da ocorrência de acidentes mais sérios. Ao mesmo tempo, a desconsideração sistemática de alguma norma pode não ser uma imprudência, mas um indicativo de que sua aderência ou pertinência em relação à atividade tenha diminuído ou mesmo extinguido.

Entre as várias questões que surgiram durante a observação das situações de trabalho, vale à pena ressaltar um aspecto interessante decorrente da possibilidade de comparação do gesto entre profissionais com diferentes graus de experiência profissional. Foi possível observar, por exemplo, o gesto de saltar a

massa que se encontra em uma frigideira a partir de um movimento do pulso (Figura 17) realizado em diferentes momentos pelo *chef*, por C1 e por C2. Os dois cozinheiros realizam o movimento com bastante firmeza e precisão, mas o movimento realizado pelo *chef* é ainda mais firme, preciso e ágil.

Figura 17: Gesto 1 – saltar a massa na frigideira



Fonte: Registro de campo

Outro exemplo é o de enrolar a massa em um pinça longa para montagem do prato (Figura 18). Aqui também se evidenciam os diferentes graus de incorporação do gesto e de desenvolvimento da habilidade, adaptando o movimento às características físicas.

Figura 18: Gesto 2 – pegar a massa com a pinça



Fonte: Registro de campo

Enfim, foi possível observar não somente o gesto, mas tarefas completas realizadas nas mesmas condições ambientais, exceto as individuais, para todos os operadores. Em alguns momentos, quando AC2, com menos experiência entre

todos, realizava uma tarefa como a preparação da sobremesa (Figura 19) ou a montagem de um prato, chega a ser visível o movimento dos lábios como indício de um diálogo interior intenso, repassando as diversas orientações e pontos a serem considerados. O movimento é menos fluido e em diversos momentos é preciso uma parada para confirmação se está indo tudo bem: o encostar várias vezes o dorso da mão na louça para verificar a temperatura; o provar uma, duas, três vezes seguidas como se não tivesse muita certeza do gosto; um certo movimento de ombros como quem diz “ok”.

Figura 19: Montagem da sobremesa



Fonte: Registro de campo

Apesar do calor, das dores no corpo, do cansaço após horas em pé em atividade quase contínua, depois de servido o último pedido, tem início o *queima* e as brincadeiras e conversas tomam conta da cozinha.

4.4 Interfaces e diálogos: possíveis implicações pedagógicas para a EPT

Até o momento, nas análises realizadas, verificou-se nas situações de trabalho (e de lazer) uma articulação permanente entre os saberes tácitos e explícitos, com indicações da dimensão tácita do conhecer como uma espécie de substrato que, ao mesmo tempo, fundamenta e orienta a ação. As situações abordadas trazem

indícios sobre os modos como se dá o compartilhamento do conhecimento na atividade, como os sujeitos atribuem significados aos diversos saberes e como esses significados podem impactar em suas aprendizagens. Recuperando a segunda questão norteadora deste estudo, dadas as dinâmicas observadas, cabe refletir um pouco mais sobre o potencial formativo da atividade de trabalho e as possíveis implicações para a EPT.

Indo ao encontro do pensamento de Leontiev (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2012), observou-se que a atividade imprime sentidos específicos aos saberes em função de sua finalidade e pelas condições em que se delineiam as situações de trabalho. Na situação real estão presentes emoções e sentimentos como um tipo de experiências psíquicas “*governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte*” (idem, p. 68). Tais experiências impactam na constituição das representações mentais necessárias à elaboração das estratégias operatórias de regulação.

Na atividade de trabalho, grande parte dos saberes profissionais é compartilhada entre os indivíduos diretamente, no convívio cotidiano, no caso concreto, na experiência real. E, conforme visto, os indivíduos interagem orientados pelas finalidades do trabalho e pelas condições particulares (físicas, afetivas, cognitivas) e do meio. A dinâmica da situação real possui diferentes graus de complexidade, convocando o sujeito a lidar com conhecimentos diferentes e de distintas formas. Na ação, os diversos saberes estão integrados: conceitos, princípios, conteúdos disciplinares, saberes da experiência, o senso comum etc. encontram-se amalgamados. O conhecimento é vivo, com toda a intensidade do trabalho real.

Porém, em um espaço formal de ensino, o conhecimento se encontra, por assim dizer, artificializado. Em outras palavras, na atividade, conforme Dalbos e Jorion (BROUGÈRE; ULMANN, 2012), o conhecimento é o próprio trabalho ao passo que, em um processo formal de ensino, o conhecimento é sobre o trabalho. Tacca e Rey (2008), abordando as singularidades dos alunos no processo de aprender, trazem à tona o problema da destituição de significado dos conteúdos disciplinares cristalizados e dissociados da realidade vivenciada pelos estudantes. Os modos de lidar com o conhecimento na escola e no trabalho são diversos e, dependendo da proposta pedagógica (ou da falta dela), podem gerar no estudante

ao ingressar no mundo do trabalho a impressão de que não se comunicam ou são por demais dessemelhantes.

