UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO:

POLÍTICA E ESTRATÉGIA DE UMA OUTRA PRÁXIS EPISTEMOLÓGICA, A PARTIR DAS COOPERAÇÕES TÉCNICAS INTERNACIONAIS

RODRIGO FABIANO SOUZA DOS SANTOS

SALVADOR
2014

RODRIGO FABIANO SOUZA DOS SANTOS

GESTÃO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO:

POLÍTICA E ESTRATÉGIA DE UMA OUTRA PRÁXIS EPISTEMOLÓGICA, A PARTIR DAS COOPERAÇÕES TÉCNICAS INTERNACIONAIS

Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFBA, Faculdade de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação.

Orientador:
Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão.

SALVADOR
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Rodrigo Fabiano Souza dos.
Gestão, educação e desenvolvimento humano : política e estratégia de uma outra práxis epistemológica, a partir das cooperações técnicas internacionais / Rodrigo Fabiano Souza dos Santos. – 2014.
184 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Wellington Marinho Aragão.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Cooperação internacional. 2. Gestão do conhecimento. 3. Educação – Assistência técnica. 4. Desenvolvimento social. 5. Recursos humanos. I. Aragão, José Wellington Marinho. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 327.17 – 23. ed.

RODRIGO FABIANO SOUZA DOS SANTOS

GESTÃO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
POLÍTICA E ESTRATÉGIA DE UMA OUTRA PRÁXIS EPISTEMOLÓGICA, A PARTIR DAS COOPERAÇÕES TÉCNICAS INTERNACIONAIS

Tese apresentada junto ao PPGE - UFBA, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação.

Aprovada em 11 de Dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão (UFBA)
Orientador – Presidente da Banca

Profª. Drª. Rosilda Arruda Ferreira (UFBA)

Profª. Drª. Dora Leal Rosa (UFBA)

Profª. Drª. Rosangela Costa Araújo (UFBA)

Profª. Drª. Maribel Oliveira Barreto (FVC)

“Os problemas existentes não podem ser solucionados pelo mesmo modelo mental que os criou.”

Albert Einstein.

A

Maria Eduarda, primogênita benção sublime, por me ensinar e oportunizar, em poucos anos, o que nenhum título acadêmico ou distinção jamais conseguirá.

RESUMO

Observada a dinâmica das Cooperações Técnicas Internacionais, na contemporaneidade, como privilegiado espaço para a análise das relações interculturais e da tríade conhecimento/cultura/poder, em seus desdobramentos cotidianos, com olhares a partir de Timor-Leste, pôde-se reforçar a constatação de como se efetiva na prática um modelo de gestão, pautado na Administração Clássica e na Educação Positivista, com sintomas de suboportunidades, produtivismo, subordinação e inconsistência. Ao contestar os pressupostos e reflexos deste modelo consolidado, esta tese corrobora, a partir de uma pesquisa de base teórica, com uma possível perspectiva integrada, multirreferencial e complexa, de Gestão, Educação e Desenvolvimento Humano. Como resultado, desvela, principalmente, que é possível vencer o hiato existente entre teoria e prática neste campo, ao propor um modelo operacional, como possibilidade, para a práxis de uma *etnogestão* com pessoas, para emancipação de sujeitos, empresas, governos e organizações sociais, concluindo por detalhar seus elementos constitutivos e possíveis desdobramentos.

Palavras-Chave: Gestão. Educação. Cooperação Internacional. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

Observed the dynamics of International Technical Cooperations, in contemporary times, as a privileged space for the analysis of intercultural relations and the triad knowledge / culture / power in their daily developments, with visions from Timor-Leste, it was possible to strengthen the affirmation as effective in practice a management model, based on Classical Administration and Positivist Education, with symptoms of suboportunidades, productivism, subordination and inconsistency. To challenge the assumptions and consequences of this consolidated model, this thesis confirms, from a theoretical base of research, with a possible integrated, complex and multi-referential perspective, Management, Education and Human Development. As a result, reveals mainly that it is possible to overcome the gap between theory and practice in this field, by proposing an operational model as a possibility for the practice of a *etnogestão* with people for emancipation of individuals, companies, governments and social organizations and concluded by detailing its constituent elements and possible consequences.

Key Words: Management, Education, International Cooperation, Human Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - AS DUAS PARTES DA CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL..... 68

QUADRO 1 - TEORIAS DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO..... 72

FIGURA 2 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO BASEADO NA "GESTÃO EPISTÊMICA"..... 76

QUADRO 2 - DOIS TIPOS DE CONHECIMENTO..... 79

FIGURA 3 - QUATRO MODOS DE CONVERSÃO DO CONHECIMENTO..... 83

FIGURA 4 - ESPIRAL DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL..... 86

FIGURA 5 - CONTEÚDO DO CONHECIMENTO CRIADO PELOS QUATRO MODOS..... 87

FIGURA 6 - NÍVEIS DE APRENDIZAGEM..... 90

FIGURA 7 - SÍNTESE DAS RELAÇÕES DE CONHECIMENTO E PODER EM TIMOR-LESTE DURANTE A UNOTIL 110

FIGURA 8 - SÍNTESE DO MODELO TRADICIONAL DE GESTÃO E EDUCAÇÃO..... 126

FIGURA 9 - SÍNTESE DE UMA ETNOGESTÃO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS..... 140

QUADRO 3 - COMPARATIVO ENTRE O MODELO TRADICIONAL E A PERSPECTIVA DA ETNOGESTÃO..... 141

FIGURA 10 - CICLO DE APRENDIZAGEM VIVENCIAL DE UMA ETNOGESTÃO..... 145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participação brasileira nas Operações de Paz das Nações Unidas em Timor-Leste..... 50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... **12**

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA 26

1.2 RELEVÂNCIA DESTA TESE 27

1.3 PANORAMA METODOLÓGICO..... 34

1.3.1 **Categorias de Análise**..... 37

2 A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: PARADOXOS, LACUNAS E AUSÊNCIAS 39

2.1 POLÍTICA E ESTRATÉGIA DAS COOPERAÇÕES INTERNACIONAIS: UM OLHAR A PARTIR DE TIMOR-LESTE..... 41

2.2 A DISSONÂNCIA COGNITIVA DOS ORGANISMOS MULTILATERIAS..... 55

3 A PERSPECTIVA COLABORATIVA DA GESTÃO NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM..... 65

3.1 INFORMAÇÃO X CONHECIMENTO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA COMO LÓCUS DA PRÁXIS..... 66

3.2 CONHECIMENTO: EPISTEMOLOGIA E CONSTRUÇÃO..... 71

3.3 TAXONOMIA DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL..... 74

4 GESTÃO PEDAGÓGICA DAS COOPERAÇÕES INTERNACIONAIS: SINTOMAS E ALERTAS..... 82

4.1 MODOS DE CONVERSÃO DO CONHECIMENTO..... 83

4.2 A AUSÊNCIA DAS CONDIÇÕES CAPACITADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL NAS COMUNIDADES SUBOPORTUNIZADAS..... 88

4.2.1 **Intenção**..... 91

4.2.2 **Autonomia**..... 93

4.2.3 **Flutuação e Caos Criativo**..... 94

4.2.4 **Redundância** 95

4.2.5 **Variedade de Requisitos**..... 96

4.3 SOBREPOSIÇÃO DE CULTURAS NA GESTÃO DO CONHECIMENTO E O (DES) ENVOLVIMENTO HUMANO EM TIMOR..... 98

4.3.1 **Atritos culturais que inibem o compartilhamento do conhecimento em Timor-Leste**..... 99

4.3.1.1 Falta de confiança mútua..... 100
4.3.1.2 Diferentes culturas, vocábulos e quadros de referência..... 101
4.3.1.3 Falta de tempo e de locais de encontro; ideia estreita de trabalho produtivo. 102
4.3.1.4 Status e recompensas vão para os possuidores de conhecimento..... 104
4.3.1.5 Falta de capacidade de absorção pelos recipientes..... 106

5 ETNOGESTÃO: UM OUTRO OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO E ORGANIZACIONAL..... 113
5.1 O HUMANO COMO RECURSO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E ESTRUTURA DO MODELO VIGENTE 113
5.1.1 **Princípio**..... 113
5.1.2 **Fundamentos**..... 116
5.1.3 **Ciclos**..... 118
5.1.4 **Dimensões**..... 120
5.1.5 **Processos**..... 122
5.2 O RECURSO "DOS" HUMANOS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE UMA ETNOGESTÃO..... 127
5.2.1 **Princípios**..... 128
5.2.2 **Fundamentos**..... 130
5.2.3 **Ciclos** 132
5.2.4 **Dimensões**..... 133
5.2.5 **Processos**..... 137
5.3 A PRÁXIS DE UMA ETNOGESTÃO 142
5.3.1 **Mobilização: acolhimento e motivação**..... 147
5.3.2 **Qualificação: (in)formação contextualizada**..... 148
5.3.3 **Emancipação: governança e difusão social**..... 150
5.3.4 **Transformação: inovação e tecnologias sociais**..... 151

6 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS..... 154

REFERÊNCIAS..... 163

ANEXOS..... 173

1 INTRODUÇÃO

A administração clássica lançou as bases dos pilares de um modelo, ainda vigente, que envolve, de forma vertical e hierarquizada, o planejamento, a organização, a direção e o controle, como fases de um ciclo de mando aplicável, supostamente, em qualquer espaço onde exista o humano, posto como recurso. Tal perspectiva teria ensejado a ação de "administradores experimentados" que, peritos em áreas específicas e, supostamente, "detentores de conhecimento gerencial", poderiam, em tese, guindar pessoas e organizações a patamares melhores de desenvolvimento, valendo-se de técnicas instrumentais para "instruir" com base nas pedagogias, também, tradicionalistas.

Diretamente, a tese aqui defendida, verifica os pressupostos desta perspectiva, pautada na administração clássica e na educação positivista, efetivados na prática, com todos os seus reflexos e desdobramentos, no campo das cooperações técnicas internacionais, a partir da experiência[1], pessoal e profissional, deste autor, analisando-se seus efeitos sobre os grupos sociais e organizações. Ante o já amplamente desvelado esgotamento dos modelos arrimados nestas teorias tradicionais, confronta-se suas abordagens, fases e reflexos, com teorias progressistas de epistemologia, educação e desenvolvimento humano, em prol de desvelar um novo modelo de gestão 'com' pessoas e 'para' organizações.

Por seu caráter pluricultural e multirreferencial (BARBOSA, 1998), bem como sua teia de interesses, muitas vezes sobrepostos, a AID[2], empreendida pelos organismos estrangeiros em suporte a países *suboportunizados*[3] em situação de "crise", constitui-se espaço privilegiado para mensuração de como se efetiva na prática essa tríade organizacional composta por *conhecimento-poder-desenvolvimento humano.* (MILANDO, 2005, p. 44)

---

[1] Em alguns anexos, será possível identificar ações e experiências no campo das cooperações técnicas, que ensejaram pesquisas e interações diversas, sustentadas e, ao mesmo tempo, sustentáculo de produções teóricas de minha autoria, que antecederam a este trabalho e são trazidos em vários dos seus trechos.

[2] Livre tradução de "ajuda", também sigla de *Assistance International for Development*, é utilizada para designar o escopo de Cooperação Técnica Internacional, através de seus organismos e agências, bem como dos países “parceiros” de desenvolvimento, que trabalham em bloco, não obstante um teor de grande disputa e sobreposição de esforços apresentados no campo.

[3] O conceito de "suboportunidade", que confronta a noção clássica de "subdesenvolvimento", trazido em outras publicações e em trabalhos de minha autoria, que antecederam a esta tese, será melhor definindo e desenvolvido ao longo do texto.

O presente estudo volta o seu olhar para as práticas de capacitação da ONU e de seus parceiros de desenvolvimento, porém com o firme propósito superador e emancipatório, para propositura de alternativas epistemológicas para a gestão, não apenas neste campo. Quer-se perceber a viabilidade e os caminhos operacionais de um novo modelo de gestão (política e estratégia), alternativo às práticas, aqui desnudadas pela análise da ação dos chamados operadores[4] do desenvolvimento, mas presentes em vários campos de ação e interação, além do recorte deste trabalho.

Neste cenário, a ilusão da neutralidade axiológica e da imparcialidade é o caminho mais curto para a parcialidade e a manipulação dos processos de auxílio internacional que pode subtrair do povo destinatário deste "apoio" o seu protagonismo, além de tirar-lhe a condição de, verdadeiramente, decidir o seu destino pela autodeterminação. É certo que qualquer processo de reconstrução pelo desenvolvimento humano, individual ou coletivo, não pode prescindir de mediação e apoio, no entanto, o que se precisa desvelar é de que forma a gestão deste processo de "transferência" de *know how* pode coabitar com autodeterminação e autonomia de seus destinatários. (SILVA, 2004)

O conceito de desenvolvimento, de tão complexo, controverso e polêmico, em suas nuances e dimensões, à luz dos estudos dos mais diversos teóricos e correntes de pensamento, representa parte das mais significativas aos que se propõem analisar os paradoxos e imponderáveis do campo da cooperação técnica internacional, principalmente em se tratando da efetividade das ações da Organização das Nações Unidas (ONU) e seus parceiros para o "desenvolvimento"[5].

O termo "desenvolvimento" é, obviamente, eivado de possibilidades interpretativas, mas cabe-nos analisar a perspectiva participativa, ou não, associada ao conceito, bem como o que é ser "desenvolvido", e sob que perspectiva.

> Os conceitos alternativos ao desenvolvimento, tais como "outro desenvolvimento", "antidesenvolvimento" e "progresso", são

[4] O termo "operadores do Desenvolvimento", frequentemente utilizado no campo das cooperações, para designar os seus técnicos e peritos, ou referir-se aos organismos multilaterais, aponta para um forte pendor autocrático e tem suscitado uma série de debates e questionamentos, tanto no meio acadêmico, quanto nas relações de trabalho no ambiente da *AID.* (MILANDO, 2005)

[5] Entende-se por parceiros de desenvolvimento todos os países, organizações não-governamentais e agências internacionais que agem (ou deveriam agir) de forma coordenada com as missões da ONU.

> igualmente definições baseadas em valores ocidentais como: o ser humano pode manipular racionalmente os recursos materiais e não materiais e conduzir a sociedade na direcção mais correcta. Com a sua conotação ocidental de progresso, conseguido através de uma suposta planificação racional do devir social, com a sua utopia, valores humanitários e crença nas promessas da ciência, o conceito de desenvolvimento é complexo e controverso. O desenvolvimento é equiparado por muitos autores ao crescimento económico, isto é, ao aumento da produtividade, ao progresso tecnológico e à industrialização. Alguns até criticam a inclusão, na definição dos factores não económicos. (MILANDO, 2005, p. 33)

De acordo com Ghai (1990) e SCHUURMAN (1993), na lógica ocidental, em muitas de suas expressões, há um equívoco conceitual histórico, quando e onde se tenta tratar o "desenvolvimento" como, simplesmente, "crescimento" e, na maioria das vezes, sob o viés econômico. Neste contexto, mesmo as tímidas tentativas de extrapolar esta perspectiva, de se atrelar o conceito, apenas, ao incremento econômico mercantil, tendem a esbarrar na dificuldade em promover outros aspectos do desenvolvimento e, ainda mais, em mensurá-lo com efetividade.

Neste particular, a ênfase nas condições estruturais das comunidades, ditas subdesenvolvidas, ou na ausência destas, pode mascarar um equívoco amplamente enunciado no campo das intervenções internacionais (MILANDO, 2005). Chega-se a exortar uma "taxonomia das cooperações", donde separam-na em dois grupos, sendo um deles para o desenvolvimento econômico e social (cooperação estruturante) e outro para a difusão de conhecimento técnico-científico e transferência de *know-how* (cooperação técnica). Porém, observado-se o seu sentido *lato*, e não meramente didático, qual seria o sentido de separar uma coisa da outra?

Para Milando (2005), a ausência de condições estruturais e da predisposição para o "desenvolvimento" das organizações, em África como em outros espaços, são propaladas como a grande justificativa para a "falta de desenvolvimento", o que, segundo o autor, não condiz com a realidade, na medida em que é exatamente a forma de intervenção e o modelo de desenvolvimento induzido que ocasiona estas, supostas, lacunas e ausências. Na mesma linha, Rodrigo Santos (2010) analisa que a ausência das condições capacitadoras[6] para a construção e compartilhamento

[6] Analisadas por mim, em Rodrigo Santos (2010), a partir de Nonaka e Takeushi (1997), como prerrogativas fundamentais à construção do conhecimento e desenvolvimento organizacional,

efetivo do conhecimento é uma realidade nas instituições e na burocracia dos estados e "comunidades alvo" das cooperações, mas esta ausência se deve, principalmente, aos atritos culturais[7], fomentados pelas metodologias de gestão/mediação, perpetradas por organismos internacionais e pelo *modus fasciendi* dos operadores do desenvolvimento estrangeiros.

Assim, concorda-se aqui que não se pode tratar separadamente o desenvolvimento estrutural, da qualificação integral dos sujeitos do processo, ao contrário do que parece pressupor a maioria dos operadores do desenvolvimento ao redor do mundo. Outrossim, é perigoso pensar-se em desenvolvimento institucional sem, de forma integrada e interdependente, propiciar as condições para a emancipação e capacitação continuada dos indivíduos, sendo o fortalecimento organizacional, pressuposto e, ao mesmo tempo, consequência deste.

> O desenvolvimento também pode ser apreendido como uma condição existencial humana; uma força propulsiva da auto-realização que pode ser articulada numa trilogia aritmética que combine com “ser mais” com o “ter mais” e o “fazer mais”. “Ser mais” exprimiria os factores culturais do desenvolvimento, apreendidos a partir do complexo sistema de valores das sociedades humanas; o “ter mais” seria a satisfação material progressiva, que não sobrealimentasse o consumismo nem desequilibrasse o ambiente ecológico; e o “fazer mais” seria a dinâmica produtiva e institucional que criasse ocupações condignas e postos de trabalho, e não o desemprego. Assim visto, o desenvolvimento não é parcial e sim integral, compreendendo variadíssimas dimensões, entre as quais os direitos humanos, o meio ambiente, o crescimento populacional, os índices de alfabetização e de saúde, a distribuição de rendimentos e os padrões de comércio. Neste prisma de integridade e complexidade, o desenvolvimento seria medido por indicadores plurais, que não apenas o de crescimento (económico). Nesta mesma acepção, o desenvolvimento não poderia ter o mesmo sentido concreto para todas as sociedades, e nem se poderia materializar de modo universal, tal como os instrumentos que se produziriam para a sua mediação. (MILANDO, 2005, p. 35)

---

ausentes nas chamadas "comunidades alvo" dos esforços de cooperação internacional, como fará saber a fundamentação desta tese.

[7] Os atritos culturais são determinantes na ausência das condições capacitadoras e determinadas pelas mesmas (DAVENPORT e PRUSAK, 1998). Em Rodrigo Santos (2010), há um estudo relacional entre os atritos culturais e a ausência de condições capacitadoras na máquina pública de Timor-Leste, como consequência, principalmente, da ação dos peritos internacionais em seu esforço de cooperação técnica.

Ora! Se desenvolvimento implica, necessariamente, no crescimento *biopsicossocial* dos indivíduos, como consequência e, ao mesmo tempo, pré-condição para a evolução estrutural, socioeconômico e ambiental, é razoável afirmar que, toda forma de desenvolvimento efetivo é “Desenvolvimento Humano”, já que aquele não existe fora deste, senão, a partir deste e para este.

Para Haq (1995, p. 16 - 20) o chamado paradigma do desenvolvimento humano tem quatro componentes fundantes:

a) Equidade: isto é, as pessoas devem ter acesso equitativo às oportunidades. Ressalvando-se que isto não garante, necessariamente, a igualdade em termos de resultados “finais”;

b) Sustentabilidade: ou seja, a próxima geração precisa, pode e merece contar com os mesmos recursos e possibilidades, ou mais. Não reduzindo-se, este aspectos, exclusivamente, a renovação dos recursos naturais;

c) Produtividade: relativo ao fomento de um ambiente macroeconômico que permita a essas pessoas alcançarem o máximo seu potencial, ao lado do investimento nelas – as pessoas – para o desenvolvimento dos seus próprios recursos;

d) Empoderamento: isto é, as pessoas não poderiam ser beneficiárias passivas de políticas e gestão para o desenvolvimento humano, tratadas como “alvo” ou número nos relatórios. Urge e requer-se um papel ativo e uma participação real nos processos que vão determinar suas vidas.

Pressupõe-se que, a partir do chamado paradigma do desenvolvimento humano, deve-se primar por este e abordar todos os pontos dos modelos tradicionais de crescimento, porém partindo-se do ponto de vista e referências dos sujeitos. É possível, importante e necessário falar sobre, e perseguir, o crescimento econômico, por exemplo, desde que se discuta se os entes humanos envolvidos participam ativamente e beneficiam-se deste crescimento. Na mesma linha, é

fundamental perguntar se a expansão econômica leva a um "*job-led growth*" ou a um "*jobless growth*". Igualmente, só faz sentido falar de aumento no comércio internacional, se as pessoas tiverem acesso pleno às oportunidades geradas por esta expansão. (HAQ, 1995, p. 23)

Partindo-se deste paradigma, as questões econômicas tradicionais continuam com o mesmo grau de importância que sempre tiveram, ou até maior, mas são analisadas do ponto de vista de como influenciam a vida das pessoas. Entretanto, as pessoas jamais podem ser consideradas simplesmente como "beneficiárias do crescimento econômico", mas sim como os verdadeiros agentes das mudanças na sociedade.

Se não há, pois, desenvolvimento, que não seja humano, tampouco é razoável raciocinar desenvolvimento humano que não envolva a potencialização dos "recursos dos humanos". Ratifique-se que o conceito de "Desenvolvimento Humano" deve extrapolar em muito os aspectos, tão somente, métricos e quantitativos, por tratar-se da síntese interativa das relações humanas numa dada relação tempo / espaço, bem como das percepções e tessituras simbólicas, construídas e desconstruídas, pelos sujeitos, na qual o protagonismo e a autonomia destes devem, em tese, serem considerados condições basilares para este desenvolvimento em suas dimensões física, psíquica, social, espiritual, material e, em suma, cultural-antropológica. (SEN, 2000; SIMÃO E MARTINEZ, 2004)

Aqui se entende, Recursos Humanos (RH) não na perspectiva dos sujeitos, entes humanos, postos como "recursos" à disposição deste novo processo produtivo, mas os "recursos que os humanos – e só eles – contêm", notadamente no que concerne a saberes, competências[8] e habilidades[9], aspectos do conhecimento e cognição, recursos dos quais as organizações vão depender, cada vez mais, sem, contudo, poder consegui-los apenas "comprando" o tempo e a presença física de sujeitos, insatisfeitos e desestimulados. Todo o potencial criativo e de emancipação das comunidades neste novo cenário, dependem de educação e desenvolvimento humano de ponta, considerando-se padrões, não apenas locais, tampouco

[8] Definido por Zarifian (2001) como a capacidade de realizar algo efetivamente a partir do que se sabe. Há, porém, um acentuado debate na academia com várias proposituras para definir competência.

[9] Dimensão operacional da competência, discriminante de fazeres práticos da mesma. (ZARIFIAN, 2001)

genuinamente exportados, bem como do despertar da motivação como força volitiva que fará com que este "novo" ser humano coloque este potencial à disposição. (SANTOS, 2012)

Willian Easterly (*apud* WATTS, Ducan J., 2011.) advoga que os gestores/mediadores de qualquer processo de desenvolvimento, devem comportar-se como "agentes de busca", percebendo o "lugar" de onde parte as referências de cada comunidade assistida a ser potencializada em seus recursos, repudiando-se a perspectiva "profética" que costuma marcar a postura "professoral" dos operadores do desenvolvimento, gestores e educadores em geral pelo mundo.

> O planejador acha que já sabe a resposta; pensa que a pobreza é um problema de engenharia técnica que ele pode solucionar. O agente de busca admite que não sabe a resposta com antecedência; ele acredita que a pobreza é um complicado emaranhado de fatores políticos, sociais, históricos, institucionais e tecnológicos [...] O planejador acredita que pessoas não envolvidas com o problema sabem o suficiente para impor soluções. O agente acredita que apenas pessoas que fazem parte do problema têm conhecimento necessário para encontrar soluções e que a maioria das respostas devem nascer de dentro do contexto. (EASTERLY Willian, 2006. *apud* WATTS, Ducan J., 2011, p. 194.)

Como consequência natural dos debates sobre o desenvolvimento, surgem estudos e definições acerca do “subdesenvolvimento”, bem como de coletividades, supostamente, “subdesenvolvidas”. O termo “subdesenvolvido” tem, como o prefixo “sub” pressupõe, a conotação de “abaixo do desenvolvido”, ou seja, aquém do nível de desenvolvimento aceitável (WILTERDINK, 1994). Mas, qual o parâmetro para esta classificação, e de que “lugar” se está avaliando este “desenvolvimento” ou “subdesenvolvimento”?

Restou cabalmente comprovado, em estudos anteriores, de autores como Kelly Silva (2004) e João Milando (2005), entre outros, que a lógica da cooperação internacional é permeada de uma perspectiva de desenvolvimento, isomórfica e homogeneizante, a qual alguns teóricos denominam “pensamento abissal”. Suas linhas centrais fundamentam-se na ideia de que, do outro lado “da linha” conceitual que separa o “norte epistemológico etnocêntrico” das comunidades “subdesenvolvidas”, nada há por aprender ou apreender, restando aos

“competentes, desenvolvidos e generosos” sujeitos já “forjados" dentro do modelo, "ideal e único possível", transferirem “a fórmula”, para tentar fazer com que estes grupos marginais tenham possibilidade “de um dia lograr o status e espaço das comunidades evoluídas”. (SANTOS, 2010)

Quem pugna por esta forma conceitual de “desenvolvimento” enxergará realmente como “subdesenvolvido” todos os indivíduos e comunidades que não se assemelhem e se equivalham consigo, conforme os pressupostos que lhe forjou e que servem de base para tudo o quanto propalam, sob os aspectos cultural e social (GROSFOGUEL, 2006). Assim, torna-se quase inevitável a sedução que sentem, os adeptos do pensamento abissal, em “controlar, ordenar e induzir” o desenvolvimento alheio. Entre muitas análises e críticas acerca desta perspectiva, destaca-se aqui o pensamento de Norbert Elias (1993 e 1994), acerca do que conceitua de “processo civilizacional”.

Segundo sua perspectiva, operadores adeptos da perspectiva civilizacional, tendem a desconhecer que, longe de ser uma folha em branco, desprovida de personalidade, o contexto cultural das comunidades é extremamente complexo e impossível de ser traduzido de fora para dentro. Ao tentar-se induzir o “desenvolvimento” e dotar-lhe de um receituário “alienígena”, estes operadores estão reproduzindo, intencionalmente ou não, aquilo que Focault (1982) denominou de domesticação de conduta ou aculturação.