Do ponto de vista da intencionalidade pedagógica traduzida no currículo, os conteúdos são predefinidos e abordados segundo uma programação preestabelecida. O compartilhamento de conhecimentos no trabalho não segue tal ordenamento, lida-se com o conhecimento em processos não lineares, matriciais e mais ou menos aleatórios. As aprendizagens individuais, no entanto, seja em um processo formal de ensino ou não, parecem se orientar mais pelas lógicas do *conhecimento pessoal*, no sentido abordado por Pollanyi (2005), considerando as paixões e o comprometimento pessoal, ou, em outra matriz, das subjetividades, nos sentidos tratados por Rey (2013; 2007), ou ainda, em consonância com as formulações de Schwartz (2014), pelas coerências estabelecidas nas *dramáticas de uso do corpo-si*.

Em situação, os dados são traduzidos, refundidos. As novas experiências são forjadas pelas anteriores em conexão com novos dados ao mesmo tempo em que transformam as experiências pregressas. Nesse processo, todo tipo de informação, inclusive os obstáculos, são transformadas em recursos. Aprende-se com o problema, com a resposta errada, com o equívoco tanto quanto com a solução que se mostra mais eficiente. O que efetivamente parece se alterar em relação à escola e ao trabalho é a perspectiva epistemológica em função das características e finalidades de cada um desses espaços formativos.

O profissional vai aprendendo a transformar suas aprendizagens iniciais, ultrapassando-as, ampliando sua perícia e competência. Não raro, nessas dinâmicas, o trabalhador descobre que os conhecimentos considerados gerais, ou seja, que deveriam ser transferíveis e aplicáveis a numerosas situações, não o são, sendo, muitas vezes, necessário reconfigura-los integralmente (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 182). Esse aspecto não diminui a validade desses conhecimentos, mas aponta somente que a princípio, em situação, qualquer conhecimento precisa ser reconfigurado em função do meio.

Como dito anteriormente, em qualquer situação, há certa reelaboração dos saberes pelo aprendiz, mas o meio (escola ou trabalho) e as relações sociais nele estabelecidas modifica a perspectiva epistemológica. E, no trabalho, tais processos de renormalização vão propiciando a experiência necessária para lidar com determinados obstáculos cada vez com mais confiança e habilidade.

Com base na análise das situações observadas, percebe-se que, enquanto na aula a atenção do aluno está direcionada ao que está sendo exposto e demonstrado pelo professor, no restaurante a atenção do aprendiz se volta para as instruções do cozinheiro mais experiente e principalmente para suas ações. No espaço escolar será possível ao aluno apenas uma aproximação tendencial de uma hipotética situação de trabalho e a prática dar-se-á por meio de experiências pontuais e de curta duração. Por outro lado, no espaço laboral, experimenta-se o trabalho real em toda sua intensidade e complexidade, sendo possível um empirismo prolongado, mas, em geral, o aprendiz não poderá contar com explicações detalhadas; poderá procurá-las por conta própria ou se ater ao que consegue observar e inferir com base em sua própria experiência, o senso comum.

Os dois espaços formativos mostram-se complementares e portadores de identidades próprias a serem consideradas na formulação de projetos pedagógicos voltados à formação de trabalhadores. Aqui vale a ressalva que cabe à escola a formação de alunos com bases suficientes para que venham a se tornar bons profissionais. A escolha por parte dos estudantes de ingressar ou não nos mercados de trabalho diz respeito a questões socioeconômicas e culturais mais amplas como, entre outras, a atratividade das remunerações, a oferta de vagas, as possibilidades de desenvolvimento profissional nas empresas, a valorização ou desvalorização da atividade.

Tal como colocado de forma distinta por *Figueira e Trigueiros*, mesmo quando os estudantes optam por não ingressar nos mercados de trabalho no âmbito da gastronomia, seja pelas motivações iniciais que os levaram ao curso ou pelas condições desfavoráveis desses mercados, os conhecimentos adquiridos na formação possibilitam melhor posicionamento sobre questões como, por exemplo, a segurança e qualidade alimentar. Além do mais o cozinhar, como narrado por Michael Pollan (2013), pode ajudar a encontrar respostas para outras questões pessoais, políticas e filosóficas:

“A certa altura, já no fim da meia-idade, fiz uma descoberta inesperada, porém feliz: muitas das perguntas que mais me preocupavam tinham na realidade uma única resposta.
Cozinhar.

Algumas dessas questões eram de ordem pessoal. Por exemplo: qual a coisa mais importante que poderíamos fazer em família para melhorar nossa saúde e nosso bem-estar de modo geral? (...) Outras eram de natureza um pouco mais política. Fazia anos que eu vinha

procurando determinar (pois sempre me cobraram uma opinião) qual seria o gesto mais importante que uma pessoa comum poderia fazer para ajudar a mudar o sistema alimentar dos Estados Unidos, tornando-o mais saudável e mais sustentável. Outra pergunta relacionada a esse assunto era: de que forma pessoas que vivem numa economia de consumo altamente especializada podem reduzir sua dependência e alcançar uma maior autossuficiência? E havia também as questões de ordem mais filosófica, que vinha ruminando desde que comecei a escrever livros. Como, no nosso dia a dia, podemos ter uma compreensão mais profunda do mundo natural e do papel peculiar que nossa espécie desempenha nele? Para enfrentar essas perguntas sempre podemos nos embrenhar numa floresta, mas descobri que é possível obter respostas ainda mais interessantes simplesmente indo para a cozinha” (p. 9-10).