> “Dramas desenvolvimentistas” são tipos complexos de encontros que juntam atores e instituições locais e outsiders. O fato de outsiders pretenderem planejar o futuro de uma comunidade é indicativo do seu poder diferencial no encontro. Em tais circunstâncias instala-se uma dicotomia. Por um lado há os objetivos e a racionalidade dos planejadores; por outro, o destino e a cultura das comunidades. Antes da existência de um projeto de desenvolvimento, populações locais dificilmente poderiam conceber que seu destino era suscetível de ser sequestrado por um grupo organizado de pessoas. Na realidade, planejamento – isto é, a determinação antecipada de como uma certa realidade será – implica a apropriação por parte de outsiders, do poder das populações locais de serem sujeitas dos seus próprios destinos. De sujeitas de suas próprias vidas, estas populações se tornam sujeitas das elites prescientes. (RIBEIRO, 2007, p. 289 e 290)

Como consequência do não envolvimento ou não participação das chamadas "comunidades alvo" no processo decisório, bem como da inobservância de suas referências, na tentativa de um desenvolvimento induzido “de fora para dentro”, que culmina, via de regra, por tachar-lhes como “inferiores”, “pobres” e, em suma, “subdesenvolvidos”, há um natural afastamento ou, pior ainda, uma participação meramente protocolar, destes sujeitos nos esforços exógenos de “capacitação” de pessoas e instituições. Com pouquíssimo envolvimento emocional e cognitivo, apesar da presença física de alguns destes sujeitos locais nos projetos capitaneados pelos operadores estrangeiros do desenvolvimento, estes agem conforme o que Rodrigo Santos (2010) classifica, em forma de provocação, como processo de (des)envolvimento humano, fomentado pelas cooperações.

De acordo com Friedman[10] (1996, p. 86), os aspectos seminais que potencializam a ação dos sujeitos, organizações, nações, famílias, comunidades em geral e setores, social e historicamente excluídos, são fundamentalmente endógenos. Por isso, “[o] *empowerment* genuíno não pode nunca ser conferido a partir do exterior”. Assim sendo, a dita pobreza, nada mais é do que uma forma social, política e psicológica de *disempowerment*, ou seja, de falta de poder para o exercício pleno da cidadania e que advém de políticas de desenvolvimento baseadas numa cartilha econômica e epistemológica que é óbice a quaisquer processos de inclusão social da maioria das pessoas.

Impõe-se, pois, um desenvolvimento alternativo, que consistiria numa abordagem também global deste processo, em duplo sentido. Primeiro, no sentido de abarcar múltiplos aspectos da vida humana, designadamente sociais, econômicos, políticos e ecológicos. Em segundo lugar, o desenvolvimento alternativo seria global, porque não se circunscreveria ao espaço geográfico local, envolvendo, progressivamente, ações conjugadas aos níveis regional, nacional e internacional, sem contudo, perder-se a referência do "espaço" de cada indivíduo ou grupo.

[10] Friedman considera serem necessários agentes externos para despertar os grupos sociais, “convidando-os” a marchar em direção ao *empowerment* coletivo. Partindo de uma verificação de que as ações populares espontâneas – as geradas de dentro dos pequenos espaços geográficos das populações – raramente são inovadoras. O autor ainda salienta a necessidade do envolvimento de agentes externos, como em qualquer organização, para “produzirem a ‘centelha’ da mudança endógena”. O grande desafio é encontrar a justa medida entre esta mediação e a indução alienante.

Quem concordar com a impossibilidade científica do chamado “Desenvolvimento Induzido”, de fora para dentro, será, naturalmente, remetido a compreender que qualquer possibilidade de desenvolvimento efetivo, passa pela forma como os sujeitos serão instrumentalizados a lidar com os recursos – humanos, naturalmente – que lhes são potenciais e precisam, obviamente, ser desenvolvidos. É preciso compreender que o desenvolvimento participativo, emergente da cultura local, eivado dos seus valores e em amplo diálogo com os saberes globais é a única forma de desenvolvimento emancipatório concreta. Faz-se necessário, pois, que se criem condições para a participação destes sujeitos como verdadeiros protagonistas, fomentando-se o poder local. Isto passa por um processo de “emancipação cognitiva” dos Recursos Humanos (RH). Esta é, seguramente, a chave de uma eventual alternativa para o efetivo desenvolvimento. (MILANDO, 2005; SANTOS, 2010)

Em suma, o modelo atual de desenvolvimento, no âmbito internacional - e não só - aparenta ser pautado pela lógica “mestre-aprendiz” de mão única, onde parece ter prevalecido o chamado “pensamento abissal” e pugna-se por um modelo pautado na forma ocidental de perceber o próprio progresso, com ênfase, quase que exclusivamente, econômica. Mais que isto, pauta-se por processos induzidos, pré-concebidos e com pouquíssima flexibilidade ou possibilidade de adequação, no seio de ações que se pautam pelo erro conceitual da “transferência de conhecimentos” externos e da supressão de saberes/poderes locais. (GROSFOGUEL, 2006; RIBEIRO, 2007; SANTOS e MENEZES, 2010; SANTOS, Rodrigo, 2010)

Qualquer perspectiva epistemológica alternativa ao contexto supra, deve cuidar de, primeiramente, resignificar a ideia de que existem pessoas e comunidades “subdesenvolvidas”. Por tudo o quanto fora desvelado até aqui, fica patente que, os indivíduos e coletividades que são apontados como “subdesenvolvidos”, o são com base em métricas, exclusivamente, externas, bem como modelos de “desenvolvimento” analisados unilateralmente e, por conseguinte, distorcidos. De outra maneira, pode-se sustentar que, na verdade estes entes são sim, *suboportunizados*, conforme a perspectiva aqui defendida, com a qual tende-se a concordar no presente trabalho. Isto por que, o que existe de fato é a ausência de

oportunidade para o desenvolvimento dos seus “recursos”, principalmente, em função do “epistemicídio”[11], ao qual são submetidos. (SANTOS, 2012)

Tal cenário de *suboportunidades* demonstra duas faces, ambas crudelíssimas. Por um lado, as comunidades, desrespeitadas em seus tempos e movimentos próprios, não têm oportunidade de se enxergarem em suas idiossincrasias, dinâmica própria e cultura. Por outro lado, não há oportunidade de empoderamento efetivo e autodeterminação destas comunidades, pela edificação do “ser epistêmico”, que fomentaria, aí sim, emancipação, autoria, autoconhecimento, "resistência epistemológica", valorização do "local" e diálogo horizontal com o "global". (SANTOS, 2002; 2003; 2004)

Legou Lévi-Strauss (1958), que toda interpretação válida deve fazer coincidir a objetividade da análise histórica e comparativa, com a subjetividade da experiência vivida. Então, se desenvolvimento é, necessariamente, humano, implica, pois, em potencialização dos seus recursos, a partir de suas referências. Assim, gerir/mediar é Desenvolver os Recursos (dos) Humanos, tomando por base referências científicas, históricas e filosóficas diversas, mas, sobretudo, constituindo o sentir/pensar/agir a partir da práxis, arrimada na realidade interior dos sujeitos ou grupos, em diálogo – não impositivo – com o exterior. (SANTOS, Rodrigo, 2010; 2012)

Assim sendo, como tratar qualquer sujeito ou coletividade como “subdesenvolvido” ou “atrasado”, visto que, o que está em tela é o quão oportunizado fora este sujeito ou grupo, para enxergar-se em suas forças e fragilidades endógenas, bem como nas oportunidades e ameaças que se lhes apresentam em seu ambiente externo, podendo assim lograr desenvolvimento integral e abreviado?

Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 53), propõe a existência de uma “resistência epistemológica”, por ele denominado pensamento “pós abissal”, pautado

[11] Termo originalmente utilizado por Meneses e Santos (2010) para denunciar as violentas supressões dos saberes locais, do processo civilizacional empreendido por grupos hegemônicos, como forma de violência cognitiva e sobreposição de culturas. Os autores sustentam que existe um “norte geográfico”, integrado em sua maior porção por estas nações, que inspiram a existência, também, de um “norte conceitual”, que independentemente da localização geopolítica, constitui-se em fronteira do chamado “pensamento abissal” (SANTOS, 2010). Em confrontação a este processo de epistemicídio, os autores propõem novas epistemologias de denúncia, renúncia e resistência a estas práticas vigentes, denominadas por eles como “epistemologias do sul”.

em uma ecologia dos saberes, segundo a qual há que se reconhecer a pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas, porém, sem comprometer sua autonomia. “A ecologia dos saberes baseia-se na ideia de que conhecimento é interconhecimento”.

Encontrar equidade na ação cooperante e não extrapolar a sutil fronteira entre assistência e assistencialismo. Este parece ser o principal desafio aos que se propõem corroborar, pela mediação, com a evolução de pessoas, organizações ou nações, que passa necessariamente pela construção e compartilhamento de conhecimento significativo. A assistência é fundamental a qualquer processo de Desenvolvimento Humano, ao contrário do assistencialismo, que rouba do outro a condição ontológica de ser sujeito protagonista do seu próprio destino. (FREIRE, 1996; SEN, 2000)

O presente trabalho parte da análise das práticas de gestão, difusão e compartilhamento de conhecimento no campo das cooperações internacionais para o desenvolvimento, tomando-se por recorte epistemológico o caso da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), no biênio 2005-2006, quando fora instaurada no país a missão da ONU, denominada *United Nations Office in Timor-Leste* (UNOTIL)[12]. Ressalvando-se o seu caráter didático ilustrativo para a compreensão de um tecido social bem mais amplo, em que se percebe, já cabalmente, os processos de construção e compartilhamento do conhecimento, com consequente construção, desconstrução e reconstrução de culturas, discriminantes e discriminadas de e por Desenvolvimento de “Recursos dos Humanos”, força motriz de qualquer processo evolutivo. (SANTOS, 2013)

A UNOTIL coincidiu com a presença deste pesquisador que fora membro da Missão Brasileira entre 2005 e 2007. A primeira cooperação de grande porte da história do Brasil na área de Educação, surgiu da decisão estratégica do governo brasileiro, em rever os rumos da política internacional do país e das formas de projeção do "poder nacional", além da "necessidade" de apoiar o Timor-Leste em seu processo de reconstrução do sistema educacional e da gestão pública, após

[12] É importante esclarecer que os aspectos relacionados à UNOTIL e às cooperações internacionais, em Timor-Leste, ou em outros espaços, trazidos à baila a partir das experiências acadêmicas, investigativas e laborais, minhas e de outros pesquisadores, todos citados ao longo desta tese, são meio e não fim em si mesmo, no presente trabalho. Cumprem, pois, o importante papel de, a partir de circunstâncias já comprovadas anteriormente e referenciadas aqui, das quais não mais me ocuparei, propor alternativa, estruturada e superadora, para a práxis neste campo.

mais de 25 anos de uma sangrenta guerra, advinda de uma violenta ocupação da Indonésia, que deixara como última marca a queima de todos os prédios da administração pública e a devastação de quase a totalidade do território timorense. (SPAGNOLO, 2011)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi a organização designada para orientar este esforço que ganhou forma a partir do edital número 001/2005 (CAPES, 2005) e atraiu mais de dezessete mil professores universitários de todo o Brasil na busca de cinquenta vagas, que se traduziriam na oportunidade de ajudar a escrever a história de um novo país e das cooperações internacionais do Brasil.

Analisadas, todas as fontes teóricas, bibliográficas ou documentais[13], bem como a "memória etnográfica" deste pesquisador, observou-se anteriormente, que a lógica de "transmissão" do conhecimento, incrustada pela ONU e seus parceiros de desenvolvimento, no âmbito cooperação técnica internacional, vista a partir de Timor-Leste, está permeada de vícios e, no seio de diversos conflitos culturais, que são óbice ao compartilhamento de informações relevantes e íntegras, o governo,

[13] Os principais documentos, aos quais esta tese se refere, são:
- **Relatório do PNUD, com classificação do IDH do Timor-Leste,** antes e depois da presença dos estrangeiros, cooperantes internacionais, no território através das missões de suporte ao país. Discriminante de uma incongruência, pela queda de posições do país neste índice, quando da avaliação das missões da ONU, em relação a 1999 (antes da presença internacional), mesmo em se considerando os critérios estabelecidos por ela própria, como comprovado em trabalho de campo realizado por mim, com resultados publicados e trazidos, também, nesta tese;
- **Edital da CAPES**, para seleção de especialistas brasileiros, visando a missão em Timor-Leste, na qual fui selecionado a atuar como cooperante internacional naquele país;
- **Relatório do Secretário Geral da ONU, acerca da UNOTIL**, com respectivas resoluções do Conselho de Segurança que, institui a UNOTIL (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2005) e prorrogam-na (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006a e 2006b), sob os números 1599; 1677 e 1690, respectivamente.
Nestes se pode observar o que, formalmente, ensejou a constituição da UNOTIL e as avaliações realizadas, ao curso de sua existência no país. Discriminante de grande dissonância, entre os primeiros objetivos propostos, os resultados, supostamente, atingidos e propalados antes da "crise de abril de 2006", detalhada nesta tese, e os resultados efetivos observados no campo, por pesquisadores e cooperantes, como eu.
- **Produto de entrevistas**, semi estruturadas e não estruturadas, empreendidas por mim, em Timor-Leste, no período da UNOTIL, com cooperantes internacionais e agentes públicos timorenses. A síntese de alguns relatos, trazidos parcialmente ao longo do texto do presente trabalho, encontra-se publicada em Rodrigo Santos (2010) e visa, com auxílio de outras fontes, revestir de fundamentação e legitimidade empírica algumas afirmações que sustentam a existência e *modus fasciendi* do modelo de Gestão e Educação vigente nas cooperações técnicas atualmente. Daí, torna-se possível e coerente, metodologicamente, direcionar o foco da pesquisa para a discussão teórica dos fundamentos e elementos constitutivos deste modelo, comprovadamente existente, bem como, e principalmente, para a reflexão acerca da **possibilidade** de um outro olhar e de uma outra práxis neste campo.

enquanto organização, não apresenta as chamadas condições capacitadoras para a criação do conhecimento organizacional, muito menos, conhecimento emancipatório e validador. (SANTOS, Rodrigo, 2010)

O recorte espaço temporal é fundamental para, do ponto de vista metodológico, conferir rigor e validade científica ao feito (GIL, 2002). Porém, importante é, também, salientar que documentos mais recentes, dão conta de que os modelos e formato de intervenção, no que concerne à cooperação técnica internacional permanecem inalterados, bem como o alcance da operacionalização dos processos tradicionais de administração e tentativas de "transferência de conhecimento", extrapolam este campo[14].

Tal perspectiva epistemológica de gestão pedagógica, debatida por vários autores, muitos aqui citados, e pelos próprios atores sociais no campo das cooperações, como ficará claro ao longo de vários trechos deste trabalho, está arrimada em quatro aspectos fundantes de seu modelo, discriminante de seus reflexos. É positivista e disciplinar; pautado na sobreposição de culturas; promotor de supressão de saberes; e lastreado no chamado pensamento abissal. (MENESES e SANTOS, 2010)

Boaventura de Souza Santos (2010, p. 16), levanta três questionamentos que são azimute fundamental para o presente esforço investigativo:

- Por que razão, nos últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da construção e reprodução do conhecimento?
- Quais foram as consequências de tão aviltante descontextualização?
- Haverá epistemologias alternativas?

[14] Após a UNOTIL, surge em Timor-Leste a UNMIT (Missão Integrada das Nações Unidas em Timor Leste), fora instaurada com o objetivo de "conter o conflito civil instalado no pais, fortalecer o estado timorense e a democracia". Fora instituída pela resolução 1.704 / 2006, da ONU e existiu de 2006 até 2012. Os últimos membros da cooperação brasileira do triênio 2005/2007, alcançaram o início dos seus trabalhos em território timorense, tomando contato com seus principais documentos constitutivos e relatórios de avaliação. Embora não seja, a UNMIT, objeto específico de observação desta tese, cabe ressaltar que esta observação no campo e o acesso às resoluções e documentos, tanto de constituição, quanto de avaliação, permitem asseverar que esta está assentada sobre os mesmos pressupostos conceituais e sob a mesma práxis, tanto da UNOTIL, que está em tela no presente trabalho, quanto das missões que as antecederam. Desde dezembro de 2012, a presença formal da ONU está circunscrita a um "escritório político" não obstante a notória influência que esta exerce na relação entre os líderes timorenses e os representantes de outros organismos, originários de diversos países, em seu esforço de cooperação bilateral ou multilateral, ainda presentes no território.

É, pois, questão da pesquisa e sumo da situação problema deste trabalho, desvelar:

Como e com quais elementos constitutivos, uma perspectiva/propositura transdisciplinar e complexa de gestão, pode constituir – e constituir-se – alternativa, para uma nova práxis epistemológica, no campo das cooperações técnicas internacionais e cenários afins?

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para fazer face ao problema apresentado, fez-se necessária a busca e consecução de um Objetivo Geral, qual seja:

Propor um novo modelo de gestão da (In)formação e desenvolvimento de recursos (dos) humanos, para indivíduos, comunidades e organizações, baseado em abordagens alternativas ao modelo de desenvolvimento vigente, pela resignificação epistemológica de sua política e estratégia, a partir das cooperações técnicas internacionais.

Visando suportar e viabilizar o atingimento do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos serão perseguidos:

- Enunciar o panorama contemporâneo dos processos de cooperação técnica internacional, empreendidos em países suboportunizados, com olhares a partir de Timor-Leste;
- Situar a gestão com pessoas e o desenvolvimento de seus recursos, no âmbito da sociedade da aprendizagem, concebendo tessitura relacional entre esta e a premente reinvenção da práxis em cooperações técnicas;
- Compreender os pressupostos de uma nova abordagem de gestão com pessoas, para indivíduos, grupos sociais e organizações, numa perspectiva

transdisciplinar e complexa, bem como seus desdobramentos, relacionados às correntes pedagógicas progressistas, na contemporaneidade;

- Propor um novo modelo de gestão (política e estratégia), pela mediação dos processos de aprendizagem colaborativa, desenvolvimento humano e organizacional, para indivíduos, organizações e governos, com base na práxis do poder local, numa perspectiva transdisciplinar e complexa[15].

1.2 RELEVÂNCIA DESTA TESE

Não basta perceber o grande hiato existente entre a retórica dos operadores do desenvolvimento, quando confrontados com suas práticas e resultados no campo da AID. Tampouco será suficiente, compreender os caminhos eventuais processos de alienação e fomento à dependência, causados por uma aparente “falência epistêmica” das políticas e da gestão dos esforços de cooperação em muitos espaços. Bem como, igualmente ineficiente será, tão somente, entender os pressupostos políticos e estratégicos que estão por trás deste “epistemicídio”, no qual parece se configurar o cenário intercultural das relações entre os organismos multilaterais e as ditas "comunidades alvo" suboportunizadas. É preciso avançar com alternativas concretas que sirvam de base para uma outra práxis epistemológica nas cooperações internacionais.

> A literatura actual sobre o desenvolvimento participativo tem sido dominada por análises conceptuais, explicações extensivas sobre as estratégias participativas e argumentações em sua defesa.

[15]A propositura de um "modelo", a partir de um outro olhar, sobre a gestão/educação/desenvolvimento humano, emerge aqui, da compreensão de como se efetiva na prática o que aí está posto, partindo-se das suas lacunas e ausências, como base para uma outra perspectiva de solidariedade intercultural e democracia cognitiva. Este outro olhar parte, metodologicamente, do "conhecido" para o "desconhecido", considerando-se este "vazio operacional" acerca de abordagens progressistas já difundidas conceitualmente, como espaços privilegiados do saber/fazer, de outros caminhos possíveis. Isto posto, sem qualquer ingenuidade, que exclua os aspectos políticos e os conflitos de interesses sobrepostos. Como exorta Edgar Morin (2013), em sua obra "A via para o futuro da humanidade", somos vitimas do que não conhecemos, mas somos, mais ainda, vitimados pelo que conhecemos, pois são modelos e referências que moldam e, por vezes, limitam nossas possibilidades. Entende-se pois, esta "via" para a reestruturação de práticas e pensamentos coletivos na sociedade, como algo possível, se e somente se, tomarmos esta metamorfose como meta prioritária, utopia realizável, sonho possível.

> Escasseiam, porém, os estudos objectivos acerca da forma como esta participação ocorre na realidade, os seus mecanismos e os métodos para a sua promoção efectiva, e isto não obstante proliferação de estudos de caso sobre a matéria. Tal carência tem dificultado acumulação, acerca desta problemática, de conhecimentos teóricos que se baseiem, realmente, nas experiência empíricas e nas dinâmicas operativas aos diferentes actores sociais intervenientes nestes processos. Para alguns especialistas, o desenvolvimento participativo vive uma situação de impasse operacional por falta de metodologias adequadas para organizar e sustentar a participação das populações. Os especialistas em ciências sociais, têm-se preocupado mais em advogar o conceito do que introduzir técnicas que permitam a sua concretização. Esta pode ser outra das razões pelas quais o desenvolvimento participativo tem tido pouca operacionalidade, apesar da grande simpatia e consenso existentes em relação aos seus postulados. (MILANDO, 2005, p. 20-21)

Também nesta perspectiva e exortando uma ecologia dos saberes, Boaventura de Souza Santos traz a baila que:

> A ecologia dos saberes não concebe o conhecimento em abstrato, mas antes como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real. Um pragmatismo epistemológico é, acima de tudo, justificado pelo facto de as experiências de vida dos oprimidos lhes serem inteligíveis por via de uma epistemologia das consequências. No mundo em que vivem, as consequências vêm sempre primeiro que as causas. (SANTOS, 2010)[16]

Segundo Gil (2002, p. 19), aos que se propõem justificar a necessidade de se empreender um esforço acadêmico, investigativo e laboral no campo científico, considerando-se processo, eficiência, prazos e metas, resta, invariavelmente, a análise do que compõe a base para a escolha de qualquer objeto e, consequentemente, poderá suportar um trabalho de pesquisa consistente, bem como uma comunicação satisfatória. São eles: **a relevância**, que denote a importância do trabalho para a área do conhecimento em particular e para a evolução científica *lato*; **a inovação**, que irá garantir o caráter, necessariamente, desvelador e progressista do conhecimento científico; e **a exequibilidade** que, considerando as circunstâncias que permeiam a execução da pesquisa, dará a dimensão ao pesquisador do quão factível é o trabalho em questão no que

[16] Aqui SANTOS (2010), refere-se à obra de Boaventura de Sousa Santos, não podendo ser confundida, em sua referência, com obra de Rodrigo Santos, também de 2010, que aparece em vários trechos deste trabalho, trazendo elementos comprobatórios do campo da AID em Timor-Leste, a partir da vivência do próprio autor, de estudo de caso e etnográfico, empreendido e publicado anteriormente à pesquisa que origina a presente tese.

concerne, principalmente, ao tempo de execução do trabalho, recursos humanos e materiais, compatíveis com o seu grau de complexidade, bem como a possibilidade de acesso e confiabilidade das fontes necessárias a realização da pesquisa. Concordando-se neste ponto, pode-se justificar a pertinência do presente trabalho com o que segue.

A relevância do tema pode estar na premência de a comunidade científica, ampliar o debate quanto à importância do processo de desenvolvimento humano, para fazer frente aos desafios que se nos apresentam nos campos das relações de poder de âmbito Internacional, da análise de contextos socioeconômicos em que se dão as relações de subordinação e/ou autonomia, da competitividade e do desenvolvimento integral dos sujeitos.

Se houver concordância neste ponto, pode-se perceber, também, a validade de se debruçar sobre uma complexa unidade de análise para compreensão das relações entre informação e conhecimento, neste que vem a ser o mais jovem Estado-nação do terceiro milênio – o Timor-Leste –, além de guardar laços de aproximação com o Brasil em relação aos quais, não podemos ficar indiferentes. Por fim, têm-se a oportunidade, em se cumprindo os objetivos do presente trabalho, de criar uma plataforma importante para validar estudos outros e a práxis, acerca do lugar da interculturalidade, (in) formação integral e desenvolvimento de lideranças em cooperações internacionais, considerando as relações de poder nas diversas expressões possíveis nos estados e entre eles.

O objeto apresenta-se, possivelmente, inovador, pois, não obstante a existência de um vasto referencial teórico que poderá suportar as respostas às questões norteadoras do trabalho, bem como o atingimento dos objetivos da pesquisa, não parece haver um estudo relacional entre os pilares básicos que norteiam o projeto – ausências e lacunas na gestão pedagógica das cooperações internacionais; bases da gestão do conhecimento na sociedade da aprendizagem; ecologia dos saberes e a tessitura de uma perspectiva epistemológica alternativa, para política e gestão neste campo. Embora estes já sejam, razoavelmente, estudados isoladamente no campo científico, inclusive quanto à realidade Brasileira.

O estudo fora factível, pois, além de razoavelmente delimitado, teve disponível um bom referencial teórico, acerca do eixo temático, que deu ao esforço de pesquisa um caráter relacional e integrativo, diante de fontes cientificamente

consagradas, conforme citado anteriormente. Some-se a isto a experiência pessoal deste pesquisador em cooperação internacional, o que facilitara a análise e tratamento das informações. Especialmente no que concerne à cooperação internacional em Timor-Leste, tendo participado ativamente, por mais de dois anos, dos processos que envolveram as principais decisões políticas do país em capacitação e gestão pública, como consultor do governo da RDTL e, em particular, do Ministério da Educação timorense. (SANTOS, Rodrigo, 2010 e SPAGNOLO, 2011)

O trabalho encontra justificativa ACADÊMICA, pela formação e interesses investigativos do pesquisador; PROFISSIONAL, por ser fruto de inquietação advinda da práxis profissional, como membro da primeira missão diplomática de grande porte na área de educação da história do Brasil, na RDTL, tendo atuado na consultoria e apoio a diversos líderes empresariais, políticos e acadêmicos na Ásia e Oceania, com destaque para assessoria direta à Ministra da Educação e da Cultura de Timor-Leste (MEC-Timor), Rosária Corte Real; e, igualmente importante, PESSOAL, pela motivação baseada na crença da difusão social do conhecimento como *lócus* do desenvolvimento humano e lastro para evolução integral dos indivíduos, em uma sociedade planetária que respeite a diversidade e construa as relações de poder, não a partir de ideais de assistencialismo, manipulação e subordinação, mas, respectivamente, de assistência, emancipação e autonomia.

A presente tese é, também, desdobramento de uma série de reflexões e ações, advindas dos desvelamentos científicos da dissertação, no âmbito do programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social, da Fundação Visconde de Cairu, defendida com distinção no ano de 2010, que tratou da influência da cooperação internacional na capacitação dos servidores públicos de Timor-Leste, com o mote da Gestão do Conhecimento e (Des) envolvimento Humano.

Estas constatações, acerca da metodologia e modelo de gestão (política e estratégia), vigentes neste campo, sob o prisma da administração clássica e da educação tradicional[17], secundaram de etnopesquisa, com um meticuloso estudo de

[17] O termo tradicionalista é utilizado para diferenciar as pedagogias pautadas no paradigma da ciência clássica, numa perspectiva positivista, da perspectiva que valoriza o "tradicional" e seus atores, esta muito cara à maioria dos autores que fundamentam o presente trabalho.

caso. Motivo pelo qual, não se julga mais necessário indagar-se aqui, acerca do já desvelado anteriormente, restando como desafio maior, uma reflexão de base teórica, que confronte o existente e o devir, com possíveis desdobramentos. Não há neste feito, no entanto, a expectativa de se validar, já aqui, empiricamente este modelo alternativo, o qual esta tese se propõe apresentar. Outros trabalhos, a partir daqui, seguramente, podem dar conta deste fazer.

Este trabalho de tese teve como principais facilitadores:

- A área de interesse, experiência pessoal e profissional do autor;
- Vasto referencial teórico acerca de epistemologia, desenvolvimento humano e responsabilidade social, que dão ao esforço de pesquisa um caráter, prioritariamente, relacional e de contextualização ao universo pesquisado;
- A relativa facilidade de acesso aos elementos do universo de pesquisa.

Não obstante alguns óbices, dentre os quais se destacam:

- O risco de perda de foco e desafio para delimitação do objeto, dada a sua riqueza, amplitude e complexidade;
- Tempo exíguo, ante ao grande desafio investigativo da tessitura de uma tese desta natureza.

Os possíveis impactos positivos, pela consecução dos objetivos da e na pesquisa, podem estar em diversos campos, sendo importante destacar aqui alguns dos mais significativos.

Do ponto de vista científico o produto, pode contribuir, pela legitimação acadêmica, acerca da premência de um novo fazer no âmbito gestão/mediação do processo de aprendizagem colaborativa nas cooperações técnicas internacionais e cenários afins.

Neste campo, aliás, já há um amplo lastro acerca de aspectos como: a sobreposição de culturas e modelos, bem como a supressão de saberes locais, em detrimento dos países suboportunizados; a dissonância cognitiva entre os documentos e diretrizes das cooperações e sua práxis; as nefastas consequências de se adotar em qualquer processo de qualificação um modelo etnocêntrico; a

premência de se considerar, ante ao ato educativo em geral, uma atitude transdisciplinar, como exorta Nicolescu (1999), numa perspectiva multirreferencial e complexa; e uma, mais que pertinente e urgente “ecologia dos saberes”, que faça frente aos velhos modelos epistemológicos, neste e em outros campos do saber/fazer humano.

Uma contribuição deste estudo, através de seus produtos, poderá ser, justamente, relacionar algumas das principais constatações dos campos supra, já amplamente difundidas separadamente na comunidade científica. Mais que isto, este trabalho apontará o foco deste estudo relacional para o complexo campo das cooperações técnicas internacionais, não obstante seu caráter poder conferir-lhe generalização dos seus resultados, para cenários onde hajam a concepção e/ou implementação da gestão do conhecimento e aprendizagem colaborativa, culminando em proposituras para a práxis.

No âmbito tecnológico, a contribuição do trabalho estaria no auxílio à formatação de novas tecnologias sociais, para os processos de cooperação técnica internacional, ajuda humanitária e auxílio a países *suboportunizados.* (TECNOLOGIA SOCIAL, 2004)

Economicamente, a resignificação da forma como os países suboportunizados e em situação de crise conduzem, ou não, o seu processo de autodeterminação perpassa pela forma como seus agentes interagem com os interlocutores das cooperações multilaterais e a postura de ambos na relação saber-poder que se institui. Daí se define cenários de autonomia e independência ou de heteronomia e subordinação, respectivamente. A consequência, que daí se extrair, pode ter reflexos imediatos no cenário econômico destes países, tanto para os que direcionam as “ajudas”, quanto aos seus destinatários.

No que concerne ao impacto ambiental, há aqui um entendimento de que a ecologia na contemporaneidade deve extrapolar, em muito, a lógica reducionista de associá-la à preservação de recursos naturais, não obstante sua importância. O presente trabalho trata do necessário equilíbrio de sistemas cognitivos, epistemológicos e organizacionais dinâmicos, bem como da interação entre agentes de nacionalidades, referências e interesses diferentes. Encontrar a justa medida da ação cooperante, sem extrapolar a linha tênue entre ajuda e ingerência, uso e preservação, diversidade e unidade. Tudo isto é face da mesma moeda, que pode,

dependendo do seu tratamento, traduzir-se em impactos positivos para com a Responsabilidade Social e a Sustentabilidade.

Não obstante repudiar-se aqui, para o presente trabalho, qualquer caráter prescritivo e “professoral”, cabem algumas reflexões acerca de lições a serem aprendidas e apreendidas, por todos os que pretenderam e/ou pretendem militar em gestão, política, educação e desenvolvimento humano, em qualquer espaço que estes se lhes apresentem.

Entre os beneficiários em potencial, que os resultados deste feito podem atingir em alguma medida, destaque-se, pelo menos, três deles: o Brasil e os brasileiros; os organismos e pessoas, operadores do desenvolvimento no âmbito internacional; e os destinatários dos processos de intervenção e “ajuda” internacional, pela cooperação.

A pouca experiência do Brasil em cooperação internacional e o limitado poder de barganha dos seus operadores no campo da AID, ficaram patentes a cada passo da caminhada dos integrantes das diversas missões brasileiras de cooperação pelo mundo, como se observa em Garcia (2006) e Rodrigo Santos (2010). A incompletude da legislação, para este fim; a ausência de infraestrutura para o trabalho dos seus cooperantes; e, até mesmo, a pouca intervenção para suporte aos mesmos, por parte do Estado brasileiro, eivam de obstáculos a ação dos consultores internacionais do Brasil e os expõem, não obstante serem estes profissionais, em sua maioria, dotados de um pendor de cuidar que não se percebe com facilidade em profissionais de outras nacionalidades. (SANTOS, Rodrigo, 2007; 2010)

A atual conjuntura brasileira no cenário mundial não permitirá outra postura do Estado brasileiro, senão a de protagonista e vanguardista na mediação de processos de gestão do conhecimento e desenvolvimento humano, com sólidos investimentos públicos que projetem o poder do Brasil, como um dínamo de mudanças na forma como os países "fortes", dentre os quais ele agora se insere, lidam com os suboportunizados. (SANTOS, Rodrigo, 2010)

Para a ONU e as missões de países que integram o seu grupo de “parceiros de desenvolvimento”, cabe refletir sobre que tipo de poder se quer projetar no cenário da segurança e fomento, nas cooperações multilaterais. Apoiar é, antes de

tudo, oferecer elementos para que os destinatários desta ajuda consigam tão logo, por si só, "tomar as rédeas" do próprio destino. A cultura não se importa de cima pra baixo e de fora pra dentro impunemente, bem como conhecimento não se transmite “enlatado”. Conhecimento constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se, respeitando-se os valores vividos e a identidade dos sujeitos envolvidos no processo epistemológico. (SANTOS, 2012; 2013)

No caso dos “destinatários” dos processos de cooperação para o “desenvolvimento”, caberá perceber que ajudas estrangeiras devem ser postas em seu devido lugar, como linha acessória ao processo de emancipação socioeconômica e cognitiva, sem que nunca ultrapasse a linha tênue entre a cooperação e a ingerência. Mesmo porque, este “auxílio” é discutível e, muitas vezes apontado, como em Silva e Simião (2007), muito mais como fruto de dívidas históricas para com as comunidades suboportunizadas, bem como espaços de grande disputa por status e poder, do que gestos altruístas e de “boa vontade”.

A máquina estatal destes países suboportunizados e suas instituições, enquanto organizações, devem primar por um processo autônomo e altivo de gestão do conhecimento que, baseado na sua identidade, construa uma cultura organizacional fomentadora de autonomia e liderança em seus servidores públicos, espinha dorsal das reformas progressistas necessárias ao desenvolvimento dos países, com justiça social e ambiental. (SANTOS, 2012; 2013)

Estruturar este desiderato em dimensões, ciclos, fundamentos, princípios e processos, a partir do que se tem, e arrimado numa perspectiva epistemológica alternativa e superadora é um escopo, tanto desafiante quanto fundamental.

1.3 PANORAMA METODOLÓGICO

Qual o lugar da "metodologia", em um trabalho cuja espinha dorsal é epistemologia e suas nuances, em cenários específicos?

A resposta para esta questão não é simples, mas pode-se asseverar, com alguma segurança, que a metodologia "não cabe", nem estará como

tradicionalmente, apenas, em um capítulo específico. Tampouco, deixará de figurar em toda a extensão desta tese. Isto porque, aqui não se entende verdadeira a percepção de metodologia "como procedimento" ou sequência operacional de "coleta e tratamento de dados". Ao contrário, a metodologia está imbricada na posição política que se assume aqui, diante do ato de conhecer e interagir com "o externo", a partir de referências próprias. É basilar na relação dialógica entre sujeito e objeto, sem necessariamente evocar precedência ou hierarquia, de parte a parte.

É um dos desideratos desta tese, a reflexão acerca de uma metodologia, epistemologicamente progressista e pautada em um "etnoconhecimento". Questiona-se, pois, o paradigma clássico de "ciência", praticado a mancheias no campo das cooperações técnicas internacionais, pautado, via de regra, no modelo de gestão vigente na contemporaneidade, a partir do devir de um paradigma sócio-antropológico de uma "*etnociência".* (STURTEVANT, 1974)

A perspectiva clássica, distingue-se facilmente, nesta tese e em outros espaços de observação empírica, pela prescrição reducionista de discursos e fórmulas exógenas, dualistas, fomentadoras de dependência e aculturação. Já a afirmação da pessoa humana, dialógica, holística, holonômica, não dual e fomentadora de autonomia epistêmica genuína, devem ser as características fundantes do "etnoparadigma" que esta tese defende para uma nova gestão, bem como da concepção metodológica de sua autoria. (TYLER, 1969; STURTEVANT, 1974; GEERTZ, 1983)

A abordagem é qualitativa, pois, conforme ficará evidenciado ao logo de toda a tese, não seria possível dar conta da complexidade e das nuances de tal objeto intersubjetivo, tão somente, com as métricas da pesquisa quantitativa. O que não significa dizer, que a racionalidade científica e a análise objetiva de informações que validam este feito, não devam estar presentes diante de todo o processo de pesquisa. (GAMBOA, 2007; CHIZZOTTI, 2006)

Metodologicamente, adota-se, numa perspectiva sócio-histórica, uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória que, para Freitas (2002, p. 8) “consiste numa preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, interagindo o indivíduo com o social.” A compreensão da natureza, eminentemente dialética, dos fenômenos sociais, faz desta opção metodológica caminho natural para trabalhos

desta envergadura, no campo das ciências sociais e humanas, pois afasta a possibilidade de reificação, somativa e classificatória, das informações obtidas no campo, pois nela o pesquisador contesta e confronta a propalada neutralidade, utopia da pesquisa positivista, e considera as nuances ética, política e social, que naturalmente mantém pesquisador e objeto imbricados na mesma teia relacional. (CHIZZOTTI, 2006)

A estratégia escolhida fora a pesquisa teórica, por estar-se avaliando e contestando abordagens teóricas (CELLARD, 2008). Neste caso, especificamente, as abordagens atinentes à administração clássica e educação positivista, analisando-se seus efeitos práticos no campo das cooperações técnicas internacionais, já sabidamente fomentador de um quadro de suboportunidades, produtivismo, subordinação e inconsistência, que se pretende superar. (SANTOS, 2010)

O que também caracteriza esta pesquisa como "de base teórica" é o fato de, não somente contestar uma teoria e seus modelos, como propor e pugnar por um novo modelo, com seus respectivos caminhos operacionais, arrimado em outras abordagens, estas aqui entendidas como progressistas e emancipatórias que, tratadas conjuntamente, podem ensejar o cumprimento do mister deste esforço investigativo.

Faz-se necessário diferenciar a pesquisa teórica da pesquisa, simplesmente, bibliográfica, já que esta estará, em alguma medida em todos os esforços investigativos, enquanto aquela tem especificidades que a distinguem, notadamente, no campo das ciências humanas e sociais (GIL, 2002; GAMBOA, 2007). Vale salientar que, a estratégia metodológica deve-se, também, ao amplo material disponível, a partir de diversos desvelamentos empíricos anteriores neste campo, inclusive do próprio autor, o que confere adequação e guinda a práxis ao cerne deste esforço.

Todo o período como assessor direto da Ministra da Educação e prestando assessoria *ad hoc* aos principais líderes do Timor-Leste, além de organismos multilaterais, no triênio 2005/2007, conferiram uma "memória etnográfica" de grande valia, que fora tangibilizada em apontamentos, entrevistas com atores sociais diversos, relatórios, artigos e, mais recentemente, em trabalho de dissertação, supramencionado. Esta trajetória pôde conferir um verniz teórico-prático baseado na

experiência vivida no ambiente, acerca do qual discorre-se, com todas as suas idiossincrasias reais, não somente, pois, no âmbito da teoria "distante" e de uma suposta neutralidade de observador externo, que nunca se pretendeu para este caminho investigativo. Afinal, como exorta BONDIA (2002, p. 25 e 26), a experiência não é tão somente o que ocorre conosco, mas o que ocorre em nós a partir do que nos passa, sendo componente fundamental para a metodologia, como processo epistemológico.

Este recorte específico, aliás, apesar de não limitar a pesquisa a um "estudo de caso", tem a preponderante contribuição de guindar ao entendimento, acerca de "como se efetiva na prática as relações de saber-poder, ensejadas pelas abordagens tradicionais de administração e instrução, culminando em modelos tradicionalistas de Política e Estratégia." Sem a experiência pregressa e um recorte espaço-temporal tão rico, quanto a cooperação técnica internacional, em um de seus momentos mais marcante no Timor-Leste, que, por sua vez, ainda é um dos universos de análise interdisciplinar mais desafiantes da contemporaneidade, ter-se-ia muita dificuldade para a compreensão do estado de coisas, sob o qual esta pesquisa de base teórica esteve, está e estará assentada.

1.3.1 Categorias de Análise

Para o cumprimento dos objetivos da pesquisa, foram quatro as categorias de análise que envolvem, respectivamente, histórico, contextualização e práxis da relação entre cooperação internacional; gestão; qualificação e (in) formação integral dos sujeitos; e desenvolvimento humano.

- A primeira categoria é A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL, SEUS PARADOXOS, LACUNAS E AUSÊNCIAS, analisada a partir de Timor-Leste, dos seus processos sócio-históricos e relações com diversos elementos constitutivos, ante a experiência na práxis, em quase três anos de campo e em diálogo permanente com os diversos atores sociais, a ele relacionados, até os dias de hoje;
- Como segunda categoria de análise tem-se O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, DIFUSÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO NA

SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM, bem como sua relação com as políticas e estratégias da educação e do desenvolvimento de recursos (dos) humanos;

- A terceira categoria trará os PRESSUPOSTOS DE UMA ETNOGESTÃO, como nova abordagem de política e estratégia, transdisciplinar e complexa, para (re)sincronização cognitiva de grupos sociais e organizações, alternativa ao modelo convencional, observado e contestado nesta pesquisa pela ação dos operadores do desenvolvimento em Timor-Leste;
- A quarta e última categoria, reflete à culminância dos esforços de pesquisa, com a análise da ESTRUTURA TEÓRICO-PRÁTICA, ORGANIZACIONAL E SÓCIO-PEDAGÓGICA DE GESTÃO, alternativa ao modelo vigente, no campo da AID.

Além deste capítulo introdutório, o trabalho apresenta, em seu segundo capítulo, os paradoxos, lacunas e ausências presentes nas cooperações técnicas internacionais pelo mundo, com olhares a partir de experiências em Timor-Leste, principalmente, bem como em África, como discriminantes do modo de pensar/agir dos "peritos" que, na esmagadora maioria das organizações, se pautam pelo modelo de gestão vigente, aqui questionado.

No terceiro e quarto capítulos, têm-se, respectivamente, o devir de uma gestão com pessoas, em consonância com os ditames de uma sociedade da aprendizagem, em que a epistemologia das organizações irá determinar qual o modelo de desenvolvimento que estas adotarão e quais consequências tendem a colher; e um panorama da gestão pedagógica empreendida no ambiente das cooperações técnicas internacionais, através dos seus modelos de gestão, educação e difusão do conhecimento.

Constatados os indícios que apontam para o esgotamento do modelo vigente de gestão, a partir das teorias de administração e educação, que o fundamentam, bem como desvelados os seus reflexos para os sujeitos e comunidades alvo, o quinto capítulo traz as características e os elementos constitutivos de uma etnogestão, calcada numa práxis a partir do cerne de sujeitos e grupos.

As aproximações conclusivas sumarizam a alternativa conceitual e os caminhos operacionais deste novo saber-fazer.

2 A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL: PARADOXOS, LACUNAS E AUSÊNCIAS

A compreensão e associação de aspectos conceituais acerca de cultura, multiculturalismo e identidade, na formação de um Estado-nação, pode cumprir o papel de auxiliar aos que se propõem, ainda que com modesta dimensão, a elucidar as relações de conhecimento e poder existentes no seio da estrutura governamental de países suboportunizados, fortemente influenciada pela cooperação técnica internacional. Ao discorrer sobre Estado-nação, despreza-se, desde já, no presente estudo, a concepção do mesmo como algo estático, pronto e acabado, a partir dos seus elementos constitutivos.

Tradicionalmente, nação pode ser definida como “o conjunto de pessoas que, sobre base territorial definida, revelam consciência de uma identidade própria” (ESG, 2006, p. 5). Porém, os estudos socioantropológicos contemporâneos dão conta de um sem número de elementos influentes na constituição de uma identidade nacional, que vão muito além das conceituações das ciências positivas e têm no permanente movimento assimétrico de construção e desconstrução cultural a afirmação complexa de estado, nação e Estado-nação, que não cabe importar ou reificar pelo tradicionalismo. (BENDIX, 1977)

Historicamente, cultura e personalidade foram tratadas como categorias distintas, sendo uma eminentemente coletiva e outra, em tese, de caráter individual. Não obstante, interessa romper com este dualismo reducionista, percebendo que:

> [...] não existe o humano fora da cultura, e esta não existe sem o comportamento humano. Assim, sempre que falarmos do humano, estaremos falando de eventos históricos e culturais e quando falarmos de fatos culturais, estaremos descrevendo comportamentos humanos. Um fenômeno não existe sem o outro, embora a tradição acadêmica os descreva como eventos distintos. (OLIVEIRA, 2000, p. 52)

Antes de adentrar a análise das cooperações técnicas internacionais, com olhar a partir do Timor-Leste, considerando a importância destes aspectos,

atinentes ao espectro cultural, e para bem cumprir o propósito do presente trabalho, faz-se necessário um entendimento básico inicial acerca da RDTL.

O Timor é uma "meia ilha" situada entre a Austrália e a Indonésia, pródiga em recursos naturais e em fatos relevantes ao longo do tempo. Palco de uma história de turbações e massacres, que remonta desde a colonização portuguesa, passando pela invasão japonesa, quando da segunda guerra, até a violenta tomada do território pela Indonésia, do então ditador Hadji Mohamed Suharto que, para muitos, fora patrocinado e incentivado, direta ou indiretamente, por nações hegemônicas que temiam a ascensão de um "modelo socialista" naquela região da Ásia. (ANDRADE, *et. al.,* 1999)

Porém, é na chamada "quarta invasão"[18] que reside o principal campo de análise do presente trabalho, no que concerne ao modelo de gestão das/nas/para as cooperações. Passado o plebiscito de 1999, que libertara o povo timorense da tirania Indonésia, a ONU instituíra a primeira missão internacional de cooperação e suporte à RDTL, com vistas a "apoiar" a reestruturação do país e, paulatinamente, passar o governo ao povo de Timor, contando, para tal, ao menos oficialmente, com o apoio de várias Organizações Não governamentais e organismos internacionais diversos.

Desencadeou-se uma série de ações para desenvolvimento de lideranças locais – *capacity building*[19] –, das quais os métodos, perspectivas e intencionalidade são fruto de acalorados debates na comunidade internacional, em que se discute, inclusive, a linha perigosa entre a verdadeira ajuda e os interesses, políticos e empresariais, dos que se propõem a cooperar. (SILVA e SIMIÃO, 2008, p. 12-16)

[18] Expressão utilizada, pelo próprio povo timorense, para designar a "ocupação" do país por consultores da ONU, dos países "doadores" e de vários organismos internacionais, a partir do ano 2000, para empreender sucessivas missões de "apoio" ao país. A ação destes agentes é muito contestada e alguns estudos já dão conta de grande ingerência nas decisões dos líderes locais. (SILVA, 2004, p. 23)

[19] O termo inglês é utilizado para designar o principal pilar da ação da ONU, em Timor e em países outros em situação de crise. Consiste, basicamente, na capacitação em serviço e aconselhamento de líderes locais em todas as posições da função pública, por consultores internacionais que, teoricamente, têm a função de apoiar o trabalho dos quadros locais e prepará-los para assumir, sozinhos e o quanto antes, as ações. O debate é intenso acerca da perspectiva de gestão da informação e construção do conhecimento que permeia este processo de formação, desenvolvimento da consciência e autonomia dos sujeitos, bem como dos pressupostos éticos que norteiam as relações de poder e subordinação, que dele derivam.

> A causa de Timor é hoje, mais do que nunca, a causa da dignidade humana. A humilhação, a impotência que temos sentido nestes últimos dias, particularmente depois do referendo, tem-nos levado a descrer na (sic) acção da comunidade internacional na intervenção eficaz que o momento exigia, impedindo assim o assassinato e a fuga de milhares de timorenses. Intervenção concreta no terreno, como diz com sabedoria o camponês D. Ximenes Belo por parte das Nações Unidas, com autorização ou sem ela, da Indonésia e dos seus generais, em cuja palavra não se pode acreditar, por estarem, sem a menor dúvida, a pactuar ou até mesmo a fomentar o extermínio de um pequeno povo, que é espelho da nobreza da raça humana na sua expressão mais alta: a sua independência. (ANDRADE, *et al.*, 1999, p. 13)

Na próxima seção, mais dados, fatos e narrativas de atores sociais que vivenciaram a realidade das cooperações internacionais, *in loco,* darão melhor dimensão do que aqui se sustenta, quanto aos fundamentos e práticas destas cooperações, com olhares a partir de um "teatro de operações" real.

2.1 POLÍTICA E ESTRATÉGIA DAS COOPERAÇÕES INTERNACIONAIS: UM OLHAR A PARTIR DE TIMOR-LESTE

No arquipélago de Sumba, sudeste asiático, repousa a singela ilha de Timor. Dividida em duas partes, tem a oeste o Timor Ocidental, de colonização holandesa e hoje província da Indonésia, denominada por eles de *Nusa Tengara Timur* e, no oriente, o Timor-Leste, ou, como chamado desde os primórdios pelos nativos da ilha de *Timor Lorosa'e. "*Essa divisão foi oficializada somente em 1859, recebendo algumas alterações em 1893, ano no qual a divisão territorial entre Timor-Leste e Timor-Oeste foi definida nos termos nos quais se encontra hoje". (SILVA, 2004, p. 24)

Por sua localização estratégica e recursos de grande interesse para as navegações europeias, a ilha passou a integrar, desde o século XVI, o rol de intenções das potências, hegemônicas à época. Remontam de 1.512 os primeiros registros cartográficos do arquipélago da Insulíndia, sendo que, em uma de suas cartas, o jovem cartógrafo português, Francisco Rodrigues, deu conta da existência da "Ilha onde nasce o sândalo". Daí por diante, seguiram-se séculos de uma presença portuguesa meramente formal e, somente no final do século XIX

constituiu-se formalmente, como uma administração colonial portuguesa com alguma intensificação da semiótica ocidental na arquitetura, agrimensura, educação e cultura, mas, ainda assim, de forma muito tíbia, se comparado, por exemplo, às colônias da chamada “África Portuguesa” (LOUREIRO, 2001, p. 93-104). A história de Timor-Leste, desde a colonização portuguesa, é marcada por outros quatro momentos muito significativos, até o início do século XXI: a invasão japonesa e australiana; a ocupação indonésia; a administração transitória da ONU; e os governos timorenses legitimados.

O primeiro deles foi a invasão bélica da ilha pelos australianos e japoneses durante a 2ª Guerra Mundial, em 1941, que culminou num total desmonte de toda a estrutura colonial portuguesa à época, esta timidamente reconstruída somente após o final do conflito e a retomada da hegemonia do território timorense por Portugal no final de 1945. Posteriormente, quando Portugal perdera o controle sobre suas colônias em África e Ásia nos idos de 1975, iniciou-se um processo que culminaria no mais longo e sangrento episódio de turbação já sofrido pelo povo timorense.

A exemplo do que ocorrera no processo de transição das outras ex-colônias, o desvencilhamento e independência do Timor-Leste em relação a Portugal foi um processo bastante conturbado. À época haviam três agremiações político-partidárias estruturadas no país, que disputavam a implantação de suas agendas quando da independência. De um lado a APODETE (Associação Popular Democrática Timorense) e a UDT (União Democrática Timorense), que defendiam uma transição paulatina entre a metrópole portuguesa e sua colônia, tendo grande afinidade com a vizinha Indonésia, e de outro, a FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente), que requeria a independência imediata, total e irrestrita. Seguiu-se, em 1975, um conflito interno no âmbito dessa disputa, quando Portugal já não aspirava à gestão do território.

> Em 29 de novembro de 1975, Lisboa reconheceu, diante da ONU, sua incapacidade de levar a bom termo os conflitos existentes em Timor. Quase ao mesmo tempo, em 28 de novembro de 1975, a FRETILIN, depois de ganhar a guerra contra a UDT, declarou a independência de Timor-Leste. No entanto, no dia trinta do mesmo mês – segundo documento da República da Indonésia (1984) que alguns sugerem ser falso – uma coalizão de partidos formada pela APODETI e UDT, reunida na parte indonésia da ilha, declarou a independência de Timor e sua integração à Indonésia. Em 7 de dezembro de 1975, as forças armadas indonésias invadiram Timor-

> Leste por água e terra e tomaram Díli, ocupando progressivamente o território nos meses seguintes. Começou então um processo de *javanização* do Timor português. (SILVA, 2004, p. 28)

Nota-se que, não obstante a desculpa de estar agindo como pacificadora de um conflito entre timorenses, a Indonésia fora claramente um dos instrumentos da ação dos anglo-saxônicos naquela região, com o apoio da Austrália. De um lado, em tempos de Guerra Fria, os americanos temiam a proliferação de nichos "comunistas" naquela localidade, e identificavam nos líderes da FRETILIN traços marxistas, de outro, a própria Indonésia vivia um momento de grande instabilidade política com movimentos separatistas eclodindo em todo seu vasto arquipélago, e a ditadura de Suhato logo viu no surgimento de uma ilha independente e tão próxima, um possível "mau exemplo", que poderia influenciar algumas de suas províncias insurgentes. Estava completo o cenário para uma invasão. (TIMOR-LESTE, 2001)

Como fica evidente na fala[20] de um ministro de estado timorense, quando do início da Cooperação Brasileira em Educação, reportando-se ao período entre a invasão indonésia e a assunção do governo provisório da ONU:

> *[...] O pior que eles fizeram de mal para nós, não foram as mortes de inocentes, tampouco a destruição física de nossos prédios públicos. O pior foi não nos permitir cometer os nossos próprios erros [!] e definir os destinos da nossa administração, roubando-nos autonomia e identidade e levando com eles todo o conhecimento de mais de vinte anos.*

Teve então início um dos maiores massacres da civilização moderna, no qual, em quase vinte e cinco anos de ocupação, estima-se que, aproximadamente, um terço da população timorense fora assassinada, sendo proibido o uso da língua portuguesa, e imposta a língua indonésia, sob pena de prisão e morte (GUNN, 2007). A anexação do Timor-Leste ao território indonésio transformou o *Timor*

[20] Todas as falas de agentes timorenses ou cooperantes internacionais, não referenciadas diretamente, remetem à trechos de entrevistas, não estruturadas e semiestruturadas, empreendidas por mim em Timor, no período da UNOTIL e da Missão Brasileira (CAPES, 2005), que originaram e são parte integrante de relatório de pesquisa e publicações, como em Rodrigo Santos (2010; 2012 e 2013, *ad tempora*).

timur[21] em sua 27ª província, que passou a ser administrada por um governador indicado pela ditadura de Suhato. A partir de então, a resistência timorense aos invasores indonésios fora consolidada em três frentes[22]: um grupo de guerrilha armada, conhecido como FALINTIL[23]; uma força clandestina de funcionários timorenses infiltrados na burocracia indonésia; e uma frente diplomática exilada em Portugal, Moçambique e Austrália, entre outros, que buscava difundir mundialmente a causa de Timor[24].