Respostas a questões desse tipo podem ser levadas para o espaço laboral como convicções e posicionamentos pessoais, componentes daquele substrato tácito. O espaço escolar se mostra como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de reflexões que fogem à produção especificamente mas que incidem sobre ela, por impactar no desenvolvimento das qualidades do *ser profissional* e em suas escolhas. Por outro lado, a formação que se desenrola espontaneamente no espaço de trabalho parece se concentrar em aspectos mais específicos da prática diária. Assim, problemas como os anteriormente citados não costumam encontrar no ambiente laboral um espaço para serem explicitamente formulados.

Tais características dos processos espontâneos de aprendizagem pela prática se mostram convergentes com o que Vázquez (2011) define como práxis reiterativa, sendo necessária a incidência de algo que perturbe o *comum da consciência* possibilitando a passagem a uma práxis criativa. Tal perturbação, parece ter na reflexão ou no desenvolvimento da práxis reflexiva seu principal instrumento. Conforme visto, a necessidade da reflexão é um argumento defendido tanto no âmbito de uma matriz histórico-crítica fundamentada no pensamento gramsciano, quanto no pensamento freiriano e nas propostas da ergoformação.

No entanto, é necessário ressaltar que a reiteração é parte importante do processo de formação e o problema residiria na impossibilidade de sua transposição pela não problematização de seus elementos, contentando-se com a *consciência comum do mundo prático utilitário*. Nesse caso, conforme abordado no capítulo inicial ao tratar do duplo caráter do trabalho, a redução do fazer à práxis reiterativa, abortando a práxis criadora, conduz à valorização apenas da dimensão prescrita do

trabalho. Fato verificável em diferentes propostas pedagógicas voltadas à formação de trabalhadores.

De acordo com a tese defendida neste estudo, uma das possibilidades de desenvolvimento de uma práxis reflexiva no âmbito EPT encontra-se na consideração aos elementos simples do processo de trabalho: “*a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo*” (MARX, 1996, p. 283). Ao entender que a atividade de trabalho *ou o trabalho mesmo*, em consonância com as perspectivas da ergonomia da atividade e da ergologia, se caracteriza pela existência de um hiato entre o prescrito ou previsto e o real, impondo ao trabalhador a gestão desta distância, torna-se admissível presumir que a exigência de renormalização traz em si, um importante elemento para a promoção da práxis reflexiva.

Propõe-se, assim, para consecução de projetos pedagógicos e currículo mais significativos e consistentes, a adoção de uma perspectiva focal, centrada no microuniverso da atividade, de onde busca-se explorar o trabalho em sua dimensão real, concreta, que não deixa de existir no trabalho abstraído como mercadoria. A abordagem se volta, portanto, para uma dimensão mais individual, mas não individualista, com base na ideia defendida por Vázquez (2011) que *a ação individual é consciente e intencional, uma vez que os indivíduos são mais do que o que lhes impõe a estrutura de relações sociais*⁹¹.

Ponderadas as inquietações que conduziram este estudo, levar em conta que os saberes são permanentemente reconfigurados na atividade em função da distância sempre existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real; que aquela dimensão do conhecimento escondida nas inconsciências do *corpo-si* fundamenta e orienta a ação; que nessa dimensão tácita estão presentes traços de teorias e saberes, valores, convicções; que os processos de internalização/reiteração são necessários para a constituição daquele patrimônio experiencial a que Schwartz (1998) se refere como *ingrediente 2* da competência e que os processos de explicitação/reflexão são essenciais para a aquisição daquilo que considera como *ingrediente 1* ou “*o domínio relativo dos protocolos em uma situação de trabalho*”, assim como para se alcançar níveis mais altos de consciência sobre o ser profissional; considerar tudo isso impõem uma postura diferente para os educadores na elaboração de propostas pedagógicas no âmbito da EPT, entendida como um

⁹¹ Ver página 14.

processo educacional específico voltado à profissionalização seja ele desenvolvido no ensino regular⁹² ou para além deste.

⁹² A expressão *ensino regular* é aqui compreendida como aquele realizado em instituições oficiais das redes e sistemas educacionais, nos níveis escolares básico e superior, em consonância com o art. 21, da Lei 9.394/1996.

Conclusão

A tese defendida no presente estudo é a de que a atividade de trabalho se constitui como uma referência essencial para a consecução de projetos pedagógicos e currículos da EPT mais significativos e consistentes, capazes de dialogar com a dimensão viva do conhecimento expressa no trabalho real. Tratando-se de uma tese ampla, cuja verificação pode se dar em inúmeras frentes, a opção assumida foi a de delimitar a análise da atividade de trabalho com foco nas formas como os trabalhadores lidam com os diversos saberes na gestão da distância entre o trabalho prescrito e o real. E em uma delimitação ainda mais precisa e contextualizada, inquirir sobre as relações entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho.

Para tanto, buscou-se inicialmente identificar os saberes explícitos no trabalho prescrito e os tácitos investidos pela experiência e apontar aspectos da dinâmica entre estes, por meio da análise das competências laborais evidenciadas pelos profissionais participantes em situações de trabalho. E, em seguida, com base nas dinâmicas estudadas, explicitar aspectos da atividade de trabalho em seu potencial formativo e possíveis implicações pedagógicas para a EPT.

Tratam-se, no entanto, de objetivos bastante complexos e passíveis de serem alcançados apenas parcialmente, tendo em vista que somente uma parte minúscula do enorme patrimônio de saberes de cada um dos participantes da pesquisa se descortina para o observador. A vida é sempre muito mais ampla que qualquer análise sobre ela. E se vida é trabalho, como diz o artista⁹³, igualmente infinitas são as possibilidades a serem verificadas em uma simples situação de trabalho, como retrato de um fragmento do encontro de várias vidas.