> Díli simplesmente se tornou uma cidade indonésia, embora uma cidade militar, habitada não pelos herdeiros de uma cultura latinizada, mas pelo exército do invasor, seus *anak buah* ou auxiliares civis, e por seus seguidores de campo, uma referência aos imigrantes de fora do Timor-Leste que se infiltraram na antiga colônia portuguesa. A ONU somente se engajou novamente na questão de Timor-Leste em 1999, como facilitadora da histórica votação pela a independência em 30 de agosto daquele ano. (GUNN, 2007, 41)

As marcas da passagem dos indonésios podem ser notadas, ainda hoje, nos traços de identidade, na burocracia estatal, na violência física e simbólica, quanto às questões de gênero, que ainda permeia o psicológico das mulheres timorenses, pois frequentemente eram estupradas, esterilizadas, etc., sob as ordens de Jacarta e pela execução da desproporcional força militar instaurada em Timor[25], para

---

[21] O nome foi utilizado pelos indonésios em substituição ao nome Timor-Leste durante a ocupação, entre 1975 e 1999.

[22] Tais frentes eram coordenadas pelo CNRT – Conselho Nacional de Resistência Timorense.

[23] A sigla designa as Forças Armadas pela Libertação Nacional de Timor-Leste. Esta ganhou este nome após a sua organização formal nascida do apoio popular à resistência.

[24] Estas subdivisões da resistência timorense, apesar de necessárias estrategicamente, viriam a ser objeto de alguns paradoxos quando da reconstituição do Estado-nação timorense pós-indonésio, visto que, as elites timorenses veem-se, ainda hoje, fragmentadas entre projetos e agendas diferentes de nação, dentre as quais: a) Os chamados "retornados" da diáspora, que estiveram fora durante a ocupação indonésia, representados por figuras como José Ramos Horta, hoje presidente e Dom Ximenes Belo, Arcebispo Primaz, ambos Prêmio Nobel da Paz, em 1996; b) Os egressos da guerrilha armada que, liderados primeiramente por Nicolau Lobato – primeiro presidente antes da invasão indonésia e comandante da resistência – e, posteriormente, por Xanana Gusmão – hoje primeiro ministro – após a morte daquele em combate; c) os "clandestinos", que apoiavam os insurgentes de forma subterrânea, e hoje reivindicam mais espaços nos governos, evocando "experiência administrativa", acumulada, nos períodos português e indonésio.

[25] Registros informais dão conta de que patentes superiores eram atribuídas pelo Exército Indonésio aos seus oficiais proporcionalmente a quantidade de timorenses assassinados por suas respectivas frações na ilha de Timor. Tais fatos são objeto de difícil, complexa e burocrática investigação na chamada Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação (CAVR), que visa apurar os crimes de guerra do período indonésio.

subordinar a ela todas as decisões civis. Talvez, porém, o controle da informação e a indução na construção do conhecimento tenha sido a mais perversa das imposições da qual este novo país ainda se ressentirá por muito tempo, como elucida Gunn, (2007, p. 49-50) em sua fala:

> No coração do esforço de "integrar" Timor-Leste à estrutura administrativa indonésia estava o uso da informação. Pegando carona em uma teoria da modernização, pela qual as lealdades primordiais vão sendo quebradas quanto mais às fronteiras do estado se estendem aos domínios das pequenas tradições, Jacarta procurou projetar a mudança pelo campo da linguagem, da educação e da ideologia. Onde Portugal demorou em estender sua presença para o nível do *suco*, a Indonésia entrou com todo o aparato da mídia de massa, incluindo a apresentação de filmes, exibições, mídia impressa, rádio e televisão, sem mencionar a imposição de uma nova língua e de um novo conceito de estado ao povo timorense.

Finalmente, em 1999, pela pressão de vários organismos mundiais de defesa dos direitos humanos, a ONU organiza um plebiscito para que os timorenses decidissem entre a independência, ou a sua anexação definitiva à Indonésia[26] (ONU, 2000). Os dias que antecederam ao referendo foram de terrível instabilidade em todo o território timorense, no qual milícias armadas[27] pelo exército indonésio, e que com este mantinham uma relação de grande promiscuidade, impunham terror aos timorenses promovendo chacinas, coerções diversas e muito vandalismo para calar os críticos do regime de Suhato e obrigar a população a votar pró-anexação à Indonésia (TIMOR-LESTE, 2001). Mas, apesar de toda pressão e violência sofridas, o povo de Timor estava decidido e, despejou nas urnas a sua inequívoca e esmagadora vontade de autodeterminar-se.

A fala de um dos lideres do país, dá uma dimensão do espírito, do qual encontrava-se imbuído o povo timorense, quando do referendo e após os vinte e cinco anos ocupação indonésia:

---

[26] Para a organização do referendo a ONU instaurou a UNAMET, sua primeira missão em Timor-Leste.

[27] Esses grupos eram formados por timorenses treinados, armados e remunerados, de maneira clandestina, pelos militares indonésios, com o objetivo de eximirem-se das atrocidades cometidas em Timor. Tentavam, assim, dar a este genocídio um caráter de "conflito civil" entre os próprios timorenses. A maioria dos milicianos era dependente de drogas, e estas eram utilizadas pelos indonésios, como combustível para as ações criminosas desses grupos.

Um momento dos mais importantes da afirmação da identidade timorense, fora o referendo, no qual decidimos por reafirmar nossa independência. Durante vinte e cinco anos vivemos no mato como guerrilheiros e tombávamos todos os dias em corpos de companheiros e familiares que morriam de fome, sede ou assassinados covardemente, nossas propriedades foram confiscadas, nossa dignidade fora massacrada. Mas não importava mais naquele dia, quantos corpos mais veríamos pelo chão ou quanto tempo mais duraria a nossa vida. Estávamos grávidos da razão! A razão morava dentro de nós!

Porém, como que prevendo o que iria acontecer, o povo de Timor votou muito cedo, e fugiu para as montanhas, em sua maioria, pois já se percebia grande negligência da ONU quanto à segurança dispensada a este evento em Timor.

Assim que a ONU oficializou a vitória retumbante dos sufrágios pró-independência no referendo, os indonésios bateram em retirada rumo ao Timor Ocidental. Porém, não sem antes, deixarem a sua última e mais violenta marca, numa marcha sangrenta que deixara para trás quase que a totalidade dos prédios públicos e escolas incendiados, somada a completa destruição da infraestrutura do novo país, além de muitas outras mortes.

> Pelo menos seis membros da UNAMET foram assassinados, assim como cerca de mil timorenses. Diante da insegurança instalada, o pessoal da UNAMET retirou-se do território. A ONU destituiu a polícia indonésia da função de manter a segurança da parte leste da ilha e autorizou a formação de uma força militar internacional, então denominada Força Internacional para Timor-Leste (INTERFET). A INTERFET, diferentemente da UNAMET, era uma força armada altamente treinada, equipada com as mais modernas tecnologias de guerra. [...] A INTERFET e entidades do Sistema das Nações Unidas passaram a assegurar o funcionamento de serviços básicos à população. Em outubro de 1999, o Conselho de Segurança da ONU autorizou a instalação da Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste (UNTAET), a qual, até maio de 2002, teve a responsabilidade global pela administração do território, com autoridade legislativa, executiva e judiciária. (SILVA, 2004, p. 32-33)

Sob a liderança do brasileiro Sérgio Vieira de Melo, diplomata escolhido para chefiar uma das mais complexas missões de intervenção administrativa da história

das Nações Unidas, como enviado de seu Secretário Geral, a UNTAET respondeu pelo lançamento das bases de um "estado ocidental" clássico, em todas as suas estruturas jurídica, legislativa e de gestão. Em, aproximadamente, dois anos coordenou, também, as eleições presidenciais e para o parlamento, apoiando este, na promulgação da constituição timorense, adubando assim, o terreno para a instauração de um primeiro governo, liderado por timorenses[28] e o pretenso fortalecimento continuado das instituições locais, em que a ONU se retiraria da gestão global do estado e assumiria um papel de auxiliar na construção do mesmo. (SILVA, 2004)

Cabe, contudo, ressaltar os reflexos para a identidade, panorama linguístico e cultural, bem como as consequências para o desenvolvimento humano em Timor, que o histórico até aqui desvelado, entre a colonização portuguesa e a UNTAET legaram ao Timor e aos timorenses, pois são, antes de tudo, discriminantes dos atos e fatos sociais que se estabeleceram a partir de 2002 nas relações de construção e reconstrução do conhecimento entre os ilhéus do mais jovem Estado-nação do terceiro milênio e agentes internacionais, que são, também, tratadas ao longo deste estudo.

Em se tratando de identidade nacional, são fortes os traços de uma cultura belicista relacionados ao *funu* (guerra) entre os sucos e os "reinos"[29] que precedem à colonização, mas que durante esta, foram amplamente incentivados pelos portugueses como estratégias de dominação[30]. Esta, porém, não pode ser identificada como uma característica singular e contumaz do povo timorense, visto que a afetividade e o respeito extremo ao outro e à própria honra são identificados

[28] A maioria do povo timorense se recusa a admitir o governo de 2002 como o primeiro governo timorense, bem como aceitar o período pós-indonésio como o da "proclamação" da independência, pois sustentam que houve um governo legítimo instaurado em 1975 e defendem que remonta desta data a proclamação da independência. Para estes, o que ocorreu em 20 de maio de 2002, foi tão somente, a "restauração" da independência.

[29] A distribuição geopolítica em Timor comporta em escala crescente *sucos*, *aldeias, subdistritos e distritos.* Os "reinos" são componentes da tradição timorense como seus líderes denominados *liurais*, a quem atribui-se matizes nobres e grande poder nas "tribos".

[30] Era comum que colonizadores e opressores naquela região, como Portugal, Holanda, Japão e Indonésia utilizassem a tática de atiçar as lutas entre os povos por meio de apoio nos "reinos" aliados, e o aproveitamento das suas forças para a repressão dos "reinos" insubmissos. (MATTOSO, 2001, p. 12)

em vários signos e símbolos do gestual e do vocabulário como afirma Mattoso (2001, p. 12).

As marcas de Portugal e Indonésia são, obviamente, as mais presentes na identidade *Lorosa'e* e, curiosamente, encontram-se sobrepostas em suas várias manifestações (arquitetura, línguas, imagens, vestuário, etc.) no território de Timor-Leste. Almeida (1999, *apud* SILVA, 2004, p.31), reflete acerca de um "tipo singular de paradoxo pós-colonialismo" em Timor, no qual a cultura do colonizador é mola propulsora para a ação do colonizado. Para o autor:

> A existência de uma pretensa similaridade moral e cultural entre a população timorense e portuguesa é/foi um dos principais argumentos de que fizeram uso as elites dos movimentos de resistência para questionar a incorporação forçada a República da Indonésia.[31]

A questão linguística, aliás, é fator relevante nas relações entre cultura e identidade que aqui se tratam. A jovem RDTL possui, ao menos, 20 línguas nacionais classificadas na taxonomia de G. Hull: *Tétum, Dawan, Habu, Raklungu, Rasuk, Raclungy, Galoli, Kairui, Waimata, Midiki, Kemak, Tokodede, Mambae, Idaté, Lakalei, Bunak, Makasai, Makaleir, Fataluku e Lovaia,* além de diversos dialetos, a estas relacionados. Conforme constatação em Carvalho (2001, p. 65-68), *"*de todas estas línguas, o Tétum funciona como língua veicular há muito, língua de comércio ou *língua franca*" (COSTA, 2000). Por isto, o Tétum é considerado a língua oficial timorense ao lado do Português que, mesmo proibido por vinte e cinco anos, exerceu importante papel quando da resistência à invasão indonésia e é hoje falado por uma parcela pequena da população, que inclui as elites egressas da CPLP[32] ou integrantes da resistência armada, idosos[33] e, por fim, algumas crianças que já iniciaram a sua vida escolar após a intervenção da UNTAET.

---

[31] Esta circunstância fica bem evidenciada no uso da língua portuguesa pela resistência timorense como uma espécie de "código secreto", sendo, até hoje, designada como a "língua da resistência".

[32] Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

[33] Os chamados *Catuas,* por serem a parcela mais velha da população, já tinham o idioma português bastante consolidado quando da invasão indonésia, que proibiu a língua, o que não acontece com os adolescentes e adultos jovens da chamada *geração Timor Timur* que tiveram sua educação formal toda no modelo indonésio.

O Bahasa Indonésia é falado pela grande maioria dos timorenses, como consequência óbvia da imposição, pelos invasores indonésios. Mas há uma natural resistência dos timorenses em falar o idioma no seu cotidiano. Fora, no entanto, adotada pela UNTAET como “língua de trabalho”, ao lado do inglês. Este último, amplamente falado nos escritórios da ONU e dos seus parceiros de desenvolvimento e pivô de grande disputa entre anglófonos e lusófonos para implementação estratégica de suas agendas, conforme será tratado neste trabalho mais adiante.

Neste contexto, a cooperação técnica internacional, ocupa destacada posição na análise sociocultural, que se apresenta na história de Timor-Leste, em sua busca pela autodeterminação e a constituição do Estado-nação. Chauí (2003) sustenta que em seu “processo civilizatório”, os colonizadores europeus adotaram princípios etnocêntricos de homogeneização dos padrões de conduta, tendo como parâmetro a identidade ocidental do homem branco, europeu e detentor de meios de produção, como se fora a única válida e aceitável, por ser esta, pretensamente "superior" a todas as outras. Nota-se, como efeito, a incorporação deste *modus operandi,* também pelas elites das três Américas nas relações com os povos pré-colombianos e, sobretudo, com reflexos para as relações, bilaterais e multilaterais, de cooperação internacional no final do século XX e início do século XXI.

Pelo analisado até aqui, os representantes destas culturas, ditas hegemônicas, parecem adotar um processo intercultural de grande sobreposição e desconsideração das culturas dos povos tradicionais e suboportunizados*,* numa indução estratégica dissonante com o discurso oficial destes operadores da AID. Neste ínterim, a ONU, juntamente com seus parceiros, tem sido apontada como um veículo que, potencialmente, sintetiza esta violência simbólica no campo das relações internacionais, o que será esmiuçado no campo desta pesquisa. (MILANDO, 2005, p. 129)

Dentre todas as missões de cooperação internacional da ONU em Timor[34] (Tabela 1), a UNOTIL[35] merece análise especial[36]. Conforme explicitado na

[34] Até 2007.

[35] A *United Office in Timor-Leste* (UNOTIL), foi a primeira Missão da ONU, prioritariamente, civil no país e coincidiu com a presença deste pesquisador que fora membro da Missão Brasileira no triênio 2005 e 2007. A primeira cooperação de grande porte da história do Brasil, na área de Educação

introdução, esta escolha tem a ver, entre outras coisas, com a presença deste pesquisador em Timor-Leste no referido período, mas, principalmente, pelo fato de ter guindado formalmente a ONU à condição exclusiva de *staff* e apoio. Logo, muitas marcas da ingerência estrangeira quanto aos rumos das políticas públicas ficariam muito patentes, aos olhares mais acurados[37].

TABELA 1 - Participação brasileira nas Operações de Paz das Nações Unidas em Timor-Leste

Missão e Localização	Militares	Policiais	Civis	Total	Contribuição brasileira e período
UNAMET (Timor-Leste)	5	6	19	30	O Brasil contribuiu com oficiais de ligação e observadores policiais de julho a novembro de 1999. Além disso, dez peritos eleitorais foram cedidos pelo TSE e outros nove recrutados pelos "Voluntários das Nações Unidas".
UNTAET (Timor-Leste)	472	36	29	537	O Brasil contribuiu, de fevereiro de 2000 a maio de 2002, com 11 policiais militares e dois pelotões de Polícia do Exército com 70 homens, além de observadores militares e peritos eleitorais para supervisionar as eleições presidenciais.
UNMISET (Timor-Leste)	502	15	0	517	O Brasil contribuiu, de maio de 2002 a agosto de 2005, com militares e observadores policiais, bem como oficiais do Estado-Maior. Um grupo de 75 policiais também foi cedido. Em 2004, uma unidade formada por 125 policiais foi enviada. Um general brasileiro chefiou o grupo de observadores militares da UNIMSET em 2002.

surgiu da necessidade de apoiar o Timor-Leste em seu processo de reconstrução do sistema educacional e da gestão pública, após mais de 25 anos de uma sangrenta guerra advinda de uma violenta ocupação da Indonésia, que deixara como última marca a queima de todos os prédios da administração pública e a devastação de quase a totalidade do território timorense. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi a organização designada para orientar este esforço que ganhou forma a partir do edital número 001/2005 (CAPES, 2005) e atraiu mais de dezessete mil professores universitários de todo o Brasil na busca de cinquenta vagas, que se traduziriam na oportunidade de ajudar a escrever a história de um novo país e das cooperações internacionais no Brasil.

[36] Outras missões da ONU sucederam a chamada UNOTIL. Porém, por tudo o quanto já fora explicitado, não é o nosso *mister* analisá-las, tampouco qualquer outra missão, especificamente, como cerne deste trabalho. Isto porque, sua compreensão panorâmica tem a finalidade de, tão somente, franquear o entendimento *lato* acerca do *modus fasciende* das cooperações em geral, do ponto de vista epistemológico, como base para a propositura de pedagogias alternativas e novo modelo de gestão.

[37] A ONU e seus parceiro de desenvolvimento permanecem em Timor-Leste até os dias de hoje e, a julgar por seus próprios documento oficiais ou relatos de seus atores, não houve alterações substantivas de organização, sistemas e métodos.

UNOTIL (Timor-Leste)	**6**	**4**	**0**	**10**	**Conselheiros policiais e militares, de maio de 2005 a agosto de 2006.**
UNMIT (Timor-Leste)	1	1	0	2	O Brasil contribui, desde agosto de 2006, com um observador militar e um policial.
TOTAL	**986**	**62**	**48**	**1096**	

FONTE: adaptado de SANTOS e RUSSO (2007, p. 332; 333).

Enquanto as missões anteriores – INTERFET, UNTAET e UNMISET – tiveram incorporadas forças de paz da ONU em seu bojo, a UNOTIL teve um caráter de "escritório civil" da organização e seus parceiros de desenvolvimento em Timor-Leste, com vistas a preparar a saída “definitiva” das Nações Unidas do país. Fora instituída pelo decreto número 1.599, de 29 de abril de 2005, iniciando-se em 20 de maio de 2005 com duração prevista, inicialmente, de um ano, tendo se estendido até agosto de 2006, pelos efeitos daquilo que, em grande medida, fora também – ela a UNOTIL – causadora, como exortam Silva e Simião (2008) e Santos (2012), por, segundo os autores, personificar o coroamento de uma política antinômica e míope de percepção, ao relacionar-se com um ambiente multicultural e de extrema complexidade.

As falas abaixo, de dois consultores estrangeiros integrantes da UNOTIL, selecionados conforme critérios explicitados já explicitados, dimensionam, em parte, o desenho conceitual da UNOTIL:

> *A UNOTIL vem tendo uma missão sublime, agora que as coisas estão mais calmas. Foram-se os soldados das armas e viemos nós, como verdadeiros ‘soldados das almas’. Desta vez não precisaremos mais agir como uma força de segurança, como fizeram outras missões, mas de forma técnica. A UNOTIL vai ajudar o Timor-Leste a consolidar suas estruturas de Gestão Pública de forma irreversível.*

> *O fato de se privilegiar, pela primeira vez, os assessores civis em comparação aos militares, que desta vez estarão na posição tão somente de observadores, já denota que vive-se um novo tempo. O capacity building será*

> *coordenado desta vez pelos próprios timorenses. Eles têm a função de Gestão na UNOTIL. Nós, os estrangeiros, somo staff neste país.*

Exclusivamente para o escritório da ONU em Timor, gerido pela UNOTIL, foram previstas, inicialmente, as contratações de 45 (quarenta e cinco) conselheiros civis para apoio ao desenvolvimento das instituições estatais timorenses, consideradas estratégicas e críticas "pela ONU"; 15 (quinze) observadores militares; 20 (vinte) conselheiros para apoio à criação da Polícia de Fronteira; além de 10 (dez) funcionários para formação na área dos direitos humanos, também por "inspiração dos internacionais". (ONU, 2005)

Ante a aparente disputa velada entre os países hegemônicos no âmbito da UNOTIL e os indicativos de uma certa ânsia dos seus consultores internacionais em empreender rapidamente suas agendas de desenvolvimento e seus "modelos ideais" para o estado timorense, os técnicos estrangeiros em ação no país parecem simplesmente terem despercebido estes e outros sinais da complexa teia interrelacional, constitutiva do seu processo de autodeterminação (SILVA e SIMIÃO, 2008). Haja vista, a título de ilustração, que durante toda a duração da missão brasileira[38] em Timor, que teve um período similar à vigência da UNOTIL, não se identificou um só consultor internacional de qualquer nacionalidade que tivesse, sequer, conhecimento superficial acerca dos dois grupos étnicos supra referidos até os incidentes de abril de 2006[39].

> Os promotores dos projectos sofrem sempre de uma grande pressão por parte dos financiadores, no sentido de terem êxito a todo o custo sob pena de não poderem receber mais apoios, que constituem a sua própria base de sobrevivência. O limite temporal dos projectos de desenvolvimento (dois/três anos, em média) é insuficiente para se estabelecer confiança entre o pessoal dos projectos e os grupos-alvo, especialmente nas sociedades linhangeiras, nas quais a confiança assenta em pessoas e não em organizações ou

[38] A primeira missão de grande porte, de cooperação na área de educação, enviada pelo Brasil a Timor, que contou com a presença deste pesquisador, durou de abril de 2005 a dezembro de 2006, tendo os consultores brasileiros acompanhado o final da UNMISET, toda a UNOTIL e o início da UNMIT. Esta missão do governo brasileiro fora precedida por outra de muito menor porte, e outras três a sucederam até os dias de hoje.

[39] Obviamente, não se sustenta tal afirmativa, tão somente, em ilações ou suposições. Mas, no convívio dos integrantes da missão brasileira de cooperação em Timor, no triênio 2005-2007, com os consultores estrangeiros presentes no território timorense.

> instituições. Ora, sem essa confiança os projectos não podem ter êxito. (MILANDO, 2005, p. 43)

Estas relações tecidas entre a ONU, seus parceiros internacionais e os timorenses no campo da AID, notadamente no que concerne ao *capacity building* destinado a estes por aqueles, jamais seriam objeto de análises profícuas por parte dos próprios "parceiros de desenvolvimento", não fossem os incidentes desencadeados em maio de 2006, às vésperas do encerramento da missão internacional no país. Os referidos acontecimentos atraíram, mais uma vez, os olhares de todo o mundo para o Timor-Leste, e, mais ainda, lançaram luz sobre a frágil estrutura na qual repousava o processo de "construção de capacidades", nas palavras de Silva (2008), festejado, até então, como exemplo de eficácia da comunidade internacional na estruturação do estado da jovem nação timorense.

O primeiro sintoma aparente do nascimento da crise em Timor-Leste foi um tensionamento, seguido de conflitos dentro das FDTL (Forças de Defesa de Timor-Leste), entre soldados originários do leste do país (*lorosa'e,* em tétum) e os de origem ocidental (*loromono,* em tétum). Os *Lorosa'e* compunham a maior parte da FDTL, como consequência da intensa participação nas FALINTIL (guerrilha de resistência à ocupação indonésia), enquanto que os *Loromonu* tinham uma participação maior na polícia nacional (PNTL), sendo muitos deles, inclusive, ex integrantes das milícias pró Indonésia.

Sentindo-se alvo de discriminação e racismo, aproximadamente, quinhentos militares, em sua maioria *Loromonu,* intitulados "peticionários", num contingente equivalente a um terço do total à época, abandonaram os quartéis e amotinaram-se, iniciando uma série de protestos que culminaram em conflitos armados a partir de 28 de abril de 2006, deixando um saldo de milhares de refugiados e centenas de mortos em distúrbios e enfrentamentos que, não obstante a intervenção de forças internacionais lideradas pela Austrália, com a participação de Portugal, Nova Zelândia e Malásia, entre outras, esfacelaram as estruturas do estado e tornaram sem efeito a maioria dos projetos para qualificação e desenvolvimento em curso no país. Some-se a isto a renúncia do Primeiro-Ministro Mari Alkatiri, seguida da queda de todo o governo e assunção interina do então ministro dos negócios estrangeiros,

José Ramos Horta[40], articulado com o então Presidente, hoje Primeiro-Ministro, Xanana Gusmão[41]. (ONU, 2006)

Some-se a isto, como exemplo, para melhor análise de sintomas da sobreposição de culturas nas relações de conhecimento e poder, que se estabelecem no campo da AID e furtam do estado timorense a autonomia e a autodeterminação, o alerta perpetrado por José Mattoso, ainda em 2001, acerca dos riscos que deveriam ser observados por quem se propusesse a lograr qualquer processo de desenvolvimento e cooperação em Timor-Leste. O que mais espanta é que, neste e em outros aspectos da vida timorense, a gnosiologia dos sujeitos timorenses é completamente ignorada pelos consultores estrangeiros.

> Ora, a agressividade mantém-se viva neste país já quase independente, como se verifica nas rivalidades, por vezes sangrentas, entre Timorenses de *Loro mono* (distritos ocidentais) e Timorenses de *Lorasa'e* (distritos orientais), e nos combates entre grupos de jovens que cultivam as artes marciais. Como é evidente, este espírito propenso à agressividade constitui um efectivo obstáculo à estabilidade social. (MATTOSO, 2001, p. 13)

Os processos de cooperação técnica internacional, empreendidos por organismos estrangeiros e destinados a países suboportunizados em situação de crise, como o Timor-Leste, têm sido marcados por uma ação que não parte do entendimento do todo indivisível dos sujeitos destinatários destas. A julgar pelo exemplo da UNOTIL e considerando a moldura espaço-temporal deste trabalho, os organismos internacionais deixam de cumprir, em grande parte, o propalado objetivo com vistas ao desenvolvimento humano, pelo simples fato de que este depende, basicamente, do desenvolvimento da consciência que, para Pustilnik (*apud*

[40] José Ramos Horta fora ganhador do Prêmio Nobel da Paz de 1996, juntamente com Dom Ximenes Belo (hoje arcebispo de Díli), pela a atuação de ambos na frente diplomática de libertação, quando do período indonésio. No primeiro governo de timorenses em 2002, assumiu o Ministério dos Negócios Estrangeiros e, no auge da crise, de 2006 foi ministro da Justiça e Primeiro-Ministro. Em 2007 foi eleito Presidente da República, não conseguindo sua reeleição, após romper politicamente com Xanana Gusmão.

[41] Principal líder da resistência timorense. Comandou a guerrilha armada e elegeu-se o primeiro Presidente da República após a restauração da independência de Timor-Leste. Após a crise de 2006 montou um novo partido e, numa complexa costura política, tornou-se Primeiro-Ministro, derrotando o partido FRETILIN, do ex-Primeiro-Ministro Mari Alkatiri, hegemônico no parlamento timorense até então.

BARRETO, 2002, p. 41), “deve ser entendida como a totalidade de nossa experiência, mas apropriadamente, como o ser na nossa integralidade”.