Um saber comunicado por um operador em uma situação traduz apenas uma pequena parcela do que ele realmente sabe. Todavia, mesmo considerando que uma parte desse conhecimento não seja de fácil comunicação por estar profundamente integrado, como observado por Vygotsky (1998) acerca do pensamento, o operador consegue dar indícios do que sabe por outros caminhos, principalmente pelo gesto. Os indícios captados permitiram alguns achados relevantes em favor da tese levantada.

⁹³ Trecho da música Guerreiro Menino de Gonzaguinha: “Um homem se humilha se castram seu sonho, seu sonho é sua vida e vida é trabalho”.

É importante lembrar que os dados obtidos na parte empírica do estudo foram analisados em alternância de perspectiva, entendida como recurso metodológico em que atenção do pesquisador transita entre o focal e o global, o específico em si e sua compreensão no conjunto das inter-relações com outros aspectos dentro de um enfoque dialético e que tal modelo analítico é assumido no quadro de referências filosóficas do materialismo-histórico, principalmente no que diz respeito às concepções de trabalho e sujeito, e teórico-metodológicas da ergonomia da atividade e da ergologia, ambas tributárias do pensamento de Vygotsky e seguidores e, em particular, da Teoria da Atividade de Leontiev. No percurso realizado, tendo em vista os objetivos perseguidos, buscou-se amparo também em autores cujas formulações se desenrolam com fundamento em outras matrizes epistemológicas como o caso de Polanyi e Freire, com características de pensamento muito próprias e de difícil classificação em uma única corrente filosófica.

Na perspectiva focal, as análises realizadas apontam para o fato de a consciência do operador acerca de seus saberes ser fluida. Dependendo da situação em que se encontra, ele poderá apresentar respostas diferentes para um mesmo problema em função daquilo que está sendo requisitado. Ao ser instado a responder sobre algo que aparentemente ele não tinha percebido, o processo de explicitação acaba funcionando como uma “micro-aprendizagem” na qual ele reformula o que sabe. O resultado desse processo de explicitação, a reflexão desenvolvida, tende a ser incorporado novamente e reconfigurado.

Na atividade, saberes tácitos e explícitos mantém uma dinâmica de articulação permanente. Como em um teatro de sombras, ora revelam seus contornos nitidamente, ora se escondem ou se fundem em novas configurações. A atividade imprime sentidos específicos aos saberes em função de suas finalidades e das condições do meio. E a experiência colabora na construção de um patrimônio que se reconfigura incansavelmente, transitando entre as recônditas inconsciências do *corpo-si* e o território habitado por aquela dimensão do saber que se permite ser claramente enunciado.

Foram observados indícios de que a dimensão tácita do conhecer possa realmente ser entendida como um alicerce sobre o qual se assenta a ação. Nessa dimensão, teorias, emoções, sentimentos, valores, convicções, crenças vão constituindo quadros de referência para o agir, como pode ser notado no confronto entre o enunciado nas entrevistas e os gestos situados evidenciados pelos

operadores em ação. Os processos de internalização que ocorrem em ampla medida pela reiteração se mostram importantes para aquisição daquela base sólida a que os cozinheiros se referem. Por outro lado, é preciso aliar a reflexão ao fazer para que efetivamente se alcance as condições necessárias para uma prática criativa em que as potencialidades possam se manifestar plenamente, como visto na seção em que é abordada a educação do paladar e o desenvolvimento do estilo do cozinheiro na cozinha autoral.

Conforme dito anteriormente, os processos de internalização/reiteração são necessários para a constituição daquele patrimônio experiencial, o ingrediente 2 da competência, e os processo de explicitação/reflexão são essenciais para a aquisição do ingrediente 1 ou o domínio relativo dos protocolos em uma situação de trabalho, assim como para se alcançar níveis mais altos de consciência sobre o ser profissional.

Foi possível ainda verificar no microuniverso da atividade a presença de traços de relações sociais mais amplas. Como, por exemplo, vestígios de conceitos e preconceitos decorrentes do local da profissão na divisão social do trabalho, na forma como cada um se percebe nessa estrutura. Visto no prestígio do título de *chef* usado por recém graduados que jamais passaram por uma cozinha profissional ou pelo senso comum ao se referir a qualquer cozinheiro.

Em relação ao potencial formativo da atividade de trabalho, aparentemente há uma tendência à prática reiterativa, apesar das renormalizações realizadas pelos operadores. A análise das competências evidenciadas por AC2 e da relação estabelecida com os demais cozinheiros do restaurante nas instruções recebidas, nos exemplos dados, nas críticas aos resultados alcançados, na atribuição de responsabilidades etc. foi particularmente interessante para a compreensão dos modos como a repetição/internalização e a reflexão/explicação se constituem com partes das dinâmicas de aprendizagem na atividade.

Nesse sentido, foi possível inferir que a reflexão se apresenta como um elemento pedagógico central, sendo que sua intensidade e direção funcionam como um fiel entre a permanência na prática reiterativa e a passagem para estágios mais complexos com a formação de um patrimônio experiencial suficientemente rico a ponto de permitir alçar voos mais amplos e realizar mergulhos mais profundos. Do ponto de vista das estratégias adotadas pelos profissionais participantes deste

estudo, a pesquisa aliada à prática refletida fica evidenciada como a principal alternativa de formação continuada.

Em relação aos constrangimentos impostos aos operadores pelo meio, aqueles próprios do ato de preparar alimentos para si e para outros não apresentaram variações expressivas entre as situações analisadas, todavia as finalidades de cada uma das atividades principais: o ensino, o lazer, o comércio, produziram alterações significativas nos tipos de exigências colocadas para os operadores com uma conseqüente e sensível modificação no envolvimento psicológico destes. Todavia, não foi possível observar diferenças substantivas nos modos de lidar com o conhecimento em função das trajetórias formativas dos operadores, sendo necessária uma investigação mais específica sobre esse aspecto.

Quanto às possíveis implicações pedagógicas para a EPT, as falas dos participantes permitiram inferir acerca das potencialidades e limites da escola e do trabalho como espaços formativos. Aqui, novamente, a diferença de finalidade da atividade principal em cada um dos espaços: o aprender e o produzir, se mostra decisiva nos modos como os operadores, estudantes ou trabalhadores, lidam com o conhecimento. Além do mais, conforme exposto, no espaço escolar tende-se a valorizar o conhecimento cristalizado nas disciplinas acadêmicas enquanto na atividade os saberes se encontram integrados e a exigência de gestão da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, impõe ao operador a reconfiguração dos saberes de forma situada e finalística. Em qualquer situação, há certa reelaboração dos saberes pelo aprendiz, mas o meio e as relações sociais nele estabelecidas modifica a perspectiva epistemológica. O trabalho real se impõe trazendo em si aquele tipo de experiências psíquicas governadas pela atividade de que fazem parte.

Admite-se que a consideração da atividade de trabalho na formulação de propostas pedagógicas e currículos no âmbito da EPT não significa a sujeição da educação ao mercado, mas, em sentido oposto, a possibilidade de desenvolvimento de uma práxis reflexiva tendo como referência *o trabalho mesmo*; aproximando-se da ideia, tão cara às formulações que trabalham com a noção de trabalho como princípio educativo, da vinculação contínua entre educação e sociedade.

Conforme dito inicialmente, a tese apresentada é ampla e permite a abertura de investigações em várias frentes. Embora este estudo tenha se confinado aos

horizontes da EPT, é admissível pensar que a referência à atividade de trabalho seja também útil à educação básica, em particular, nas abordagens pedagógicas relativas à orientação vocacional e profissional compreendendo o trabalho em um sentido mais amplo. Pode ser igualmente útil à educação superior que enfrenta dilemas similares à EPT no que diz respeito à vinculação com o mundo do trabalho.

Alguns aspectos tratados aqui de forma tangencial necessitam de investigações aprofundadas como é o caso das especificidades da escola e do trabalho como espaços formativos e dos modos como se processam as aprendizagens no cotidiano de trabalho. Pode haver também algum interessante em estudos mais específicos sobre a produção de materiais pedagógicos, a formulação de estratégias de ensino e aprendizagem e a formação de docentes para a EPT tomando como referência o conceito de atividade de trabalho e as noções dele decorrentes.

Acredita-se, pois, que o presente estudo traz alguma contribuição, ainda que tímida, às investigações sobre a relação entre trabalho e educação, sendo talvez o seu principal mérito o de apontar a consideração à atividade como um caminho possível para a valorização da dimensão concreta do trabalho em projetos pedagógicos voltados à formação de trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J. I.; SILVINO, A. M. D.; SARMET, M. M. Ergonomia, cognição e trabalho informatizado. In: **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. v. 21, n. 2, mai./ago. 2005. p. 163-171.

ARRUDA, M. C. C. Qualificação versus competência. In: **Informativo SENAC**. v. 27, n. 1a, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271a.htm>>.

ATALA, A. **Alex Atala, por uma gastronomia brasileira**. São Paulo: BEI Comunicações, 2003.

_____. **Escoffianas brasileiras**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

_____. D.O.M. **Redescobrimo ingredientes brasileiros**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

BARATO, J. N. **Educação profissional: Saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: SENAC, 2004.

BARBEITAS, F. T. Reflexões sobre a prática da transcrição: As suas relações com a interpretação na música e na poesia. In: **PerMusí Revista de Performance Musical**. Belo Horizonte. v. 1, 2000. p. 89-97.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: A contribuição da aprendizagem organizacional**. Doutorado em Administração. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. (orgs.) **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BURNIER, S. Pedagogia das competências: Conteúdos e métodos. In: **Boletim Técnico do SENAC-SP**. v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>.

CARDOSO, L; CARDOSO, P. Para uma revisão da teoria do conhecimento de Michael Polanyi. In: **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 41-1, 2007. p. 41-54.

CARMODY, R. N. **Energetic Consequences of Thermal and Non-Thermal Food Processing**. 2012, Doctoral dissertation, Harvard University. Disponível em: <<http://dash.harvard.edu.handle110368128>>.

CARVALHO, O. F. **A escola como mercado de trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu, 1989.

_____. **Educação e formação profissional: Trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano, 2003.

CASCUDO, C. L. **História da alimentação no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Global, 2004.

CATTANI, A. D. e RIBEIRO, J. A. R. Formação profissional. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 203-209.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, 2006. p. 99-107.

COSTA, F. A. P. L. A hipótese do cozimento e a evolução humana. In: **Observatório da Imprensa**. Edição nº 770, em 29/10/2013. Disponível em: <observatoriodaimpresa.com.br/imprensa-em-questao/_ed770_a_hipotese_do_cozi mento_e_a_evolucao_humana/>.