2.2 A DISSONÂNCIA COGNITIVA DOS ORGANISMOS MULTILATERIAS

Boaventura de Sousa Santos (2010), sustenta que na chamada Pós-Modernidade, a globalização, tal como está posta é, também, e antes de tudo, veículo de dominação epistemológica. Uma relação extremamente desigual de saber-poder que tem conduzido à supressão de muitos saberes e manifestações próprias dos povos destinatários destas “ajudas”. Vários esforços vêm sendo empreendidos – e carecem de ser intensificados – no sentido de denunciar estas supressões e investigarem as condições para um “diálogo horizontal entre os saberes”.

Quem se debruçar sobre os estudos globais em desenvolvimento humano, política e estratégia, no cenário contemporâneo, irá encontrar nos processos de cooperação internacional um campo privilegiado de projeção do poder nacional de nações hegemônicas, em que modelos, impostos como mundiais, ganham contornos locais, quer pelo direcionamento das políticas públicas de países “subdesenvolvidos”, quer pela criação de um modelo de desenvolvimento induzido, levado a cabo pela pressão exercida junto aos seus líderes locais na gestão do estado e da sociedade civil. (SANTOS, Rodrigo, 2010)

> Dentre as teorias da globalização, há uma perspectiva designada por “imperialismo cultural” segundo a qual as sociedades atrasadas, especialmente as sociedades linhageiras, são alienadas das suas próprias raízes culturais e crescentemente envolvidas em dinâmicas de modernização. As suas próprias identidades são esmagadas ou deformadas neste processo, impedindo-as de resistir adequadamente às “alienantes” práticas culturais e econômicas do Ocidente. (MILANDO, 2005, p. 39)

No campo da AID, como ocorre em quase todos os processos de desenvolvimento, agentes externos que assumem a condição de “mediadores/facilitadores/gestores”, têm adotado um discurso, teoricamente, voltado

à promoção do *empowerment*[42]*,* que teria na participação crítica dos locais, o meio e o fim para autodeterminação destes. Porém, na prática discute-se, desde então, a existência do fenômeno que os teóricos tratam por *disempowerment*[43]*,* num fomento a processos de alienação indutiva que, via de regra, costumam mostrar uma face fragilíssima dos processos de gestão do conhecimento implementados.

> Na sua forma ortodoxa, e ainda dominante de concepção, os projectos de desenvolvimento são atravessados pela ideia de que as populações-alvo são "ignorantes" e "inexperientes", enquanto os "peritos" são pessoas experimentadas, que sabem tudo e são sempre portadoras de boas ideias para a melhoria das condições de vida das populações "subdesenvolvidas". Por isso, as pessoas para quem os projectos são concebidos existem apenas no abstracto, como grupos-alvo. No processo de implementação dos projectos, estas pessoas são convidadas a desempenharem os seus papéis, predeterminados sem a sua participação. (MILANDO, 2005, p. 46)
>
> .

Cabe ressaltar que estes processos, do modo como se lhes apresenta, como sustentado por SANTOS (2012 e 2013) são eivados, exclusivamente, da perspectiva "institucional" do desenvolvimento, focados, portanto, numa ritualística que prima pelo protocolar, pelo formal e pelos modelos exógenos, previamente estruturados. Restando pois, no mínimo, outros três pilares fundamentais para a integralidade das ações/reflexões/ações, frontalmente ignorados. Trata-se da "individualidade", da "dialogicidade" e da "difusão social" que, dariam conta, respectivamente, das referencias de cada indivíduo, a partir do seu "lugar"; da perspectiva sociointeracionista sujeito/contexto e do compartilhamento horizontal dos saberes-fazeres, promovidos e promotores do poder local. (VYGOTSKY, 1998; BURNHAM, 2000; GALEFFI, *et. al.*, 2011)

---

[42] Livre tradução de "empoderamento". É amplamente difundido na área organizacional para designar a delegação de tarefas e funções, acrescida de poder (Chiavenato, 1999). No âmbito das Ciências Sociais o termo preserva seu teor, e é ainda acrescido de toda a carga política e socioantropológica que se encontra imbricada na dotação dos destinatários da ajuda em processos de cooperação internacional do real protagonismo em sua autodeterminação no campo da AID. (MILANDO, 2005)

[43] Aplica-se como "antípoda conceitual" do processo de *empowerment*. Refere-se, naturalmente, às práticas autoritárias e fomentadoras de subordinação, marcas da violência simbólica do processo de gestão do conhecimento no campo da AID, em confrontação ao discurso oficial que, teoricamente, seria de fomento à autonomia e protagonismo dos sujeitos de países *suboportunizados.* (MILANDO, 2005)

Teoricamente, os documentos oficiais e tratados, emanados dos organismos multilaterais de cooperação internacional, pugnam por um discurso horizontal, onde o objetivo nuclear exortado é o desenvolvimento sustentável das comunidades assistidas e, principalmente, a preparação dos seus para a autodeterminação. (NAÇÕES UNIDAS, 2005)

Porém, em sua práxis, tal descompasso, pensar/falar/escrever/agir, encontra arrimo conceitual no que a Psicologia Social conceitua como Dissonância Cognitiva.

O conceito emerge para referir-se ao conflito entre duas ideias, crenças ou opiniões incompatíveis e foi descrito pela primeira vez numa experiência realizada nos Estados Unidos por Leon Festinger. Trata-se da percepção da incompatibilidade entre duas cognições diferentes, onde "cognição" é definido como qualquer elemento do conhecimento, incluindo as atitudes, emoções, crenças ou comportamentos. A dissonância ocorre a partir de uma inconsistência lógica entre as suas crenças ou cognições. (FESTINGER, 1957)

Quanto aos organismos internacionais de cooperação (operadores do desenvolvimento), não é tarefa difícil, identificar esta dissonância cognitiva, desde a gênese do seu fazer.

Assinada em 1946, como extrato da primeira grande conferência internacional das Nações Unidas, em São Francisco, nos Estados Unidos da América, a “Carta das Nações Unidas”, constituinte do organismo e seus subsistemas, já defendia conceitualmente, a edificação da equidade entre os povos. (NAÇÕES UNIDAS, 2013)

Em seu Capítulo IX, o documento trata, especificamente, da cooperação internacional, nas dimensões, econômica e social. Objetiva, teoricamente, “criar condições de estabilidade e bem estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos”. Para garantir este desiderato, pugnar-se-ia pela resolução de questões sociais, econômicas, sanitárias, estruturais e conexas, tendo como base, os eixos da Educação e da Cultura, para ajuda mútua com foco na autodeterminação, garantindo-se o respeito universal. (NAÇÕES UNIDAS, 2013, p. 33-34)

O artigo 57, do citado documento, refere-se à criação daquelas que viriam a ser o braço operacional da implementação das políticas e da gestão das cooperações internacionais, que são as agências e organismos multilaterais que, sob a coordenação e controle das Nações Unidas, foram denominadas, desde então, 'organizações especializadas'. O que chama atenção, neste particular, é o que explicita o artigo seguinte, quando sustenta que "A Organização fará recomendação para coordenação dos programas e atividades das entidades especializadas", já no artigo seguinte, reforça-se que "a Organização, quando julgar conveniente, iniciará negociações entre os Estados interessados, para a criação de novas entidades especializadas que forem necessárias ao cumprimento dos propósitos enumerados(...)" (NAÇÕES UNIDAS, p. 35).

Nas primeiras décadas de sua atuação, a ONU buscou, na mediação normativa, a manutenção da paz e da estabilidade, como lócus de sua atuação. Porém, ante a flagrante dificuldade em alinhar este objetivo com cenário de profunda desigualdade entre as nações, a entidade passou a focar mais nos processos de internacionalização do desenvolvimento intervencionista. Assim, por grande influência da administração Kennedy, nos Estados Unidos, a década de 1960 foi declarada pela ONU como a "Década do Desenvolvimento". A intenção era realizar ações que reduzissem as diferenças entre os países desenvolvidos e os "subdesenvolvidos", tendo como meta econômica um crescimento anual mínimo de 5% para estes últimos. (JOLLY *et. al.,* 2004)

Parte dos referidos países, atingiu o percentual de crescimento, quantitativamente instituído. Porém, percebeu-se que as mazelas sociais e o hiato socioeconômico entre ricos e "pobres", aumentou. Assim, as duas décadas seguintes foram batizadas pela ONU, como o "segundo ciclo do desenvolvimento", com a suposta prevalência de fatores como geração de empregos, acesso à saúde e combate à pobreza, sobre fatores meramente econômicos. Neste ínterim, segundo Machado e Pamplona (2007), vários foram os organismos, internos e externos, concebidos com foco exclusivamente no desenvolvimento, com destaque para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Programa Alimento Mundial e a Conferencia das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento. (UNICTAD)

O “entendimento” de que a instrumentalização dos indivíduos e o empoderamento de suas comunidades eram fundamentais para que se lograsse um desenvolvimento mais amplo deu margem a uma série de ações, redundando em métodos, técnicas e aferidores do desenvolvimento, que marcaram toda a história das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 2001). A partir dos anos 90 surgiram abordagens fundantes e fundadas no conceito de Desenvolvimento Humano, vigente para a organização e seus membros até os dias de hoje, com destaque para o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sustentado como fidedigno de crédito, em matéria de análise dos efeitos e impactos da intervenção junto aos países suboportunizados. (SEN, 2000; FUKUDA-PARR e KUMAR, 2003; PNUD, 2011)

Porém, tornou-se notória, no limiar do século XXI, a perplexidade da própria ONU e de seus parceiros, quanto à pouca efetividade dos esforços de cooperação internacional nos seus principais teatros de operação, bem como a discrepância entre o que conceitualmente é propalado, os índices quantitativos/classificatórios e os resultados práticos percebidos pelas “populações-alvo” que tomam contato direto com as “organizações especializadas” do sistema.

> (...) é possível dizer que frequentemente o conceito de desenvolvimento humano é reduzido ao seu índice, ou seja, ao IDH. Apesar de estarem relacionados de maneira muito próxima, está claro que não se trata de sinônimos. O IDH, por ser facilmente calculado, sintético e de simples aplicação, ganhou notoriedade e acabou ofuscando o conceito de desenvolvimento humano. No entanto, o IDH captura somente uma pequena parte do desenvolvimento humano, que é muito mais amplo e complexo que seu índice. Assim, ao discutir o paradigma de desenvolvimento humano propriamente dito, é necessário ir além do próprio conceito criado no âmbito do PNUD. É, portanto, imprescindível observar em quais bases teóricas se apóia esse paradigma e conseqüentemente, em tese, a própria atuação do PNUD. (MACHADO e PANPLONA, 2008, p. 2 e 3)

No mesmo contexto, em Rodrigo Santos (2010)[44], fica evidenciada a total distorção entre teoria e prática, no âmbito das ações para o desenvolvimento nas

[44] Como citado anteriormente, será comum, ao longo do texto, encontrar referências à dissertação, artigos e outros trabalhos, de mesma autoria desta tese, que comunicam resultados obtidos, a partir de trabalho empírico e constatações, emanadas de estudo de caso, com entrevistas de diversos atores sociais (servidores timorenses, sociedade civil, consultores estrangeiros, etc.), bem como trechos de citações dos trabalhos, falas destes atores, etc. Reforça-se o objetivo deliberado de demonstrar que qualquer afirmação, neste trabalho, acerca das constatações, quanto às práticas e

cooperações internacionais, a partir dos estudos acerca da influência da ação dos "operadores do desenvolvimento", para a capacitação dos servidores públicos em Timor-Leste, no esforço deste país por sua autodeterminação.

O estudo pondera que, ainda considerando tão somente a dimensão quantitativa, métrica e somativa, instituída pelo próprio PNUD, é retumbante a dificuldade da ONU em lograr melhorias em um dos seus principais teatros de operação deste início de século, que é o Timor-Leste. Relatório relativo à classificação do IDH que ranqueou 182 países, calculando indicadores quanto ao ano de 2007, apontou o país na posição de número 162 (PNUD, 2007). Isto nos remete à inevitável observação de que, mesmo após a UNOTIL, encerrada em 2006, e precedida por outras missões da ONU nos últimos anos, o país caiu dez posições em relação a 1999, quando ainda não havia as ações de "indução ao desenvolvimento", perpetradas pelas Nações Unidas.

> (...) o conceito de Desenvolvimento Humano deve extrapolar, em muito, os aspectos métricos e quantitativos por tratar-se da síntese interativa das relações humanas numa dada relação tempo/espaço, bem como das percepções e construções simbólicas, construídas e desconstruídas pelos sujeitos, no qual o protagonismo e a autonomia destes devem, em tese, serem considerados condições basilares para este desenvolvimento em suas dimensões física, psíquica, social, espiritual, material e, em suma, cultural-antropológica. (SANTOS, Rodrigo, 2010, p. 44)

O resumo desta Dissonância Cognitiva que acomete a ONU, seus subsistemas/organizações especializados, bem como seus parceiros e operadores do desenvolvimento, apresenta uma fórmula peculiar. Não obstante o discurso oficial, a mistura no processo de gestão do conhecimento, entre um grande volume de informações técnicas, a "prescrição" indiscriminada de conteúdos e "soluções prontas", aliados ao aparente pouquíssimo esforço de envolvimento efetivo e compreensão da cultura, bem como dos pressupostos histórico-sociais que marcam o ambiente dos destinatários da cooperação internacional, ocasionam, via de regra, uma série de paradoxos e imponderáveis, sobre os quais este trabalho discorre e se baseia, para refletir sobre um modelo alternativo em sua culminância.

---

reflexos do modelo de gestão e educação, perpetrado no seio do esforço das cooperações internacionais, não será mera ilação sem fundamento científico. Pelo contrário, parte-se da crítica fundamentada e da contestação à pressupostos que foram constatados em pesquisas anteriores, pelo próprio autor, bem como por outros pesquisadores em colaboração, a partir de uma experiência concreta no ambiente das cooperações internacionais.

João Milando exorta que as organizações “modernas”, voltadas para o processo de desenvolvimento, apresentam quatro características fundamentais, discriminantes da enorme distorção e grande hiato existente entre o discurso e as ações no campo das Cooperações Internacionais.

> (i) independentemente das características do espaço da sua implantação, as organizações são, de certa maneira, meramente ritualísticas, ou seja, a sua praxe não coincide com as prescrições funcionais formalmente assumidas; (ii) as organizações são internamente desintegradas [*decoupled*], isto é, são frequentemente dissonantes, em termos funcionais, com as necessidades mais prementes do contexto social da sua implementação; (iii) as organizações são isomórficas, com padrões e regras globalizadas, em termos de identidade, estrutura, e actividade; (iv) as organizações evidenciam padrões de mudança social isomórficos e dependentes de regras muito globalizadas (MEYER, 1994. *apud* MILANDO 2005, p. 73).

A dissonância cognitiva no campo das cooperações fica clara, ao desvelar-se que a retórica das cooperações internacionais, em especial da ONU, exorta que ‘o protagonismo das ações deve ser sempre dos destinatários da ajuda’. “Não obstante, o que se observou no campo da AID fora um claro processo de indução e manipulação, quer pela imposição do poder econômico dos ‘doadores’, quer pela adjudicação da ‘dádiva’ ofertada em forma de ‘ajuda’ bilateral ou multilateral”. (SANTOS, Rodrigo, 2010, p. 99)

Na maioria dos casos, no entanto, a forma mais marcante de ingerência, dissonante cognitivamente, tem sido a disponibilização de informações eivadas de vícios culturais, alheios ao poder local e à construção de uma máquina pública que, na maioria dos aspectos, não traz a marca da cultura e identidade dos sujeitos.[45]

Assim, a Gestão do Conhecimento, implementada a partir dos processos de qualificação dos servidores públicos locais, deve, imediatamente, se aproximar do discurso da ONU e, para tal, paradoxalmente, distanciar-se de suas práticas, na

[45] Ver Figura 7, na página 98, com quadro síntese das relações entre conhecimento, cultura e poder, em Timor-Leste, produzido por mim e já publicado. A partir das referências de Davenport e Prusak (1998), acerca dos atritos culturais que inibem o compartilhamento do conhecimento, e de Nonaka e Takeushi (1997), que exortam as condições capacitadoras para criação do conhecimento, fez-se uma pesquisa de campo e, por tudo o quanto fora constatado, através da narrativa de vários atores sociais em Timor, percebeu-se estes "vícios" na relação direta, entre a existência destes atritos culturais e, consequentemente, da ausência de condições capacitadoras no estado timorense, enquanto organização, em função do modelo de operação e gestão da relação epistemológica, entre os sujeitos locais e os "peritos internacionais".

maioria dos casos. É preciso integridade entre pensamentos, gestos, palavras e ações, por parte dos cooperantes internacionais, pois esta é a única maneira de promover autonomia, protagonismo e desenvolvimento, ante ao cenário de *heteronomia*, sujeição e *suboportunidades*, que marca a posição fomentada atualmente pela chamada “indústria da cooperação”. (SANTOS, Rodrigo, 2010, p. 99)

Com ampla experiência na análise dos esforços de cooperação para o desenvolvimento em África, João Milando traz importante reflexão, que reforça a compreensão acerca da dissonância cognitiva dos organismos que a empreendem, também, no continente africano:

> No âmbito da chamada cooperação técnica, ou seja, a cooperação virada supostamente, para a transferência e disseminação de conhecimentos técnico-científicos – e não para o fortalecimento de infra-estruturas sociais e econômicas, verifica-se que as práticas dos agentes de cooperação (cooperantes expatriados) têm contribuído por diversas vias para reforçar a vulnerabilidade dos países africanos. A situação actual é caricata. Após mais de três décadas de vigência, a cooperação técnica não consegue atingir o seu suposto objectivo, de criar as condições para que se tornem prescindível em África. [...] quanto mais graves são os seus fracassos, mais necessária e premente se torna a ajuda internacional. (MILANDO, 2005, p 111)

Como esse conflito – a dissonância – geralmente é desconfortável, os indivíduos procuram acrescentar "elementos de consonância", mudar uma das crenças, ou as duas, para torná-las mais compatíveis. Cognições, total ou parcialmente, contraditórias entre si, são estímulos para que os organismos obtenham ou produzam novos pensamentos ou crenças, ou modifiquem crenças pré-existentes, de forma a reduzir a quantidade de dissonância (conflito) entre as cognições. De acordo com Morin (2001, p. 89) “(...) é preciso substituir o pensamento que isola e separa, por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir o pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

Se associarmos esta perspectiva da complexidade, com a práxis, aparentemente, dissonante das cooperações internacionais, têm-se o desafio de resignificar e reintegrar atitudes, pensamentos e palavras. Planejamento, avaliação e

difusão, parecem estar distorcidos e desintegrados no campo das cooperações internacionais para o desenvolvimento, quer pela análise das falas dos atores sociais, quer pelos consubstanciados estudos de autores, aqui referenciados. Os planos têm se mostrado descontextualizados e pouco flexíveis; a avaliação, meramente classificatória, somativa e quantitativa; enquanto que, a difusão, tem sido ritualística e cerimonial, sem qualquer compromisso com a emancipação cognitiva e epistemológica da coletividade. (MILANDO, 2005; MENESES e SANTOS, 2010)

Tome-se parte da fala de um alto consultor internacional da área jurídica do Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste (MEC-Timor), na época, patrocinado financeiramente pelo governo da Nova Zelândia e com o seu trabalho gerido pela UNOTIL:

> *As relações aqui são mesmo complicadas. Estes gajos timorenses não sabem o que querem. Pediram o apoio jurídico e eu ainda nem tenho as condições ideais para trabalhar, agora me saem com um jurídico patrocinado por Portugal que a própria gestão timorense diz que nem pediu. Se depender de mim todos os que chegarem agora vão se virar como eu me virei até aqui. Só me reúno com a ministra e os diretores timorenses. Não vou entregar o ouro ao bandido.*

Percebe-se, no caso de Timor, notadamente após a crise de abril de 2006, onde as estruturas físicas do estado foram, novamente, esfaceladas e o cenário de crise se instituiu em todas as esferas do estado, que os colonizadores portugueses, os invasores indonésios e os cooperantes internacionais, foram equanimente provocadores de um cenário organizacional de pouca transparência no compartilhamento de conhecimentos e informações estratégicas, para com os timorenses e, mesmo estes, ainda eivados de vícios de gestão – indonésios, anglófonos ou lusófonos – perpetrado por aqueles, reproduziram junto aos seus compatriotas subordinados hierarquicamente, os mecanismos de controle da informação e uso compartimentalizado do conhecimento como "fonte de poder".

> *Aos olhos de um malae, timorenses como eu, que participaram de todos os governos até aqui podem ser vistos como oportunistas. Mas entre Timor oan[46], é claro que sem a participação subterrânea de timorenses como eu para ajudar na coleta de informações e com recursos também, não teríamos sobrevivido para contar essa história[47]. Precisamos nos aliar em vários momentos para sobreviver ao inimigo dentro do nosso próprio território. Tivemos o colonialismo que, não deixa de ser algo forçado, fomos invadidos pelo Japão durante a 2ª Guerra Mundial e pela bárbara ditadura de Suhato com os indonésios por vinte e cinco anos e hoje temos malaes do mundo inteiro nos dizendo o que fazer. Para mim essa história se repete (...)*

Claramente, vê-se na fala de mais um líder timorense, o entendimento de que, ainda que com veículos diferentes, a mensagem subliminar que os estrangeiros deixam em Timor institucionalmente, é de que entre nações "não existe amizade, mas interesses",

O fato é que, face ao exposto, a cooperação estrangeira e, mais especificamente, o processo de qualificação e "construção de capacidades" com vistas ao pretenso "desenvolvimento induzido", empreendido pelos seus consultores, como *locus* da gestão do conhecimento, em países *suboportunizados*, parece estar em cheque. Diante deste quadro, urge analisar, em que cenário global assentam-se os principais desafios da gestão, da educação e do desenvolvimento humano na contemporaneidade.

No capítulo seguinte, discute-se a análise dos desafios e perspectivas para uma gestão, integral, integrada e superadora, na contemporaneidade.

---

[46] Expressão em tétum para designar os filhos da terra. (COSTA, 2000)

[47] Durante a ocupação indonésia ficou marcado (muito mais fortemente) a presença de timorenses na chamada *força subterrânea*, formada por timorenses infiltrados na administração pública indonésia. Estes forneciam suporte, de informação e financeiro, para guerrilha armada e a frente diplomática exilada na Austrália, Moçambique e Portugal. Porém, este tipo de "simulação pela sobrevivência" claramente precede ao período indonésio e não se encerrou com ele.

3 A PERSPECTIVA COLABORATIVA DA GESTÃO NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM

Ao discorrer sobre "a nova Sociedade em Rede", que, segundo ele, se apresenta mundialmente, Castells (1999) fora precedido e precedera importantes estudos acerca do impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC´s) naquilo que se convencionou chamar “revolução tecnológica”, em que a Tecnologia da Informação (TI), aqui entendida, conforme Brooks e Bell (1998, *apud* CASTELLS, 1999, p. 49), como o uso de conhecimento científico para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível, passa a representar neste cenário o que as fontes de energia – motor a vapor, eletricidade, etc. – foram para as revoluções industriais respectivamente, embora estas nunca tenham prescindido de tecnologia, em seu sentido *lato*.

Há porém, uma particularidade, fundamentalmente, significativa para percebermos a importância do que aí está posto, que é a relação espaço-temporal que, ao contrário do ocorrido em uma era agrícola ou industrial, não respeita mais limites geográficos, nem concentra os desdobramentos e consequências de seus fatos portadores de futuro em áreas geograficamente limitadas. É como se cada acontecimento atingisse a todos e a cada um, direta ou indiretamente, a um só tempo e impusesse, na chamada *sociedade planetária,* a premência de lançar mão das novas formas de criação e disseminação da informação, bem como da construção do conhecimento em escala global, sendo pré-requisito, para tal, a compreensão do seu ambiente – interno e externo – seja qual for a definição e a amplitude deste.

Em suma, as TIC’s possibilitaram fenômenos de cooperação, aprendizagem e disseminação inéditos, a grupos que historicamente estiveram afastados, geográfica e socialmente. Os reflexos disto vêm sendo sentidos com oportunidades e ameaças, advindos do redimensionamento geopolítico e da reorientação de competitividade, cooperação e interdependência entre pessoas, empresas e nações (LASTRES e ALBAGLE, 1999). Não há, pois, como analisar o cenário socioeducacional e político de nenhuma célula deste novo cenário – como o Brasil, África ou o Timor-Leste, especificamente – sem ter a exata noção do que se passa globalmente.

> Desse modo, o conceito de *sociedade da aprendizagem*, que surgiu muito ligado a educação de adultos e à articulação entre os sistemas educacionais e *outras agências* da sociedade – os meios de comunicação de massa, os sindicatos, as empresas dos setores produtivos, as instituições públicas de informação, saúde, segurança, etc. – passou a servir de lastro para a compreensão político-epistemológica dos impactos das tecnologias de informação e comunicação na formação do trabalhador. (BURNHAM, 2000, p. 298)

É o que aqui se designa, na apresentação deste trabalho, como ambiente "GLOCAL", que converge o global e o local em uma teia inter-relacional lastreada no conhecimento e na aprendizagem, objeto de observação deste capítulo, que visa discorrer acerca das idiossincrasias do compartilhamento e gestão do conhecimento organizacional neste nosso tempo e conforme o cenário que subjaz.

3.1 INFORMAÇÃO X CONHECIMENTO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA COMO LOCUS PARA A PRÁXIS

Pelo exposto até aqui, fica evidenciado o papel central do processo formativo na construção da riqueza e de vantagem competitiva sustentável na atual sociedade. Este processo consta de três elementos básicos que são: a **informação,** que é a matéria prima da qual se pode extrair/construir, como "produto final", o **conhecimento** humano aplicado em forma de produtos, serviços e operações em geral e, por fim, a **aprendizagem** como base deste processo de transformação pela formação. (FLEURY e OLIVEIRA JR. 2001, p. 15-24; DAVENPORT, 2002)

Conceituar conhecimento não é uma tarefa das mais simples, sendo alvo do labor de pensadores, ao longo de muitos séculos e nas mais diversas áreas de pesquisa. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 24) trazem à baila um conceito, inicialmente introduzido por Platão, de ser o conhecimento, numa perspectiva científica, "uma crença verdadeira e justificada". Aceita-se, também, nesta produção a ideia de que conhecimento é a Informação apreendida, internalizada e constituída de sentido para quem de direito, sendo importantíssimo que este seja guindado um nível acima e passe a efetivar-se em benefícios para o sujeito epistêmico (construtor do conhecimento) e para a coletividade, pelo fenômeno de compreender. Para Pogré e

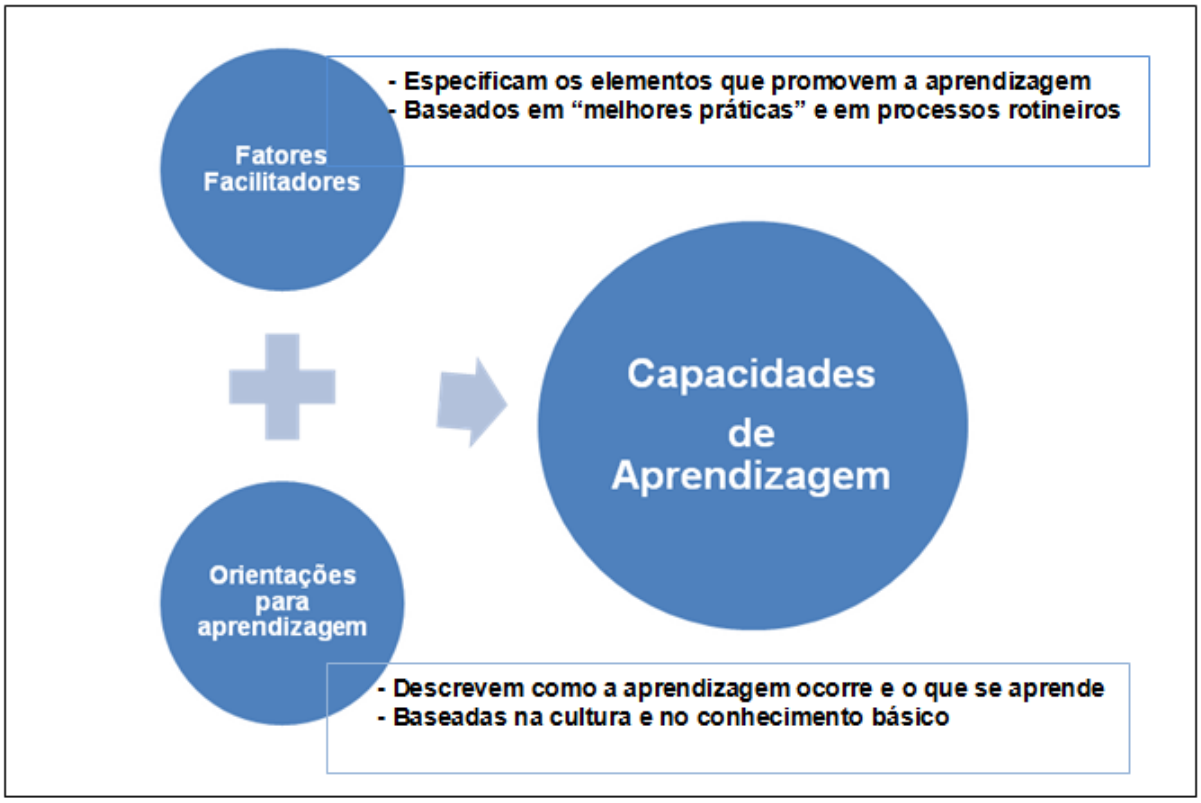
Lombardi (2006), o conhecimento não é possível de ser construído, apenas pelo recebimento e reprodução de dados, embora seja difícil fazê-lo, sem se contar com as informações básicas para tal. Aprender para a compreensão implica comprometer-se com ações reflexivas que a constroem. Entende-se aqui o conhecimento como “o conjunto de crenças mantidas por um indivíduo acerca de relações causais entre fenômenos”. (SANCHEZ, HEENE e THOMAS, 1997, p. 9, *apud* OLIVEIRA JR. 2001, p. 132)

Tudo que aqui se tece, a título de investigação sobre informação e conhecimento, bem como das possibilidades e limites ao seu compartilhamento, visa uma associação imediata ao ambiente organizacional que, longe de representar apenas a visão de empresa, convencionalmente posta, encaixa-se, também e perfeitamente, na análise de perfil dos governos de países suboportunizados, como organização.

> Uma organização é um sistema de recursos que procura realizar algum tipo de objetivo (ou conjunto de objetivos). [...] As organizações estão por toda parte. A Faculdade é uma delas, assim como a universidade e o centro acadêmico. A ONU, a prefeitura, a padaria da esquina, o aeroporto internacional, também. O Teatro Municipal e a Orquestra Filarmônica, assim como o *Shopping* e cada uma de suas lojas, idem. Existem organizações de todos os tamanhos para fornecer todos os tipos de produtos e serviços. (MAXIMIANO, 2004, p. 26)

Neste contexto, o conhecimento da organização é fruto das interações que ocorrem em seu ambiente e que são desenvolvidas por meio de processos de aprendizagem. Estes seriam facilitados, segundo DiBella e Nevis (1999, p. 27), por fatores que designam o pendor e orientação das organizações para novas aprendizagens (Figura 1). O conhecimento pode ser também compreendido como informação associada à experiência. Então, concorda-se no presente trabalho que Gestão Estratégica do Conhecimento é a tarefa de identificar, desenvolver, disseminar e atualizar o conhecimento, estrategicamente relevante para a organização, por meio de processos internos e/ou externos a ela. (FLEURY e OLIVEIRA JR., 2001)

FIGURA 1 - As duas partes da capacidade de aprendizagem organizacional



Fonte: Adaptado de DIBELLA e NEVIS (1999, p. 27).

Sendo a educação e, consequentemente, a gestão da aprendizagem e do desenvolvimento humano, os grandes pilares para a sustentabilidade organizacional, dada a sua capacidade de resignificação, conforme o contexto vigente, qual o verdadeiro lugar da informação, do conhecimento e da aprendizagem? E de que forma eles realmente se relacionam?

Sem este entendimento, dificilmente ter-se-á a clara percepção da relação entre a educação, o desenvolvimento humano e as diversas agências demandantes e mediadoras de aprendizagem. Menos ainda, conseguir-se-á tecer qualquer análise acerca de como vêm sendo concebidos e empreendidos planejamentos de ação política e gestão neste ínterim. Assim, ao analisar-se o impacto das TIC's sobre o processo de construção do conhecimento, traz-se à baila:

> [...] estudar novas tecnologias e educação, neste contexto, significa buscar entender os vínculos entre a inserção delas no processo produtivo e o caráter que assumem o aparato escolar e os demais órgãos educacionais e culturais, desde a estrutura escolar formal até os meios informais de educação, principalmente os meios de comunicação de massa. Por outro lado, consiste em compreender as implicações da educação no processo produtivo, ideológico e político, ou melhor, entender como a produção da escola e dos

> demais meios atuam na sociedade. (KAWAMURA, 1990, p. 7 *apud* SANTOS, 2002, p. 7)

A propósito, Terezinha Fróes Burnham (2000) sustenta que espaços tradicionais de disseminação de informação e conhecimento, como comunidades de discussão, bibliotecas e grupos semiautônomos, ampliam suas funções pelo redimensionamento dos conceitos de limites físicos e geográficos, que já não respeitam, articulando-se em redes e virtualizando-se.

> Todas essas transformações com as respectivas contribuições das múltiplas tecnologias de informação e comunicação vêm provocando profundos impactos na educação, na escola e, particularmente, na formação de indivíduos e coletivos sociais de diferentes sociedades. (BURNHAM, p. 285)

Informação deixou, pois, de ser o foco, não obstante sua importância, já que as TIC´s tornaram-na "comoditizada", transferindo-se o desafio do ato de obtê-la para o ato de gerir sua busca, apreensão, resgate, utilização e até descarte. Um grande desafio é, por conseguinte, diferenciar informação de conhecimento entendendo a relevância de cada um, ante ao que se nos apresenta.

> Criam-se todos os dias mais de 140 mil novas páginas de informações e serviços na rede. Há informações demais e conhecimento de menos no uso da Internet na educação. E há certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, organizamos os dados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento se cria, constrói-se. (MORAN, 1997, p. 11)

Construir conhecimento e, principalmente, aplicá-lo em prol do próprio indivíduo e do bem comum, parece ser tarefa primaz, obstacularizada pela ideia reificante de que este conhecimento pode ser transferido, tal qual a informação. Isto, ao que tudo indica, tem feito com que os sujeitos aprendentes terceirizem exclusivamente a entes externos que "ensinam" a função de educar e, pior ainda, sob a égide do que Paulo Freire (1996) chama de modelo de "educação bancária". Nele, figuras parentais, como professores e gestores, inobservam as referências individuais, advindas de diversas fontes e cenários de aprendizagem externos, e sua

“vocação ontológica” de protagonismo, ao tentar “depositar” conteúdos prontos em suas cabeças.

Desperdiça-se assim a grande vantagem potencial do nosso tempo, já citada anteriormente, que é de contar, em tempo real e num volume nunca antes visto, com a principal matéria prima para a construção do conhecimento – a informação – simplesmente por não saber diferenciá-la do conhecimento e, por conseguinte, confundir-se o papel do educador (quem se propõe a, ou cumpre o mister de, motivar para aprender algo em qualquer espaço). Este “ensinante” acaba atuando como transmissor de um erro conceitual, e não como facilitador/gestor da construção deste conhecimento pelo próprio sujeito epistêmico.

> [...] para estimular o compartilhamento, as organizações não poderiam enfatizar e valorizar a criação do conhecimento acima do compartilhamento. A geração de ideias e de conhecimento é sim importante para qualquer organização, mas, ao valorizá-la em demasia, as pessoas podem se fecharem e trabalharem individualmente, afim de serem reconhecidas como geradoras do conhecimento. (O´DELL e GRAYSON, 1998 *apud* GROTTO e ANGELONE 2004, p. 7)

Tal aspecto é reforçado no cenário de gestão do conhecimento pela formação de lideranças, em processos de cooperação internacional, como no caso de Timor-Leste e África, pelo aparente teor de “disputa” existente entre os organismos internacionais, visando muitas vezes o “protagonismo” destas ações, com reflexos eminentes no desenho da cultura organizacional do governo timorense, no que concerne à criação e compartilhamento do conhecimento, para e por seus líderes. Institui-se, pois, a chamada lógica da dádiva[48], citada por SILVA (2008, p. 166), na qual a sobreposição caótica e, via de regra, desordenada de projetos de ajuda humanitária e de desenvolvimento existentes em países *suboportunizados*, indicam que a força da “obrigação de dar”, muitas vezes se impõe à gestão racional da “ajuda” e, mais do que isto, a necessidade de demonstrar este “amparo” ante aos outros parceiros de desenvolvimento, pode gerar um ciclo vicioso de retrabalho e duplicação de esforços. (HANCOCK, 1989)

[48] O paradigma da dádiva, na obra de MAUSS, não nos remete diretamente ao enfoque aqui abordado. É em SILVA (2008), que têm-se a articulação entre tal paradigma, os fundamentos e as práticas, constitutivas das relações sociais e interculturais, no âmbito das cooperações internacionais.

Ao se considerar que a “organização governo” está sujeita, como qualquer organização, a todos os processos de autonomia ou subordinação, como consequência da forma como gerencia a informação, constrói e compartilha os conhecimentos entre seus membros, mormente em face às diversas variáveis políticas, sociais e culturais, pode-se de logo associar o objeto do presente estudo – práxis epistemológica das cooperações internacionais e (in)formação nos países *suboportunizados* – às principais correntes acerca da construção do conhecimento. O que seria discriminante da forma como estes consultores estrangeiros pensam e agem na sua relação com os colaboradores locais. (GOVERNOS, 2005)

3.2 CONHECIMENTO: EPISTEMOLOGIA E CONSTRUÇÃO

Dentre as correntes epistemológicas clássicas (Quadro 1), tratar-se-á aqui de três perspectivas básicas (BECKER, 2001):

O **empirismo** ou **ambientalismo** considera que o conhecimento emana, quase que por completo, do *objeto* (externo ao sujeito), sendo a ação externa ao indivíduo (fatos, informações, processos de treinamento) considerada portadora da “verdade a ser desvelada”. Nesta perspectiva, adota-se uma visão de “transmissão de conhecimento” como caminho para o “desenvolvimento”, e a intervenção do ensinante é quase que unilateral.

No **apriorismo** ou **inatismo,** o *sujeito* é considerado detentor da verdade, pois já dispõe, de forma inata, de todo o conhecimento programado em sua “bagagem hereditária”, e estímulos espontâneos mínimos darão conta de seu desenvolvimento. Ou seja, o saber emana exclusivamente do indivíduo e a intervenção ou mediação de qualquer facilitador é inócua.

Já na perspectiva do **construtivismo** ou **sociointeracionismo,** é na relação dialética entre o *sujeito* e o *objeto* que está a chave para a construção do conhecimento significativo. Portanto, deve-se apresentar os conceitos e informações externas ao sujeito, compartilhando e mediando, mas sem deixar de observar o seu

referencial, advindo de sua cultura, papéis sociais e idiossincrasias. (RODRIGUES, 2007)

QUADRO 1 - Teorias da construção do conhecimento

Epistemologia da Construção do Conhecimento	
Teoria	**Modelo**
Empirismo	Sujeito ← Objeto
Apriorismo	Sujeito → Objeto
Construtivismo	Sujeito ↔ Objeto

Fonte: Adaptado de BECKER, 2001, p. 29.

Como se pode verificar na afirmação de Silva (2008), a respeito da cooperação internacional em Timor-Leste, é forte o indicativo de que a perspectiva dos consultores internacionais, não foge a regra de grande parte dos processos formativos, com um lastro **empirista/ambientalista,** em que o conhecimento "adequado" emana do consultor/professor/assessor estrangeiro:

> Em projetos voltados para a qualificação dos funcionários públicos locais, os Estados-nações doadores levam, em geral, a Timor-Leste profissionais de sua respectiva nacionalidade. A Austrália financia a presença de assessores australianos na administração local, o Japão, de japoneses, assim como Portugal de portugueses. Esses técnicos, por sua vez, reproduzem no país procedimentos administrativos e hábitos de trabalho que são reconhecidos como típicos de sua nacionalidade. (SILVA, 2008, p. 154)

Cabe refletir sobre o processo composto pela tríade informação-aprendizagem-conhecimento, na qual a primeira está posta como insumo básico, a segunda como o composto das fases deste "processo produtivo" e o terceiro como o produto e culminância do mesmo, a partir do qual haverá a retroalimentação deste sistema. Há aí um elemento importante que é o *Ethos*. Conforme Pires (2001), alguns dicionários, como o Houaiss e o Oxford Advanced Learner's Dictionary define o temo como:

a) característica comum de um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade;

b. Característica de espírito moral, valores, ideias, crenças e cultura de um grupo, ou de uma cultura, ou de uma comunidade. *Ethos* revolucionário; o livro captura exatamente o inglês elizabetano.

Aqui se propõe a definição de *ethos* como o conjunto de crenças, conceitos, preconceitos e paradigmas, construídos a partir da relação dialética estabelecida entre o sujeito e as diversas instituições, formais ou informais, demandantes de sua formação ao longo da vida. (SANTOS, 2007)

> No capítulo "*Ethos* aristotélico, convicção e pragmática moderna", Eggs (2005) expõe a forma com que, para Aristóteles, o discurso ou a argumentação se constroem com base em três pilares: o *logos*, o *pathos* e o *ethos*. O *logos* diz respeito à argumentação racional propriamente dita; o *pathos* concerne ao envolvimento e ao convencimento do interlocutor; o *ethos* refere-se ao aspecto ético ou moral que o enunciador deixa entrever em seu discurso [...]. No caso da Filosofia clássica, o *ethos* pré-existe ao discurso, na medida em que significa o aspecto moral que o locutor, com diferentes intenções, deixa transparecer em seu discurso. Este fato pode se dar de forma ética ou íntegra, ou com base na mentira e na inverdade. É nesse ponto, aliás, que, na "Retórica", Aristóteles (1998) defende a tendência natural do ser humano para o bem, para o verdadeiro e para o justo, de tal forma que tendem a predominar, segundo ele, os discursos de fato transparentes, em que o locutor mostra ou deixa transparecer sua verdadeira moralidade e, caso isso não aconteça, seu interlocutor, com a mesma vocação inata para a moralidade, será capaz de desmascará-lo. Para Aristóteles, dentre as três provas engendradas pelo discurso – *logos*, *pathos* e *ethos* –, o *ethos* é praticamente a mais importante. (MARTINS, 2007, p. 28 e 29)

Qualquer volume de dados organizados e sistematizados compõe informação. Uma vez em contato com a informação o indivíduo ou grupo de indivíduos, absorve, descarta, modifica, codifica e/ou decodifica a mesma, de acordo com o seu *ethos,* que é lançado sobre esta, construindo a partir daí conhecimento, que vai passar a compor o próprio *ethos,* modificando-o. Assim, já que não existem dois *ethos* idênticos, a referência lançada sobre uma mesma informação nunca será igual e, por conseguinte, a construção do conhecimento sempre será um processo particular.

> Em termos de ênfase, podemos dizer que a bibliografia sobre Gestão do Conhecimento deve começar a não encerrar com a noção de que conhecimento não é simplesmente dados [...]. Devemos perceber que o desafio de uma abordagem baseada no conhecimento é que ela convida-nos a ir além de tais visões ingênuas e penetrar nas sutilezas dos modos pelos quais o conhecimento humano organizacional é produzido, e dos modos que moldam a atividade individual e coletiva. (SPENDER, 2001, p. 36)

Gerir a aprendizagem é, pois, mediar a relação entre o sujeito e o objeto a ser apreendido, para que este sujeito construa o conhecimento melhor, mais rápido e, principalmente, de forma significativa para ele e para coletividade. Sendo porquanto, absolutamente impossível “transferir o conhecimento” consolidado de quem quer que seja para outrem, pois o *ethos* deste modificará automaticamente o que está posto por aquele, que será tão somente informação, até que se construa conhecimento novo a partir dela. Esta é a base da Gestão Epistêmica (Figura 2). Neste contexto, ensinar é motivar para aprender e apoiar na organização da informação, uso das ferramentas e tecnologias adequadas, apreensão e descarte a partir das referências do próprio sujeito, sendo este papel de todos os líderes nas diversas organizações, escolares ou não. (MORIN, 2005)

Para compreender a concepção epistemológica e política, bem como a gestão pedagógica dos processos de (in)formação empreendidos pelas cooperações internacionais, que provocam a presente reflexão, há que se considerar, pois, os aspectos culturais, éticos e políticos que o influenciam e, por vezes, determinam-no. Faz-se necessário, portanto, desenvolver um estudo relacional entre a informação, que para McGarry (1992 *apud* Pinheiro e Loureiro,1995) é “a matéria prima do conhecimento”; a comunicação, entendida como uma difusão adequada dessa informação; e os aspectos psicossociais que envolvem os cenários de aprendizagens, nos quais estão inseridos emissores e receptores do processo informacional nas organizações.

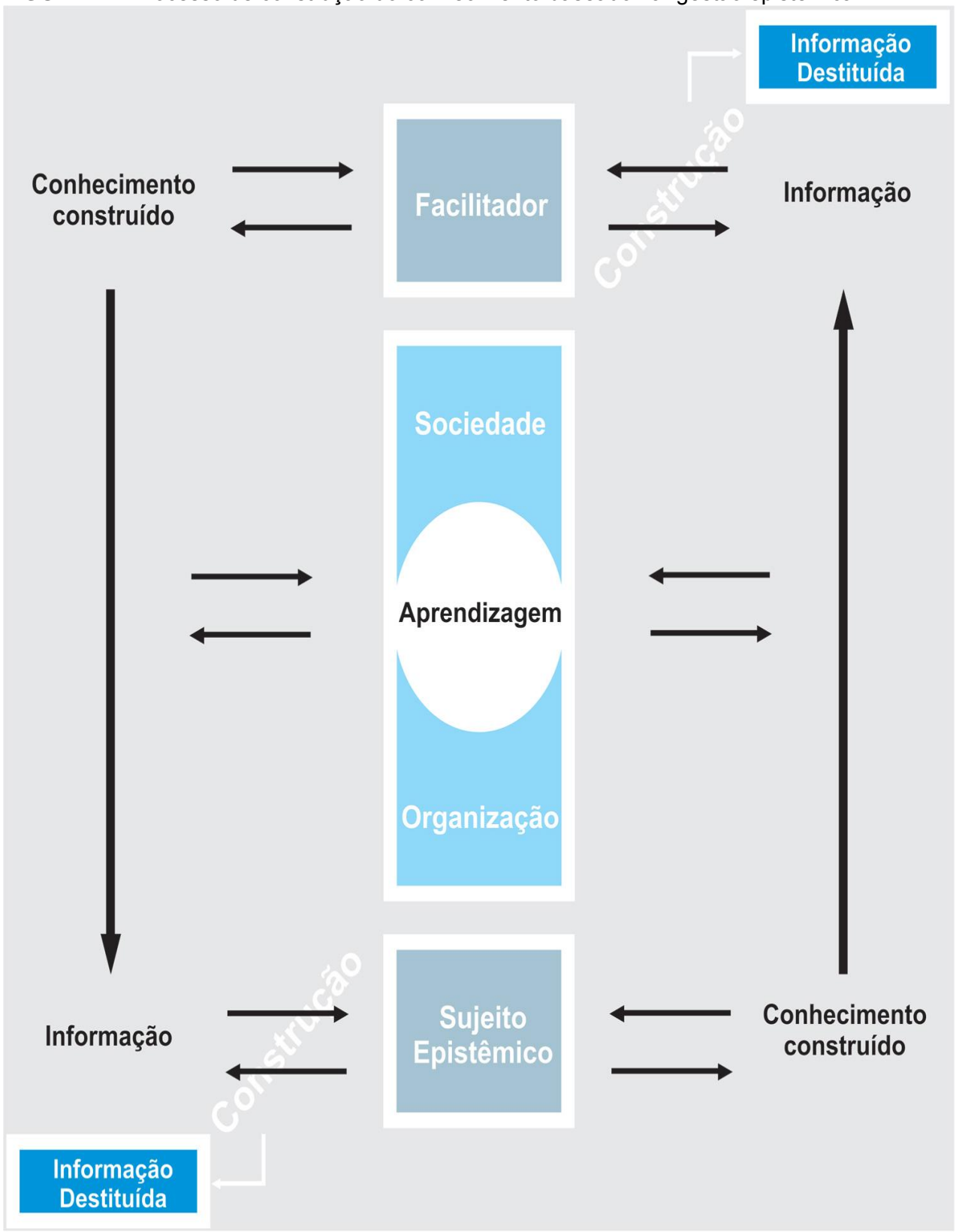
3.3 TAXONOMIA DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

Na contemporaneidade, vem crescendo o entendimento de que a competitividade das nações e dos diversos agentes sociais globais depende da sua competência para gerir a informação, transformando-a em conhecimento útil e validador. Isto decorre do processo de intangibilização dos bens econômicos, dando-se uma ênfase maior aos que emanam do esforço de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), valorizando o processo de formação da força de trabalho e Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH), em detrimento da atenção dada anteriormente aos processos repetitivos da industrialização, focados em fenômenos “não criativos”. A microeletrônica, a informática e as telecomunicações, entre outras, permitiram a partir de sua convergência, a aceleração em níveis antes inimagináveis do processo informacional, sendo estas novas tecnologias fundamentalmente poupadoras dos trabalhos humanos convencionais e levando o processo de P&D ao cerne dos critérios de competitividade. (LASTRES e ALBAGLE, 1999)

> Uma nova economia surgiu em escala global nas duas últimas décadas. Chamo-a de informacional e de global para identificar suas características fundamentais e diferenciadas e enfatizar sua interligação. É *informacional* porque a produtividade e a competitividade de grandes agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. É *global* porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria prima, administração, informação, economia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões de agentes econômicos. É informacional e global porque, sob novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação. (CASTELLS, 1999, p. 87)

Segundo Chiavenato (1999), há uma questão básica em uma organização na escolha de se tratar as pessoas como recursos organizacionais ou como parceiros da organização. Como recursos, elas precisam ser administradas, o que envolve planejamento, organização, direção e controle de suas atividades, já que são considerados como sujeitos passivos da ação organizacional. Por outro lado, as pessoas podem ser visualizadas como parceiros da organização. Nesse sentido, elas são fornecedores de conhecimentos, habilidades, capacidades e, sobretudo, de inteligência, que auxilia na tomada de decisões. Desse modo, as pessoas constituem o capital cognitivo das organizações.

FIGURA 2 - Processo de construção do conhecimento baseado na “gestão epistêmica”



Fonte: SANTOS (2007).

Aqui, como já dito no presente trabalho, não se entende RH como os sujeitos, entes humanos postos como “recursos” à disposição deste novo processo produtivo, mas os “recursos que os humanos – e só eles – contêm”, notadamente no que concerne a competências[49] e habilidades[50], aspectos do conhecimento e recursos dos quais as organizações vão depender, cada vez mais, sem, contudo, poder consegui-los comprando apenas o tempo e a presença física de trabalhadores insatisfeitos e desestimulados. Todo o potencial criativo e de desenvolvimento de novos produtos e serviços competitivos neste novo cenário dependem de educação e desenvolvimento humano de ponta, considerando-se padrões não mais apenas locais, bem como do despertar da motivação como força volitiva que fará com que este novo ser humano coloque este potencial à disposição.

> Na organização do século XXI, o ser humano não mais aceitará ser tratado como mera peça de uma engrenagem. Ele vai querer saber por que, para quem e para que ele trabalha. E, mais do que isto, só aceitará trabalhar, e o fará com entusiasmo, sabendo que ele contribui de algum modo para servir a humanidade. (WEIL, 1997, p. 45)

Ao pretender refletir sobre a tríade cultura, conhecimento e desenvolvimento humano, analisando o escopo da cooperação internacional em Timor-Leste, o presente trabalho busca, para além dos seus recortes metodológicos, ajudar na compreensão dos mecanismos que impactam a Gestão do Conhecimento Organizacional como um todo, pois visa a arrimar o entendimento da sua lógica em organizações públicas, privadas ou do terceiro setor, sejam elas escolares, empresariais, governamentais ou comunitárias.

Para Oliveira Jr. (2001, p. 135), o conhecimento organizacional “difere em suas dimensões e essas diferenças devem refletir no valor e utilidade estratégica desse conhecimento. Entender os elementos constitutivos do conhecimento é a base para entender uma taxonomia do conhecimento da empresa”.

A Gestão do Conhecimento representa todo o esforço consciente para a sua criação, compartilhamento, significação e resignificação, devendo ser o cerne dos

[49] Definido por Zarifian (2001) como a capacidade de realizar algo efetivamente a partir do que se sabe. Há, porém, um acentuado debate na academia com várias proposituras para definir competência.

[50] Dimensão operacional da competência, discriminante de fazeres práticos da mesma. (ZARIFIAN, 2001)

esforços para a promoção do desenvolvimento humano integral, em organizações públicas, privadas ou não governamentais, no atual cenário de complexas relações, mundialmente interdependentes. (FLEURY e OLIVEIRA JR., 2001)

É fundamental perceber, desde já, que a estrutura governamental dos países *suboportunizados* são aqui, obviamente, percebidos como uma organização – que são –, sendo portanto o seu processo de (in) formação dos sujeitos passível de análise lastreada nos pressupostos da aprendizagem organizacional.

> As organizações podem não ter cérebros, mas têm sistemas cognitivos e memória (Hedberg, 1981); desenvolvem rotinas, ou seja, procedimentos relativamente padronizados, para lidar com problemas internos e externos. Estas rotinas vão sendo incorporadas, de forma explícita ou inconsciente, na memória organizacional. (FLEURY e FLEURY, 1997, p. 20)

Ao introduzir o conceito de *learning organization*, Senge (1990) sustenta que a experimentação e o aprendizado fazem parte da vocação ontológica do ser humano, que este traz ao mundo. Porém esta vocação epistêmica é obstacularizada, pois a maior parte das organizações está mais ocupada em controlar do que em aprender, valorizando e recompensando o desempenho dos indivíduos em função da obediência, conformação, adaptação e, até mesmo, submissão a padrões estabelecidos de fora para dentro, em detrimento de uma aprendizagem crítica e significativa.

O supraexposto nos remete à necessidade de compreendermos as diversas nuances e divisões do conhecimento no ambiente organizacional, bem como seus modos de conversão e compartilhamento. Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67) propõem a classificação do conhecimento organizacional em duas grandes dimensões: o conhecimento tácito e o conhecimento explícito (Quadro 2).

Para os autores, “o conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado. Já o conhecimento explícito ou ‘codificado’ refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 65). Nota-se, porém, nas organizações contemporâneas, uma clara prevalência, de entendimento e ênfase, do conhecimento explícito frente ao conhecimento tácito, o que se dá, infelizmente, pelo pouco entendimento de que podemos saber muito mais do que conseguimos

expressar e manifestar, sendo o conhecimento explícito tão somente a “ponta do *iceberg”* do conhecimento organizacional.