COUTO-SOARES, M. L. **A estrutura do conhecimento tácito em Polanyi: Um paradigma pós-crítico para a epistemologia?** Mind Language & Action Group, Instituto de Filosofia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <mlag.up.pt/wp-content/uploads/2012/01/Conhecimento-Tacito.pdf>.

CUNHA, D. M. **Saberes, qualificações e competências: Qualidades humanas na atividade de trabalho**. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt09 /gt091188int.rtf>.

CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B; FRANZOI, N. L. Atividade de trabalho. In: CATTANI, A.D. e HOLZMANN, L. (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p.47-50.

_____. Ergologia. In: CATTANI, A.D.; HOLZMANN, L. (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 162-165.

DIAS, I. S. Competências em Educação: Conceito e significado pedagógico. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 1, jan./jun de 2010. p. 73-78.

DÓRIA, C. A. **A culinária materialista: A construção racional do prazer gastronômico**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2009.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods**. Research in Teaching and Learning. Michigan: MSU The Institute for Research on Teaching, 1985.

FERREIRA, H. C. **A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**. Bragança, PT: Instituto Politécnico de Bragança, 2003.

FERREIRA, M. C. Análise ergonômica do trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 32-36.

_____. Custo humano do trabalho. In: CATTANI, A.D.; HOLZMANN, L. (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 97-100.

_____. **Qualidade de vida no trabalho**: Uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. 2ª ed. Brasília, DF: Paralelo 15, 2012.

FLANDRIN, J. L.; MONTANARI, M. (dir.). **História da alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. In: **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. especial, Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educadora. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo Cortez, 2010.

GAGNON, R. Epistemología de las disciplinas profesionales y técnicas. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.16, n. 30, jan./jun. 2010. p. 5-26.

GOÉS, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz historicocultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Cadernos CEDES**. v. 20, n. 50, Campinas, abr. 2000. p. 9-25. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>>.

GOMES, M. F. C; NEVES, V. F. A; DOMINICI, I. C. A psicologia histórico cultural em diálogo: A trajetória de pesquisa do GEPEA. In: **Fractal Revista de Psicologia**. v. 27, n. 1, jan./abr. 2015. p. 44-49.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cartas do Cárcere** (Antologia). Galiza, ES: Estaleiro Editora, 2011.

GRANT, K. A. Tacit Knowledge Revisited – We can still learn from Polanyi. In: **The Electronic Journal of Knowledge Management**. v. 5, Issue 2, May/2007. p. 173-180. Disponível em: <<http://www.ejkm.com/volume5/issue2>>.

GUÉRIN, F. *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**: A prática da ergonomia. São Paulo: Blücher, 2001.

GURVICHT, G. **Dialética e Sociologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1971.

HANDFAS, A. Uma leitura crítica das pesquisas sobre a relação entre trabalho e educação. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, jan. /jun. 2010. p. 129-148.

INSTITUTO AMERICANO DE CULINÁRIA. **Chef profissional**. São Paulo: SENAC, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira,

2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_devida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2013/>.

JAMES, K. **Escoffier** – O rei dos chefs. São Paulo: SENAC São Paulo, 2008.

KUENZER, Z. A. Competência como práxis: Os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr., 2003. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>>.

_____. **Pedagogia da Fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalhador. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, M. L. M. S. **A história da gastronomia**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. **O cru e o cozido**. Mitológicas 1. São Paulo: Cosac, 2004.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Volume I, Livro Primeiro. O processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador**: O ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT). São Paulo: IIEP, 2010.

MASSAROLI, M. M. V. **Dinâmica de grupo**: Uma estratégia para a reflexão do desenvolvimento de competências. Mestrado em Educação Agrícola. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2012.

MEIRA, E. Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. In: **Temas em Psicologia**. v. 2, n. 3, Ribeirão Preto, dez. 1994. p. 59-71.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. Da abordagem por competências e do problema da medida da competência. In: **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 2, jul./dez. 2007. p. 307-328.

MINAYO, M. C. S. e DESLANDES, S. F. (org.). **Caminhos do pensamento**: Epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MIYAZAKI, M. H. **Ensinando e aprendendo gastronomia**: Percursos de formação de professores. Mestrado em Educação. Piracicaba/SP, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

MORGAN, K. K. **Does Polanyi's tacit knowledge exist?** Presented at Polanyi Society Conference, June 2008 at Loyola University, Chicago, IL. Disponível em: <<http://www.missouriwestern.edu/orgs/polanyi/Loyola08/Loy08Pprs/Morgan-ppr.pdf>>.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE**: Da prática funcional à práxis comunicacional. Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: UnB, 2005.

OLIVEIRA, P. A. B. Ergonomia. In: CATTANI, A.D.; HOLZMANN, L. (orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2ª ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 165-170.

OLIVEIRA, R. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jan./abr., 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/271/boltec271c.htm>>.

PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: Proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

PEREIRA, W. G. **Física e competências em uma educação participativa e o texto escrito na verificação da formação**. Mestrado em Educação. São Paulo: FEUSP, 2011.

POLLAN, M. **Cozinhar**: Uma história natural da transformação. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

POLANYI, M. **Personal Knowledge – Towards a Post-Critical Philosophy**. London: Routledge, 2005.

_____. **The tacit dimension**. Chicago: The University of Chicago Press, 2009.

_____. **A dimensão tácita**. Portugal: Universidade do Minho/Inovatec, 2010.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: Um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

_____. **A pedagogia das competências**: Autonomia ou adaptação? 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REMOUSSENARD, P. C. (org.) **En quête du travail caché**: Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques. Toulouse: Octares, 2014.

REY, F. G. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. In: **CS (Ciencias Sociales)**. Cali, CO: n. II, jan./jun. 2013. p. 19-42.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In: **Psicologia da Educação**. São Paulo: n. 24, 1º sem./2007. p. 155-179.

_____. El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio. In: **III Conferência de Pesquisa Sociocultural**. Campinas, SP: 16 a 20 jul. /2000.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, R. S. V **Sentidos e efeitos da noção de competência sobre práticas docentes no contexto de cursos superiores de tecnologia**. Mestrado em Educação. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2011.

SANTOS, C. R. A. A comida como lugar de história: As dimensões do gosto. In: **História: Questões & Debates**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 54, jan./jun. 2011. p. 103-124.

SAVARIN, J. A. B. **A fisiologia do gosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SAVIANI, D. **Escola de democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 8^a ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, jul./set. 2014. p. 259-274.

_____. A experiência é formadora? In: **Educação e Realidade EJA e Educação Profissional**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010. p. 35-48.

_____. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998. p. 101-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=en&nrm=iso>.

_____. De la « qualification » a la « compétence ». In : **Société Française**, n. 37, oct./nov./dec., 1990. p.19-25.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (org.) **Trabalho e ergologia: Conversas sobre a atividade humana**. 2^a ed. Niterói: UFF, 2010.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

STEINBERGER, M. **Adeus aos escargots: Ascensão e queda da culinária francesa**. Zahar: Rio de Janeiro, 2010.

TACCA, M. C. V. R; REY, F. L. G. Produção de sentido subjetivo: As singularidades dos alunos no processo de aprender. In: **Psicologia Ciência e Profissão**. n. 1, 2008. p. 138-161.

TEIXEIRA, R. C. F. **Qualificação e competência: A formação do novo trabalhador pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI de Montes Claros/MG no período de 2003 a 2009**. Doutorado em Educação. Uberlândia: UFU, 2011.

TOLEDO, R. F. M. A expansão dos cursos tecnológicos no Brasil. Um recorte no tecnólogo em gastronomia. In: **REVELA** Periódico de divulgação científica da FALS. Ano III, n. VI, out. 2009/jan. 2010.

TREVISAN, L. **Educação & Trabalho: As receitas inglesas na era da instabilidade**.

São Paulo: SENAC, 2001.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: O método ergológico. In: **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. especial, ago. 2010. p. 93-113.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: Uma articulação possível? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005. p. 239-265. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

VARGAS *et al.* Avaliação dos intangíveis: Uma aplicação em capital humano. In: **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 15, n. 3, set./dez. 2008. P. 619-634.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

WRANGHAM, R. **Pegando fogo**: Porque cozinhar nos tornou humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

ZARIFIAN, P. **O modelo de competência**: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa versando sobre o tema *Estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais*, tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Olgamir Francisco de Carvalho, do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa quanto a metodologia a ser utilizada;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Brasília-DF, ____ de _____ de 2014.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Nome: _____
RG _____ Data de Nascimento: ____/____/_____
Sexo: M () F ()
Endereço: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ UF: _____
CEP: _____ Telefone: _____
e-mail: _____

Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília-DF, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 2

ROTEIRO ENTREVISTA 1

Data: Hora:

Local:

Identificação pessoal:

Nome completo:

Idade:

Local de nascimento:

1º bloco:

Objetivo: *Trazer elementos que contribuam para a compreensão da profissão/ofício e o quadro geral em que está inserido em termos cultural e socioeconômico.*

2º bloco:

Objetivo: *Trazer elementos que contribuam para a compreensão de determinantes socioeconômicos e culturais que impactam sobre a constituição da subjetividade, valores, crenças, motivações, representações mentais, modos operatórios etc.*

1º bloco:

Sobre a profissão de cozinheiro ou ofício de cozinhar: histórico, mercado e formação

Representações sociais (como é enxergada a profissão)

- *Chef* ou de cozinheiro?
- Na sua opinião, o que é ser cozinheiro?
- Quais as principais características da profissão hoje? Que transformações ela tem sofrido nas últimas décadas no Brasil e especificamente em Brasília? Há diferenças entre ser cozinheiro aqui ou em outro lugar do país ou no exterior? Se sim, o que muda?

Condições gerais de trabalho e formação

- Na sua opinião, como está o mercado hoje, nacional e local, para esses profissionais? Que tendências podem ser observadas em relação aos empregos ou oportunidades de trabalho em geral, formal e informal? Vagas? Remuneração? Condições de trabalho?
- Qual o perfil profissional demandado?
- Quais as características da formação profissional de um cozinheiro?
- Que tendências enxerga em relação à formação em estabelecimentos de ensino? Críticas?
- Na sua opinião, quais as qualidades que um formador deve ter?

2º bloco:

Trajetórias de formação e trabalho

- Conte um pouco de suas trajetórias de formação e de trabalho.
- Em que medida a experiência de trabalho e os cursos formais contribuíram para sua atuação profissional?

Solicitação de permissão para observação e registro audiovisual de situações de trabalho no exercício da docência em cozinha e como cozinheiro em algum evento.