QUADRO 2 - Dois Tipos de Conhecimento

Conhecimento Tácito (Subjetivo)	Conhecimento Explícito (Objetivo)
Conhecimento da experiência (Corpo)	Conhecimento da racionalidade (mente)
Conhecimento simultâneo (aqui e agora)	Conhecimento seqüencial (lá e então)
Conhecimento análogo (prática)	Conhecimento digital (teoria)

Fonte: Adaptado de NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 67.

Há que se considerar os elementos da Cultura Organizacional que, para Schein (1985, p. 4, *apud* RODRIGUES, CRAIDE e TUDE, 2007, p. 3) é: “[...] o modelo dos pressupostos básicos, que determinado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e interna”. Porquanto, estes elementos são preponderantes para a compreensão do *modus operandi* dos consultores internacionais em solo timorense, na delimitação dos traçados e limites do processo de formação de Recursos Humanos destas “comunidades alvo” das cooperações, com olhar a partir de Timor-Leste.

> Entendo a cultura organizacional primeiro como instrumento de poder; segundo, como conjunto de representações imaginárias sociais que se constroem e reconstroem nas relações cotidianas dentro da organização e que se expressam em termos de valores, normas, significados e interpretações, visando um sentido de direção e unidade, tornando a organização, fonte de identidade e de reconhecimento para seus membros. (FREITAS, 2002, p. 97)

Cabe aqui uma menção especial ao estudo relacional entre cultura nacional e cultura organizacional, desenvolvido por Hofsted (1983) que, analisando o comportamento de colaboradores de organizações multinacionais americanas, identificou no comportamento de cada filial fortíssima influência dos valores culturais dos países onde estas se encontravam instaladas, não obstante um forte trabalho de difusão de valores corporativos pela matriz para suas filiais. Tal estudo denota

significativo azimute para a compreensão do trinômio cultura – conhecimento – desenvolvimento humano, e será resgatado mais adiante. Sobre isto, Silva (2008, p. 163) traz uma importante reflexão acerca da situação de Timor:

> Observa-se, portanto, que na dinâmica do campo da AID em Timor-Leste a atuação dos Recursos Humanos estrangeiros doados temporariamente ao país – cujas ações se materializam em propostas e práticas de políticas públicas – é abordada em função da maneira como diferentes grupos avaliam o processo de desenvolvimento histórico e a identidade do país de origem desses técnicos. Dessa forma, o valor do bem doado (no caso, o assessor técnico) é mensurado também em função de como sua origem nacional é percebida pelos diferentes agentes do campo. Assim, pessoas (os assessores técnicos), instituições (os países doadores) e fatos (práticas de capacitação e projetos de políticas públicas) misturam-se.

Reforce-se, ainda, que "a falta de capacidade dos timorenses seja ideia permanentemente afirmada pela comunidade internacional em ação em Timor-Leste. Aliás, é esta ideia que justifica parte da intervenção das Nações Unidas e de suas agências no território" (SILVA, 2004, p. 128). Tal argumento denota que os eventuais obstáculos à construção significativa do conhecimento no âmbito organizacional da gestão pública timorense, estão eivados de aspectos relacionados à sobreposição de culturas. Carece-se perceber a sua intencionalidade e influência quanto as fases de conversão dos conhecimentos tácito e explícito, bem como da existência ou inexistência das condições epistemológicamente capacitadoras no governo timorense, frente a ação da *AID.* (NONAKA e TAKEUCHI, 1997)

Face ao exposto, fica evidenciado que a capacidade de renovação e adaptação, o grau de empregabilidade[51] e ocupacionalidade[52] dos cidadãos de um país e, consequentemente, a aproximação dos objetivos nacionais dependerão pois, do quão competente seja esta nação em gerir o conhecimento e o processo de aprendizagem contínua de seu povo, em todos os espaços onde ela se processa, de forma intencional e planejada, num esforço integrado de todas as células do seu

[51] Capacidade que um indivíduo desenvolve de acumular e manter atualizadas suas Competências, seu Conhecimento e sua Rede de Relacionamentos, de forma a ter sempre em suas mãos o arbítrio sobre seu projeto de careira. (CABRERA, 2006)

[52] O termo "*ocupacionalidade vitalícia*" foi utilizado por Zarifian (2001) para designar o foco que deve ter aquilo que chamou de "organização qualificante", em confrontação aos conceitos de empregabilidade e organização qualificada que, para este autor são reducionistas ao focar no caráter formal de trabalho e negligenciar a premência de qualificação contínua, respectivamente.

tecido social. Neste ínterim a formação dos seus atores sociais tende a reverberar, promovendo autonomia ou subordinação como reflexo mais eminente, conforme a perspectiva que fundamente seus processos de gestão da educação e desenvolvimento humano.

Face ao exposto e considerando os desafios da gestão colaborativa na sociedade da aprendizagem, cumpri-nos analisar, conforme observações do campo e reflexões teóricas, como se situa a gestão pedagógica das cooperações internacionais na contemporaneidade. É do que trata o próximo capítulo.

4 GESTÃO PEDAGÓGICA DAS COOPERAÇÕES INTERNACIONAIS: SINTOMAS E ALERTAS

Para que uma nação, região ou organização, possa "lograr êxitos", precisa desenvolver uma cultura fundamentada em valores vividos e permanentemente voltada para o aprendizado. Amartya Sen (2000), em seus estudos, elucida que Desenvolvimento Humano só o é efetivamente, como processo ou finalidade, se promover o desenvolvimento do ente humano para o pleno exercício da liberdade e autonomia.

Tudo implica, não apenas numa boa educação escolar e familiar, mas numa aprendizagem organizacional que, para Senge (2000), ocorre a partir de um direcionamento estratégico que concorra para a formação de “cinco disciplinas”: o pensamento sistêmico; o domínio pessoal; a criação de modelos mentais; a construção de uma visão compartilhada; e a aprendizagem em equipe. Considera-se que aprendizagem organizacional é gerada a partir da ação estratégica e da interação entre os componentes da organização, existindo uma relação de dependência entre cultura e aprendizagem organizacional. Esta se dá em todas as esferas da sociedade, não exclusivamente nas empresas como pode-se erroneamente inferir. (MEISTER, 1999)

Os sistemas organizacionais são organismos culturais que, para um melhor aproveitamento do potencial de aprendizagem dos seus membros, devem ser analisadas à luz da teoria da complexidade na qual:

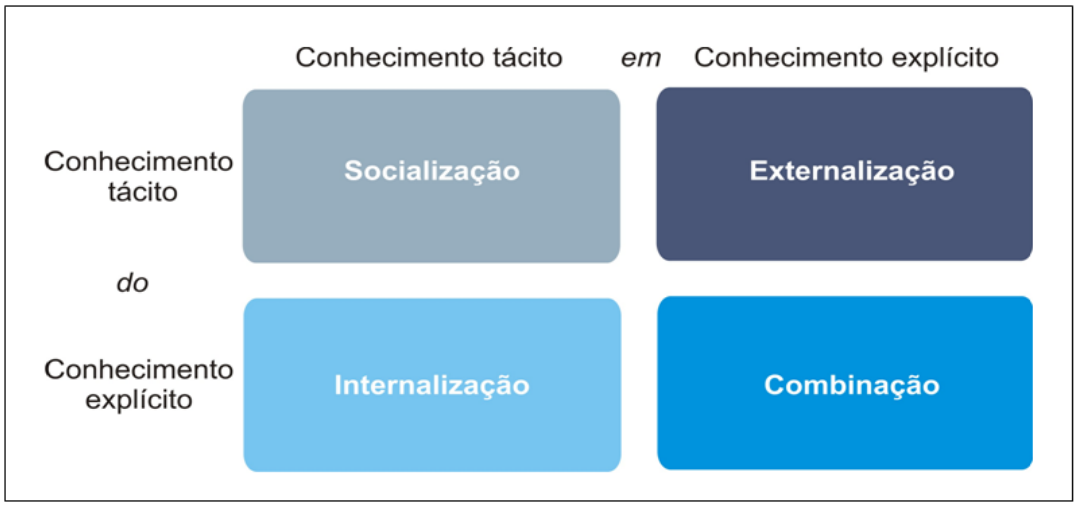
> [...] O determinismo dinâmico dá lugar à dialética complexa entre acaso e necessidade, à distinção entre as regiões de instabilidade e as regiões entre duas bifurcações, onde as leis médias, deterministas, dominam. A ordem por flutuação opõe ao universo estático da dinâmica um mundo aberto, cuja atividade produz a novidade, cuja evolução é inovação, criação e destruição, nascimento e morte. (PRIGOGINE, 1997, p. 150 *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 33)

Analisemos, a seguir, os modos de conversão destes sistemas.

4.1 MODOS DE CONVERSÃO DO CONHECIMENTO

O presente estudo corrobora com as tessituras supra e, à luz da teoria da construção do conhecimento proposta por Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67), cabe em sequência descortinar os quatro modos de sua conversão, considerando sua relação com o objeto de estudo e universo desta pesquisa. Estes autores entendem que “o conhecimento tácito e o conhecimento explícito não são entidades totalmente separadas, e sim mutuamente complementares”. Propõem, portanto, quatro modos básicos de conversão (Figura 3): socialização (do conhecimento tácito em conhecimento tácito); externalização (do conhecimento tácito em conhecimento explícito); combinação (do conhecimento explícito em conhecimento explícito) e internalização (do conhecimento explícito em conhecimento tácito).

FIGURA 3 - Quatro modos de conversão do Conhecimento



Fonte: Adaptado de NONAKA e TAKEUCHI (1997, p. 69).

> A socialização é o processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, da criação do conhecimento tácito como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. [...] O segredo para a aquisição do conhecimento tácito é a experiência. Sem alguma forma de experiência compartilhada, é extremamente difícil para uma pessoa projetar-se no processo de raciocínio de outro indivíduo. A mera transferência de informações muitas vezes fará pouco sentido se estiver desligada das emoções associadas e dos contextos específicos dos quais as experiências associadas são embutidas. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 69)

O processo de intervenção da ONU em Timor é eivado da perspectiva do “mestre X aprendiz”, a partir do *capacity building*, no qual os consultores estrangeiros teriam a finalidade de atuar como “mentores” e orientadores do trabalho dos timorenses (contrapartes) investidos em postos considerados chave para uma administração pública em formação (ONU, 2005). Teoricamente, a experiência passada no dia a dia pode ser fonte significativa de construção do conhecimento tácito, porém, faz-se necessária a reflexão, ao longo deste trabalho, sobre a integralidade dos fatores de socialização, tais como a consideração do contexto dos sujeitos aprendentes e das emoções associadas a eles. Por exemplo, os *advisors* pautam claramente a sua atuação em Timor-Leste na correção de “deficiências e debilidades” da sua contraparte timorense. Assim, define “sozinho” e em consonância com os ditames e perspectivas da organização contratante, como irá lidar com estas deficiências, na maior parte das vezes, sem a participação do timorense em questão. (SILVA, 2004)

> A externalização é um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos. É um processo de criação do conhecimento perfeito, na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 71)

A relevância da externalização na construção do conhecimento organizacional, bem como sua premência para casos como o de Timor, ficam patentes em alguns relatos e constatações documentais, ao perceber-se que a burocracia timorense ressente-se, e muito, do conhecimento, identidade e padrões de sua cultura que lhes foram tirados durante os anos de colonialismo português e ocupação indonésia.

Vê-se indicativo de um enorme vazio de formulários, padrões, processos, produtos, enfim, uma ausência absoluta de aspectos tangíveis e mensuráveis do conhecimento externalizado e explícito na máquina pública timorense, não obstante um sem número de símbolos e signos da história de dominações e violência, concreta e simbólica, contra o povo timorense. (SILVA, 2004)

> A combinação é um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento. Esse modo de conversão do conhecimento envolve a combinação de conjuntos diferentes de

> conhecimento explícito. Os indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de meios como documentos, reuniões, conversas ao telefone e redes de comunicação computadorizadas. [...] A criação do conhecimento realizada através da educação e do treinamento formal nas escolas normalmente assume esta forma. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 76)

Trata-se da mais tradicional modalidade de conversão e construção do conhecimento organizacional. É importante fonte de síncrese, análise e síntese do conteúdo a ser aprendido e praticado. Tome-se o universo da capacitação dos servidores timorenses pela ONU e organismos internacionais e suas idiossincrasias, nos quais a implementação dos trabalhos está condicionada à forma como o consultor internacional compreende as "carências e limitações" do servidor timorense e aos objetivos de qualificação pretendidos. Segundo Silva (2004), "os recursos mais utilizados eram cursos – designados de *in-country training – on-job-training*, leitura de manuais etc.".

> João, que tem como responsabilidade o *institutional building* de uma importante agência do governo, diz que seu objetivo é ensinar os timorenses a tomar decisões. Procura fazê-lo burocratizando esse processo, expondo os porquês e os procedimentos adotados na avaliação de cada caso. Joana, por sua vez, procura desenvolver a capacidade de suas contrapartes sugerindo a leitura dos manuais elaborados por ela, alegando que esse é o único modo de comunicação que consegue estabelecer com suas contrapartes. Diana, por exemplo, realizava a construção institucional da UCDC auxiliando seu diretor e oficial de projeto na análise técnica e política de problemas com os quais a unidade lidava cotidianamente. Esse é um exemplo da metodologia designada de *on-job-training* no jargão da ONU. (SILVA, 2004, p. 194)

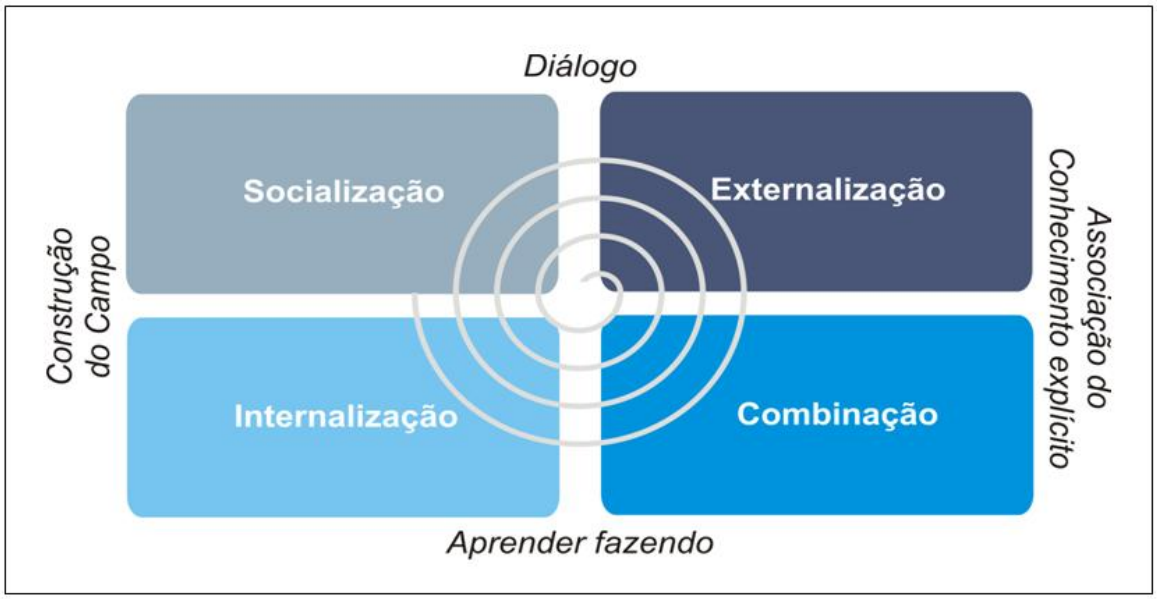
Não raro, gestores, consultores internacionais, chefes de linha etc., "terceirizam" para fatores externos, tais como barreiras culturais, nível intelectual dos aprendentes aquém do esperado, dificuldades linguísticas ou estruturais, os obstáculos inerentes a qualquer processo de combinação. Faz-se, pois, importante, para organismos e organizações que atuam em países multiculturais, incluir na sua agenda reflexões e análises acerca da gestão dos aspectos interculturais e sua relação com a construção do conhecimento. (RODRIGUES, CRAIDE e TUDE, 2007)

> A internalização é o processo de incorporação do conhecimento explicito no conhecimento tácito. É intimamente relacionada ao "aprender fazendo". Quando são internalizadas nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos sob forma de modelos mentais ou

> *know-how* técnico compartilhado, as experiências através da socialização, externalização e combinação tornam-se ativos valiosos. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 77)

Trata-se do fechamento do ciclo que os autores designam como a espiral do conhecimento organizacional (Figuras 4 e 5) que, pela sua própria natureza, não se encerra e se retroalimenta continuamente. Uma das características que marca a ação da internalização é o que Zarifian (2001) identifica como os pressupostos da "organização qualificante", em que o respeito pelo que se sabe é precedido e procedido pela consciência coletiva quanto à necessidade de novas aprendizagens a partir do conhecimento já consolidado, de forma sistematizada. Durante o processo de desenvolvimento de capacidades no serviço público timorense, não raro, vê-se algumas queixas dos consultores internacionais quanto à dificuldade de internalização no processo de gestão do conhecimento. "[...] metade dos problemas existentes nesse processo é tributada a ausências dos funcionários ou do Estado da RDTL: os funcionários não têm experiência e formação adequadas para serem ensinados e o Estado não possui estrutura técnica e jurídica que permita a qualificação". (SILVA, 2004, p. 194-195)

FIGURA 4 - Espiral do conhecimento organizacional

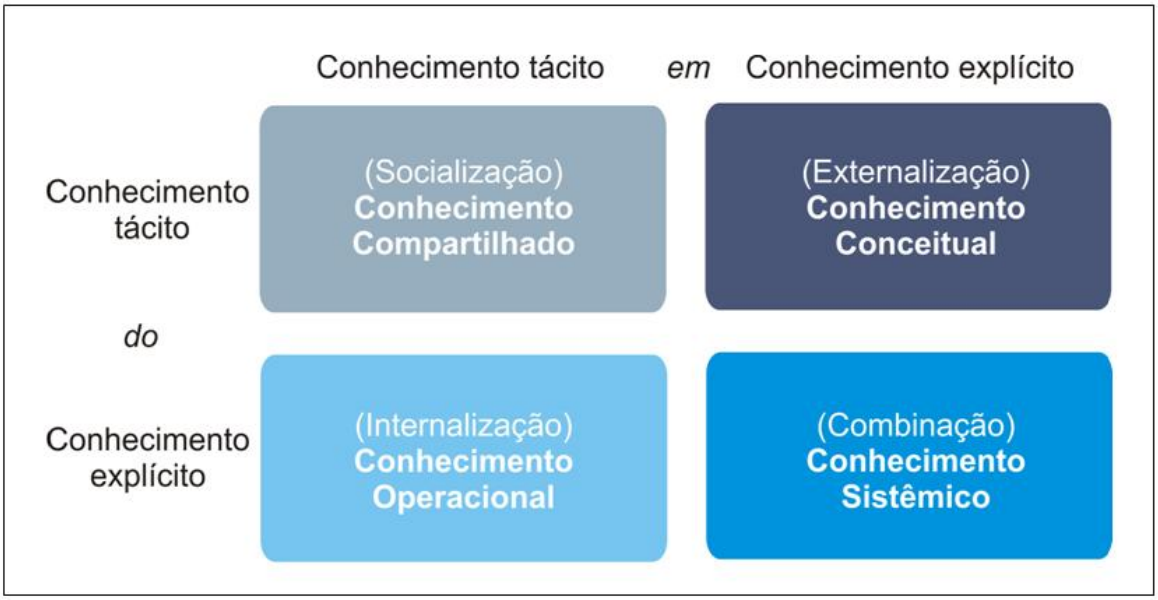


Fonte: Adaptado de NONAKA e TAKEUCHI (1997, p. 80).

Esta "falta de precondições à aprendizagem e evolução" dos servidores e do estado timorense encontraria arrimo conceitual em vários pressupostos teóricos. Aqui, traz-se o conceito de obstáculo epistêmico à aprendizagem, que, para Visca

(1991), deriva da estrutura de cognição operativa do aprendiz, ou seja, ninguém pode aprender algo que esteja além da sua estrutura cognitiva de momento, não sendo possível, por exemplo, ensinar as quatro operações matemáticas para quem ainda não conhece os números. A aceitação pura e simples deste aspecto, atribuindo ao Timor e aos timorenses tudo quanto é ônus neste particular, marcaria um pensamento antinômico, reificante e “de mão única”.

FIGURA 5 - Conteúdo do Conhecimento criado pelos quatro modos



Fonte: Adaptado de NONAKA e TAKEUCHI (1997, p. 81).

O próprio Visca (1991) provoca uma reflexão acerca do que batizou de obstáculo epistemológico à aprendizagem que diz respeito justamente a dificuldade que o sujeito aprendiz pode apresentar ao interagir com culturas diferentes para gerir sua própria aprendizagem, considerando aspectos de diversidade e interculturalidade, o que se aplicaria, em princípio, com muito mais justiça à limitação dos consultores estrangeiros em lidar com o “diferente”. Bachelard (2004), também utiliza-se deste conceito de obstáculo epistêmico para designar tudo que se interpõe entre os sujeitos e o conhecimento não questionado – critico, social e politicamente – fazendo estancar ou quedar-se inerte o progresso epistêmico e a construção do conhecimento. Um bom exemplo disto é posto por Kelly Silva (2008, p. 161), ao analisar que:

> Raros são os assessores estrangeiros que se dispõem a aprender tétum, a língua veicular de Timor-Leste. Por isso, tendem a

> desempenhar suas funções utilizando a língua inglesa ou portuguesa, no caso dos assessores de origem lusófona, a despeito das dificuldades que tal procedimento possa trazer ao processo de capacitação. (SILVA, 2008, p. 161)

Para Nonaka e Takeuchi (1997), toda organização que queira atingir efetivamente os seus objetivos de construção e compartilhamento do conhecimento, com efetividade na resolução de suas questões práticas deve apresentar em sua *práxis* as condições capacitadoras que são: **intenção**; **autonomia**; **flutuação e caos criativo**; **redundância**; e **variedade de requisitos**. Neste estudo aceita-se que há estreita ligação entre a existência destas e o "ser qualificante" supracitado por Zarifian (2001). É flagrante a ausência desses pressupostos na estrutura organizacional e na burocracia dos países *suboportunizados* e "comunidades alvo" das cooperações internacionais, como ficará fundamentado a seguir.

4.2 A AUSÊNCIA DAS CONDIÇÕES CAPACITADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL NAS COMUNIDADES *SUBOPORTUNIZADAS*

É aspecto relevante a eminente ampliação do contexto educacional marcado na fala de Almeida Júnior (2001, p. 4), para quem "toda sociedade humana é educacional, mas nem toda sociedade humana é educativa. Educacional é gênero, educativo é espécie". Isto, nas palavras do referido autor, significa dizer que, no sentido etiológico, etimológico e antropológico, toda sociedade que transmite valores, crenças, hábitos e costumes é, em essência, educacional, porém, só se tornará educativa se não distanciar-se dos pressupostos éticos e de edificação do ser.

Para sobrepujar os desafios impostos pela *sociedade da aprendizagem*, pessoas e organizações precisam adotar novas concepções e atentar para o fato de que não existe uma evolução permanente e sim uma alternância entre estados de ordem e desordem, devidos à multicausalidade dos fenômenos, em virtude do que, o

homem deve adaptar-se a uma variedade incomensurável de sistemas sociais e culturais. (OLIVEIRA, 2000)

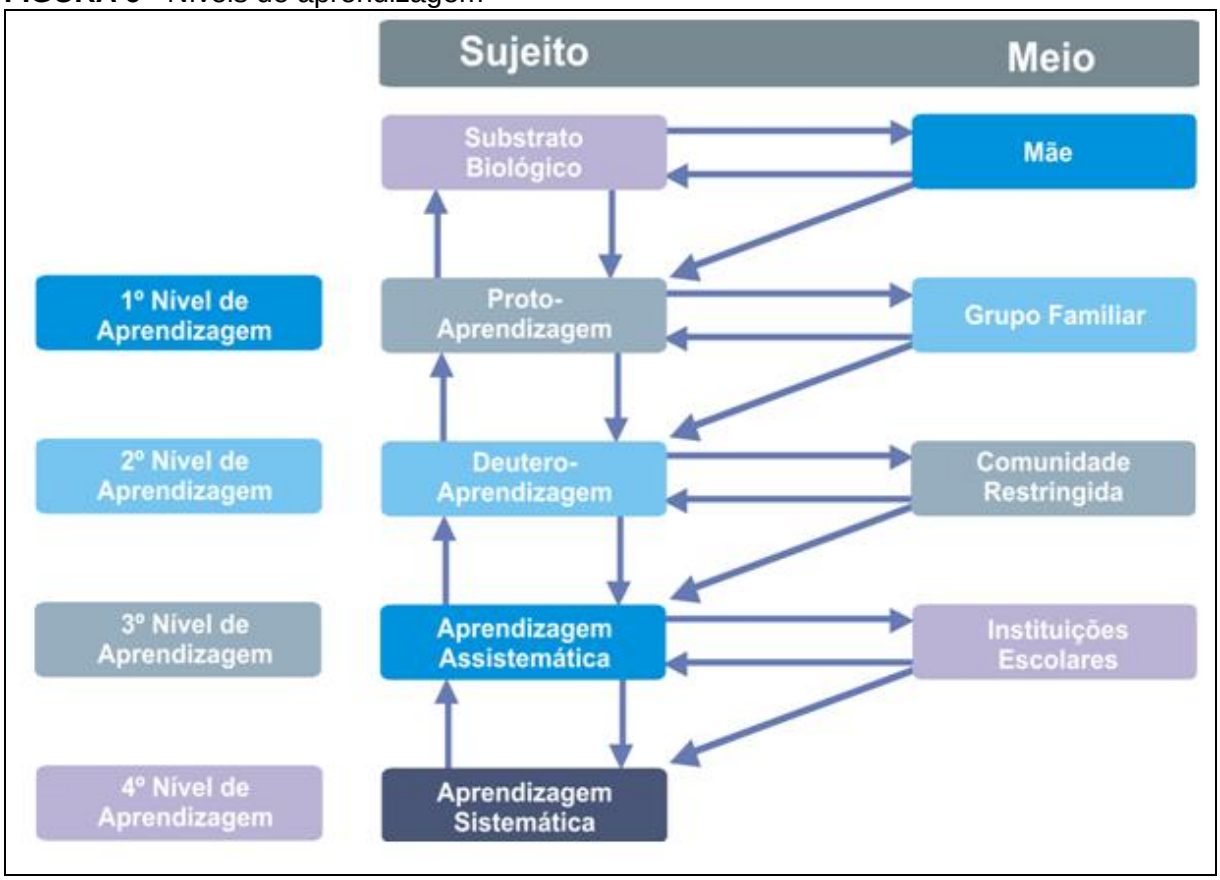
Os pressupostos da Psicopedagogia[53] embasam aspectos relacionados ao contexto supraescrito, o que favorece o entendimento da aprendizagem em seus diversos cenários, notadamente, no que concerne aos estudos desenvolvidos por Visca (1991), para quem existe um esquema evolutivo de aprendizagem que apresenta quatro níveis distintos (Figura 6), sendo o primeiro a *protho aprendizagem,* resultante das primeiras relações vinculares do sujeito com o ente materno; o segundo nível a *deutero aprendizagem,* onde o indivíduo apreende a cosmovisão do grupo familiar; o terceiro deles, a aprendizagem *assistemática,* que envolve todas as agências e pessoas, não escolares, que impactam a formação do sujeito. Compreende, entre outras, a educação continuada e a aprendizagem organizacional, abrangendo todos os ranços, entraves e possibilidades a ela relacionados; por fim, e somente no quarto nível de aprendizagem – última com o qual o sujeito tem contato –, está a aprendizagem *sistemática*, que comporta, aí sim, a educação escolar formal.