ROTEIRO ENTREVISTA 2

Data: Hora:

Local:

Identificação pessoal:

Nome completo:

Idade:

Local de nascimento:

1º bloco:

Objetivo: *Trazer elementos que contribuam para a compreensão da profissão/ofício e o quadro geral em que está; inserido em termos cultural e socioeconômico.*

2º bloco:

Objetivo: *Trazer elementos que contribuam para a compreensão de determinantes socioeconômicos e culturais que impactam sobre a constituição da subjetividade, valores, crenças, motivações, representações mentais, modos operatórios etc.*

1º bloco:

Sobre a profissão de cozinheiro ou ofício de cozinhar: histórico, mercado e formação

Representações sociais (como é enxergada a profissão)

- Na sua opinião, o que é ser um cozinheiro competente?
- Quais as principais características da profissão hoje? Que transformações ela tem sofrido nas últimas décadas no Brasil e especificamente em Brasília? Há diferenças entre ser cozinheiro aqui ou em outro lugar do país ou no exterior? Se sim, o que muda?

Condições gerais de trabalho e formação

- Na sua opinião, como está o mercado hoje, nacional e local, para esses profissionais? Que tendências podem ser observadas em relação aos empregos ou oportunidades de trabalho em geral, formal e informal? Vagas? Remuneração? Condições de trabalho?
- Qual o perfil profissional demandado?
- Quais as características da formação profissional de um cozinheiro?
- Que tendências enxerga em relação à formação em estabelecimentos de ensino? Críticas?

Sobre os cursos

- O que você acha que não pode deixar de ser trabalhado com um aluno para que ele se torne um bom profissional?
- Na sua opinião o que tem sido mais valorizado nos currículos?
- Na sua opinião, quais as qualidades que um formador deve ter?
- Que possibilidades você enxerga para melhor preparar um aluno para a realidade que ele vai encontrar no *chão da cozinha*?

2º bloco:

Trajetórias de formação e trabalho

- Conte um pouco de suas trajetórias de formação e de trabalho.
- Em que medida a experiência de trabalho e os cursos formais contribuíram para sua atuação profissional?

Solicitação de permissão para observação e registro audiovisual de uma aula prática.

ROTEIRO ENTREVISTA 3

Data: Hora:
Local:

Identificação pessoal:

Nome completo:
Idade:
Local de nascimento:

1º bloco:

Objetivo: *Coletar informações sobre o restaurante*

2º bloco:

Objetivo: *Coletar informações relativas às trajetórias de formação e trabalho, buscando identificar seus traços na constituição de representações, expectativas, motivações, modos de lidar com o conhecimento, modos operatórios...*

1º bloco:

Contexto sociotécnico de trabalho

- Sobre a história do restaurante: motivações, ideias, cardápio, pesquisas de mercado, expectativas etc...
 - Como é a dinâmica de trabalho no restaurante?
- 3.4.1 De **pessoal**:
- Na cozinha existe um quadro mais ou menos fixo, estagiários etc.?
 - São mais ou menos quantas pessoas trabalhando no restaurante nas diferentes funções?
 - Se recebem estagiários, gente nova em formação. Como é a dinâmica com eles?
- 3.4.2 Da **organização do trabalho**:
- Turnos, rotinas, horários de chegada e saída, pausas, fluxos, procedimentos...
- 3.4.3 Das **condições de trabalho**:
- Normas trabalhistas, normas sanitárias, normas da casa (exigências em termos de comportamento, disciplina...); equipamentos, layout da cozinha...

2º bloco:

Trajетórias de formação e trabalho

- Conte um pouco de suas trajetórias de formação e de trabalho.
- 3.4.4 Educação geral (escolarização)
- 3.4.5 Formação profissional
- Teve alguma outra profissão antes da atual?
 - Fez cursos específicos (auxiliar, técnico, superior, especialização, cursos livres)?
 - Como foi a formação trabalhando?
 - Pode narrar alguma situação de aprendizagem que marcou você?
- O que é e como é para você “adquirir experiência”?
 - Como é sua rotina de trabalho?

Solicitação de permissão para observação e registro audiovisual das situações de trabalho no restaurante.

ANEXO 3

ROTEIRO OBSERVAÇÃO

Data:

Local:

Hora de início:

término:

Objetivos da observação:

- Obter informações acerca dos prováveis determinantes da atividade: características específicas do operador; organização e condições do trabalho; tarefas; objetivos; regras específicas de funcionamento; normas; meios humanos; meios técnicos...
- Captar indícios acerca dos saberes tácitos e explícitos convocados pelo operador em sua ação e dos modos como articula esses saberes: protocolos, ressingularizações...

Determinantes da atividade:

Profissionais envolvidos na preparação dos alimentos (quantos são, formação, experiência etc.):

Condições físicas, de saúde, emocional etc. do operador em quem está centrada a observação:

Relações interpessoais:

Tarefas a serem realizadas e resultados pretendidos:

Estrutura, ferramentas, procedimentos, dependências e limites temporais, arranjo físico do dispositivo técnico, conforto térmico, luminotécnico e acústico do local etc.:

Outros aspectos:

O(s) operador(es) em ação:

Competências evidenciadas pelo(s) operador(es):

Resultados obtidos:

Indícios dos saberes mobilizados nas diferentes situações:

Indícios das formas de lidar com o conhecimento nas diferentes situações