Inevitavelmente, este autor conduz a uma associação, na qual o primeiro nível de aprendizagem (*protho*) e o segundo nível (*deutero*), relacionam-se, respectivamente, a relação fetal com vínculo materno e educação familiar com apreensão da visão deste grupo. Ressalte-se a importância destes momentos e do resgate do grupo familiar no processo educacional como um todo. Não obstante a relevância, óbvia, da educação formal e aprendizagem *sistemática* - até mesmo por isto – cabe ressaltar o pensamento de Visca (1991) acerca do terceiro e, talvez, mais negligenciado dos níveis de aprendizagem que é a aprendizagem *assistemática.*

> [...] Aprendizagem assistemática é produto das interações entre o sujeito e a comunidade restringida. Ele consiste na instrumentalização que permite a alguém desempenhar-se na sociedade sem possuir os conhecimentos, atitudes e destrezas, que o desenvolvimento atual da cultura impõe aos seus membros, através das instituições educativas de nível primário. (VISCA, 1991, p. 25)

[53] O pesquisador Jorge Visca (1991) definira, já arrimado em estudos pregressos, o objetivo de estudo da Psicopedagogia como sendo aprendizagem e o desenvolvimento humano em seus diversos aspectos, porém com ênfase nos obstáculos que se lhes apresenta. Quanto a isso dispõe este campo de investigação de um vastíssimo referencial teórico acerca do aqui tratado.

FIGURA 6 - Níveis de aprendizagem



Fonte: Adaptado de VISCA, 1991.

Um dos mais significativos espaços de consolidação desta aprendizagem assistemática é, sem dúvida, a organização.

> A educação não mais termina quando o aluno se forma na escola tradicional. Na antiga economia, a vida de um indivíduo era dividida em dois períodos: aquele em que ele ia para a escola e o posterior a sua formatura, a que ele começava a trabalhar. Agora, espera-se que os trabalhadores construam sua base de conhecimento ao longo da vida. (MEISTER, 1999, p. 11)

Neste ínterim, as organizações de qualquer porte, setor ou finalidade, devem apresentar, no bojo do seu esforço de gestão do conhecimento, aprendizagem organizacional e desenvolvimento humano, que se dá consciente ou inconscientemente, aquilo que Nonaka e Takeuchi (1997, p. 83) chamam de *condições capacitadoras*[54] *para a construção do conhecimento organizacional*. A

[54] Amartya Sen (1999), também abordou a questão, porém na perspectiva do "Desenvolvimento de Capacidades" como fomento à mensuração do nível de bem-estar das comunidades assistidas, bem como seu incremento.

função da organização no processo de criação do conhecimento organizacional é fornecer o contexto apropriado para facilitação das atividades em grupo e para criação e acúmulo de conhecimento em nível individual. Tais condições capacitadoras, como já dito anteriormente, têm no seu entendimento pressuposto basilar para a consecução dos objetivos deste estudo, pois, perceber a medida da existência das mesmas na máquina pública timorense, será fundamental para reforçar o desvelamento de como o processo de construção do conhecimento em Timor vem sendo condicionado pela ONU e seus parceiros, para enfim, refletir-se sobre um modelo alternativo e superador.

4.2.1 Intenção

Segundo Nonaka e Takeushi (1997), a criação do conhecimento é, necessariamente, direcionada pela *intenção* organizacional, que, em tese, representa a aspiração de uma organização às suas metas. Não obstante, no campo da AID, percebe-se grande influência de outras culturas, objetivos e crenças que se sobrepõem confundindo-se, por vezes, com a própria cultura e objetivos da organização/governo/nação destinatária da "ajuda", sendo seus discursos e *modus faciendi,* não raro, assumidos e incorporados pelos próprios como se deles fossem. Subverte-se, assim, a pré-condição conceitual de cultura e identidade, pois estes não se importam em caixas, mas constroem-se e reconstroem-se com base em valores vividos.

> O exemplo de Portugal é um caso interessante deste fenômeno. Por que Portugal tem tantos projetos na área de língua portuguesa? Isto está relacionado com o fato de a questão da língua portuguesa ter se tornado para Portugal uma fonte de identidade nacional e um instrumento para a construção de vínculos entre os territórios de seu antigo império colonial. Não por acaso, a denominação do bloco político formado por Portugal e seus antigos territórios ultramarinos é Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. (SILVA, 2008, p. 164)

No caso da administração pública em Timor, como em qualquer outra organização, a *intenção* é necessariamente carregada de valor e é expressa com frequência por padrões, visões e posturas da organização (NONAKA e TAKEUCHI,

1997, p. 84). Não raro, presencia-se em Timor-Leste a presença de vários símbolos e signos que refletem o ponto de vista do colonizador, do invasor coercitivo, ou dos "cooperantes", como, respectivamente, a legislação e instrumentos jurídicos escritos em língua portuguesa; a arquitetura e os símbolos da burocracia indonésia; bem como as metodologias ocidentais empregadas na condução estratégica do estado, por nítida imposição dos organismos internacionais. Vejamos o que nos diz Neves (2007, p. 115), responsável pela organização La'o Hamutuk[55]:

> O dinheiro da ajuda não chega sozinho. Com ele chegam também as agências e os funcionários internacionais que possuem uma maneira de pensar muito diferente dos timorenses. Na realidade, apesar de nosso governo assinar os contratos, as agências dos governos doadores têm mais poder para controlar o dinheiro do que o governo de Timor-Leste. Em alguns projetos bilaterais, nosso governo não tem permissão de tomar nenhuma decisão e é limitado a funções cerimoniais.

Analisando-se a narrativa da maioria dos consultores internacionais, percebe-se a presença de ideias preconcebidas acerca das "limitações" timorenses na visão da maioria dos estrangeiros, bem como a perspectiva da dádiva desvelada por Mauss (1974). Também se vê um nítido desconforto em "compartilhar" os projetos e as posições "patrocinadas" pelos seus países de origem, quer com consultores de outras nacionalidades, quer com os próprios timorenses[56].

Daí o "ouro de tolo" no qual se configura o processo de cooperação internacional, tendo como *lócus* uma construção e compartilhamento de conhecimentos eivadas de vícios e alienantes na qual:

> A distribuição das nacionalidades dos assessores em diferentes setores correspondia às prioridades de cada país doador e ao volume de recursos doados, o que criava outra das consequências imponderáveis: se um país doava 90% dos recursos para um setor, julgava-se no direito de indicar igual proporção de assessores de sua nacionalidade; como grande parte do recurso doado destinava-se ao pagamento de assessores, um montante significativo dos recursos não ficava em Timor-Leste, mas voltava para a economia do país

[55] O La'o Hamutuk é uma organização não governamental timorense, cujo significado, traduzido do tétum – língua oficial timorense – é "caminhando juntos". Foi criada em 2000 por ativistas timorenses e internacionais, com o objetivo de monitorar as atividades das principais organizações estrangeiras presentes em Timor.

> doador, fenômeno endêmico em vários países dependentes técnica ou financeiramente da cooperação internacional. (SILVA e SIMIÃO, 2008, p. 15)

4.2.2 Autonomia

A segunda condição capacitadora para construção do conhecimento organizacional é a *autonomia*. Esta garante a perspectiva de indivíduos automotivados em organizações, nas quais o todo e cada parte compartilhem das mesmas informações. Somente de indivíduos autônomos no pensar pode brotar o intraempreendedorismo, lastreado em ideias originais que, adequadas às circunstâncias, transformar-se-ão em conhecimentos organizacionais. Segundo Zarifian (2001, p. 104):

> [...] à ideia de autonomia individual está, muitas vezes, associada a ideia de autonomia coletiva [...] mais do que no caso da autonomia individual, a autonomia de uma equipe vai-se formalizar por meio do campo de responsabilidade que esta equipe assume.

Assim sendo:

> Uma organização criadora do conhecimento que garante a autonomia também pode ser representada como um "sistema autopoiético" (Maturana e Varela, 1980), que pode ser explicado pela seguinte analogia. Os sistemas orgânicos vivos são compostos de vários órgãos, que, novamente, são formados por inúmeras células. Os relacionamentos entre sistema e órgãos e entre órgão e células não são do tipo dominador-subordinado nem do tipo global. Cada unidade, como uma célula autônoma, controla todas as mudanças que ocorrem continuadamente dentro de si mesma. Além disso, cada unidade determina suas fronteiras através da autorreprodução. Essa natureza autorreferencial é a perfeição do sistema autopoiético. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 86)

Com raríssimas exceções, o quadro pós-referendo, que marcou a saída dos indonésios e o trabalho dos internacionais, não parece apontar para radical e efetiva mudança. Essa herança, marcada por um cenário em que era considerado patriótico receber o dinheiro do governo indonésio sem se empenhar na execução dos trabalhos e usá-lo para apoiar a resistência timorense, durante quase vinte e cinco anos de ocupação, se por um lado fortaleceu a causa de Timor, por outro criou estruturas vazias de um estado "anoréxico", quanto aos seus postos chave. Não

obstante, ser o discurso da ONU e de seus parceiros em Timor-Leste, parafrasticamente, de fomento à *autonomia* os quadros timorenses no intuito de fazê-los “andar com as próprias pernas” o quanto antes a realidade do campo nos mostra uma prática antinômica e incoerente por trás de suas cortinas.

> Enfim, podemos dizer que a assistência internacional em Timor-Leste é um dilema. Teoricamente, os doadores dizem que ela é uma forma de cooperação para ajudar o país a atingir sua independência. Na realidade, porém, os doadores não usam seu dinheiro para fortalecer nossa independência, mas para nos forçar a sermos novamente subservientes. (NEVES, 2008, p. 117)

Como se vê, a *autonomia*, enquanto condição capacitadora para construção do conhecimento, passa ao largo do serviço público timorense, muito se devendo a ingerência e jugo da ONU e de seus parceiros em ação naquele país.

4.2.3 Flutuação e Caos Criativo

O desenvolvimento, afetivo e intelectual, está geralmente mais associado ao ato de “desaprender” do que do de “aprender”, propriamente dito. Isto porque o desafio maior é quebrar em si os velhos modelos e formas nas quais repousam a chamada “zona de conforto” de indivíduos e organizações para que, em estando numa situação caótica e “desconfortável”, possa refletir criticamente, acerca da efetividade dos antigos modelos (GOLSE, 1998). Têm-se pois, na *flutuação e caos criativo*, a oportunidade de interromper o estado de ser e pensar habitual, sendo possível instituir uma “nova ordem a partir do caos”. (MORIN, 2001; 2005)

É necessário ter cuidado para que, no salutar processo de fomento ao *caos criativo* e a um ambiente que promova a ruptura e o colapso nutritivos, não se fomente a antinomia, a partir de uma lógica que desqualifique tudo que ficara para trás e hiperedifique o vindouro, ou vice-versa. Discorrendo sobre esta antinomia quando se confrontam fases distintas da evolução e consolidação do Estado-nação em Timor-Leste, afirmam Silva e Simião (2007, p. 12-13):

> Mas, tão enganosas quanto as assertivas que viam na experiência timorense um atestado da eficiência e das virtudes da AID, parecem ser as que agora a qualificam como a de um estado fracassado. O estado timorense encontra-se ainda em construção, sujeito a

> diferentes projetos nacionais que só agora têm espaço para emergir como tal na esfera pública. Justamente por isso, veem-se aí mais claramente a instabilidade e os conflitos característicos de qualquer processo de construção nacional, sujeito a disputas políticas em meio às quais a cooperação internacional desempenha um papel crucial. Ao mesmo tempo, os modelos estrangeiros trazidos pela cooperação veem-se obrigados a negociar sua aplicação com um universo cultural singular e bastante diversificado.

Os autores reportam-se ao fato de que, na administração pública timorense, como na maior parte das organizações, há uma tendência ao “hedonismo” e à acomodação, diante do já aprendido, portanto uma relação afetiva de apego ao conhecido e de pouco pendor pela ruptura e pelo conhecer. Acerca disto, Visca (1991) traz à baila um conceito de obstáculo à aprendizagem, denominado de epistemofílico. Pela sua história de turbações, o cenário de Timor-Leste na consolidação do seu Estado-nação passa por uma série de situações caóticas que, após processos de acomodação, causam um natural pendor a não modificação do seu *status quo* (CARDOSO, 2002). Especificamente no caso supracitado, faz-se alusão à apologia feita à ação dos internacionais naquele país a partir de 2002, com a intervenção sendo vista como um modelo sem precedentes de sucesso e reconstrução, bastando, no entanto, que algumas estruturas do estado demonstrassem a sua fragilidade, a partir dos incidentes de 2006, para que tudo o que existia fosse visto como absolutamente inócuo. (SILVA e SIMIÃO, 2007)

Observou-se em Timor que a complexidade das relações histórico-antropológicas, que marcam sua trajetória, gerou um pendor pela “tranquilidade e estabilidade” frequentemente utilizado pelos consultores internacionais para pressionar os líderes timorenses a incorporar a agenda dos seus próprios países. Não se enxerga, pois, por estes e outros desvelamentos, nas observações de campo, o uso racional e intencional desta condição capacitadora, em medida satisfatória e com propósito edificante, na qualificação dos servidores timorenses pelas cooperações técnicas internacionais.

4.2.4 Redundância

À primeira vista, tomando-se pela perspectiva ocidental de gestão, o termo *redundância* pode remeter à conotação de desperdício e sobreposição

desnecessária de informações. Porém, com base na teoria da criação do conhecimento organizacional que suporta o presente estudo, *redundância* é a quarta condição capacitadora para a sua construção.

> Para que se crie conhecimento organizacional, é preciso que um conceito criado por um indivíduo ou por um grupo seja compartilhado por outros indivíduos que talvez não precisem do conceito imediatamente. O compartilhamento de informações redundantes, promove o compartilhamento de conhecimento tácito, pois os indivíduos conseguem sentir o que outros estão tentando expressar. Nesse sentido, a redundância de informações acelera o processo de criação do conhecimento. A redundância é importante, sobretudo, no estágio de desenvolvimento do conceito, quando é essencial expressar imagens baseadas no conhecimento tácito. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 92)

Percebe-se que a grande duplicação de esforços e a sobreposição, geralmente desordenada dos trabalhos da AID, durante a UNOTIL, indicam incrustar na cultura organizacional do governo de Timor, uma perspectiva fragmentada e de isolamento entre suas células, o que, definitivamente, não fomenta a construção significativa do conhecimento organizacional.

4.2.5 Variedade de Requisitos

A quinta e última condição capacitadora para a construção do conhecimento organizacional, reporta, como o próprio nome sugere, à variedade e complexidade das experiências dos indivíduos que atuam na organização, para que ela possa sobrepujar desafios impostos pelas circunstâncias. Cada unidade organizacional deve trabalhar em uníssono com outras unidades para enfrentar as variáveis ambientais precisamente como um organismo vivo que é.

> O corpo humano, por exemplo, reage instintivamente à coceira, coçando a parte do corpo afetada. A mensagem liberada pela pele é recebida pelo cérebro, que comanda o movimento da mão. Se for necessário, as glândulas linfáticas também entram em ação. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 94)

Para que esta condição se efetive na prática, faz-se necessário considerar uma cultura organizacional pautada na gestão da diversidade, que, proponha a

promoção da equidade e valorização das diferenças, individuais e coletivas, como *lócus* do desenvolvimento de uma visão compartilhada, que permita a "desmistificação do diferente", a diminuição dos níveis de acesso, o redimensionamento dos ciclos de influência, poder e compartilhamento, conduzindo a uma evolução pelo diálogo horizontal e, ao mesmo tempo, pela natureza, ontologicamente, autopoietica, logo, de dentro e do centro. (MATURANA e VARELA, 1980)

Percebe-se, no caso de Timor, que mesmo os agentes locais em posição de liderança, costumam reproduzir junto aos seus compatriotas, subordinados hierarquicamente, os mecanismos de controle da informação e uso compartimentalizado do conhecimento como fonte de poder, tão forte é a cultura de sonegação de informações e pouca confiança mútua.

Veja-se a fala de um Vice-Ministro de uma importante pasta do governo timorense em agosto de 2006:

> *Os malais ganham ossam barak*[57] *para, na maioria das vezes não fazerem nada. Às vezes temos vontade de gritar, mas há sempre o risco de as agências internacionais, que pagam a estes senhores, se sentirem mal e dificultarem as ajudas a nós, os timorenses. Portanto penso que se o nosso governo tivesse os recursos para contratarmos consultores com o dinheiro do nosso orçamento, teríamos mais força junto a eles e mais confiança também. Do jeito que está, eles são, na prática, subordinados só as organizações internacionais e não consideram nenhuma hierarquia para conosco.*

Confronte-se, ainda, com a fala de um consultor brasileiro da UNICEF em entrevista na capital Díli:

> *No fundo todos dizem que estão aqui 'pela causa timorense'. Os que mais falam isto são os piores. Tirem-lhes os MSA´s e os DAS´s*[58] *e veremos, de fato, por que estão aqui. Falando sério, dá pra acreditar que algum advisor*

[57] O termo *ossam* significa dinheiro em tétum, enquanto *barak* significa em grande quantidade, sendo a expressão utilizada para designar "muito dinheiro".

[58] As siglas MSA e DAS, são usadas pela ONU para designar, respectivamente, o suporte financeiro para a subsistência mensal dos consultores estrangeiros e as diárias que estes também recebem. Porém o composto da remuneração envolve vários outros benefícios financeiros e não-financeiros para os consultores internacionais.

que está aqui nessas condições de risco, insalubridade e lidando com tanta bagunça, estaria aqui se tivesse condições de ganhar a mesma coisa em seu país? Os africanos, latinos, etc. são milionários se comparados aos padrões salariais dos seus países. Já os europeus anglófonos e os norte americanos que estão aqui, são claramente sub-profissionais em seus países. A exceção a ser feita são os funcionários públicos e de alto escalão que mantêm salários e vantagens em seus países e, ainda por cima, levam algum da ONU. Uma coisa é certa, a grana define a missão entre os consultores e cala os críticos, deixando tudo como está.

> Atentar ao cotidiano das práticas da cooperação em Timor-Leste e aos seus imponderáveis evidencia o quanto à cooperação internacional, mais do que um simples ato de boa vontade, é um instrumento político, tanto entre os doadores como entre os beneficiários da assistência negociada. Por meio dela, países intervêm no destino de outros, fazendo uso, na maioria dos casos, de recursos públicos. Em tempos de governança global, as políticas de cooperação são, pois, problemas de todos nós. Como tais, devem ser compreendidas e analisadas criticamente. (SILVA e SIMIÃO, 2007, p. 15-16)

Mecanismos semelhantes foram identificados por Michael Foucault (1982) como discriminantes de domesticação da conduta dos atores sociais pelo jugo e sobreposição de outro *modus faciendi.* Relação comum entre servidores timorenses, cooperantes da ONU e de seus parceiros de desenvolvimento, quando da imposição destes diante daqueles. (SANTOS, Rodrigo, 2010)

4.3 SOBREPOSIÇÃO DE CULTURAS NA GESTÃO DO CONHECIMENTO E O (DES) ENVOLVIMENTO HUMANO EM TIMOR

Qualquer proposta de desenvolvimento humano (PNUD, 2007) que confunda a informação e conhecimento querendo impor este, na íntegra, aos seus destinatários, sem dar-lhes a oportunidade de, em seu processo epistemológico, construí-lo à sua maneira, de acordo com sua consciência e, ainda, em construindo-

o, desenvolver mais esta consciência que é a síntese última das fontes de independência, liberdade e autonomia, está fadada ao insucesso.

> Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: “façamos interdisciplinaridade.” Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial e, a custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar. (MORIN, 2007)

Os estudos acerca de interculturalidade no âmbito organizacional têm o desiderato de antever, diagnosticar, gerir e prover soluções para eventuais – ou até inevitáveis – choques ocasionados pela inter-relação de culturas diversas em um dado ambiente organizacional que ocasiona movimentos comuns na contemporaneidade como a hibridização, a complementaridade, ou a sobreposição.

> A partir dessas reflexões, alguns autores concordam ao afirmar que o estudo sobre a interculturalidade tende a trazer benefícios para as práticas de gestão das organizações. Dentre esses autores, podemos destacar Buenco, Domingues e Del Corso (2004) que alegam que o estudo sobre as formas de gestão de um ambiente multicultural e como é promovida a interculturalidade nas organizações pode levar a melhoria de posturas atuais e à formulação de novas estratégias que sejam cada vez mais eficientes no tratamento do ambiente. (RODRIGUES, CRAIDE e TUDE, 2007, p. 5)

4.3.1 Atritos culturais que inibem o compartilhamento do conhecimento em Timor-Leste

Os incidentes, em Timor-Leste, que levaram, como efeito, ao esfacelamento, a partir de 2006, daquilo que a ONU e seus parceiros exaltavam como exemplo de êxito das cooperações técnicas internacionais na reconstituição do Estado-nação e da gestão organizacional estatal, têm fortíssima influência do modelo empirista adotado pelos agentes estrangeiros quando do processo de construção e compartilhamento de conhecimento, junto aos servidores públicos naquele país (SANTOS, Rodrigo, 2010). Por conseguinte, há um fortíssimo indicativo de que o estado timorense não tem em seu governo, enquanto organização, a presença das

chamadas condições capacitadoras para a construção do conhecimento organizacional. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997)

Como o principal propósito desta pesquisa é, a partir do contexto atual das cooperações internacionais, vislumbrar perspectivas, traçados e limites para uma nova práxis epistemológica em gestão, faz-se necessário, à esta altura, que se feche o ciclo de causalidade entre a atuação dos organismos internacionais em seu esforço de gestão do conhecimento e o consequente fomento à subordinação e dependência dos Estados, em detrimento da necessária autonomia que todo esforço dessa natureza deveria prover em qualquer tipo de organização. Para tal, a análise da influência cultural e, mais especificamente, dos atritos culturais, que inibem o compartilhamento do conhecimento, em Davenport e Prusak (1998), constituem-se no elemento intermediário que fundamenta e, ao mesmo tempo, complementa o entendimento deste objeto de estudo.

Aqui, elege-se os cinco principais óbices culturais, abaixo descritos, trazidos pelos autores supra, como cinco são as principais condições capacitadoras que, obrigatoriamente, comporiam o escopo de uma organização qualificante e parecem ausentes, tanto no estado timorense, quanto em diversas outras instituições e "comunidades alvo" de processos de "qualificação" e "desenvolvimento". (ELIAS, 1994; NONAKA e TAKEUCHI, 1997)

4.3.1.1 Falta de confiança mútua

A relação histórica de esbulhos e turbações, criou naturalmente no povo timorense uma justificada resistência à ação dos *malaes* (estrangeiros) em seu país (FORGANES, 2002). Claramente, vê-se o entendimento, ainda que com veículos diferentes, da mensagem subliminar que os estrangeiros deixam em Timor institucionalmente. Ou seja, de que entre nações "não existe amizade, mas interesses", ao que prontamente os povos destinatários da AID pelo mundo respondem com a reserva e a desconfiança, obstáculo nevrálgico ao compartilhamento do conhecimento. (SANTOS, Rodrigo, 2010)

4.3.1.2 Diferentes culturas, vocábulos e quadros de referência

O cenário linguístico-cultural do Timor-Leste, pela sua complexidade, não nos permite vislumbrar o seu aprofundamento, dada as modestas pretensões do presente labor, neste particular. Mas, um panorama deste quadro permitirá o entendimento deste atrito cultural que, como reflexo, marca fortemente as dificuldades de relacionamento, gestão do conhecimento e desenvolvimento humano nas organizações timorenses.

Para além dos mais de vinte dialetos que são forma de expressão linguística daquele povo, some-se a isso, o próprio português, herança da colonização, extremamente combalido e, praticamente, desconhecido dos jovens timorenses, por sua proibição quando da ocupação indonésia, que impôs o *bahasa indonésia* como língua, além do próprio *tétum*, que como já dito anteriormente neste trabalho, é língua oficial do país, ao lado do português, e falado por quase toda a população (CARVALHO, 2001). Nota-se, ainda, no campo da AID uma intensa ação dos países anglófonos para a implementação da língua inglesa no cerne dos projetos de cooperação.

A este respeito, Kelly Silva sustenta que:

> Para além das implicações técnicas que essa babel burocrática e linguística traz para a edificação de uma máquina estatal minimamente coerente e articulada, é importante notar que no dia a dia da construção do estado há uma politização destas diferentes culturas administrativas, tanto por parte dos assessores estrangeiros como de suas contrapartes timorenses, os beneficiários, receptores da AID. Entre os internacionais, as disputas polarizam-se principalmente entre projetos anglófonos e lusófonos para a construção do Estado. (SILVA, 2008, p. 162)

Observou-se, também no campo da AID, a atribuição de culpa aos timorenses pelas dificuldades de comunicação no âmbito organizacional das estruturas do governo no período da UNOTIL. Como exemplo, as reuniões no Ministério da Educação de Timor entre consultores internacionais, geralmente de origem lusófona, e os funcionários, na qual se impunha a condução em língua portuguesa, ainda de pouco domínio dos timorenses, em detrimento da língua *tétum*, apesar desta ser, também, língua oficial. Qualquer funcionário que apresentasse dificuldade em se

expressar na língua de Camões era alvo, direta ou indiretamente, de jocosidade. (SANTOS, Rodrigo, 2010)

O conflito cultural, a tentativa de sobreposição e o desrespeito à identidade timorense, ficam nítidos, dentre outras coisas, ao se identificar como "problema deles" – os timorenses – uma deficiência de comunicação que é muito mais daqueles que dominam apenas o inglês do que dos locais que, apesar de não compreendê-lo, comunicar-se-iam, neste caso, em várias outras línguas. Note-se, ainda, o veto à participação, dali por diante, de consultores oriundos de países de origem lusófona, combustível da disputa já ilustrada no presente trabalho.

4.3.1.3 Falta de tempo e de locais de encontro; ideia estreita de trabalho produtivo

Pensamentos edificantes, sempre dão conta de que não são salutares as antinomias: Capital X Trabalho; Aprendizagem X Lazer; Amor X Religião etc. Estas polarizações antinômicas, advém das lógicas laborais pré-industriais e industriais que conferem ao trabalho um caráter de sofrido fazer, pelo qual se deve trilhar o caminho para o seu sustento. Domenico de Masi (2000, p. 241) reforça que organizações virtuosas, visando construir e compartilhar conhecimento significativo, sem vilipendiar a qualidade de vida dos sujeitos, devem:

> [...] redesenhar a organização para adequá-la aos nossos biorritmos e as nossas necessidades de amizade, jogo e convívio, em vez de obrigá-los à atual competitividade agressiva com que milhões de pessoas disputam o poder, a posse e o dinheiro.

Sustenta-se, pois, que, numa organização pós-industrial, as fronteiras entre trabalho, tempo livre e aprendizagem, devem ser reduzidas em termos conceituais e as relações, para além da rigidez espaço-temporal que se tem hoje, devem possibilitar uma interação constitutiva de um novo fazer, dentro e fora dos escritórios convencionais. Ao se querer gerir conhecimento como *locus* do desenvolvimento humano integral, deve-se imbricar corpo e mente, trabalho e ludicidade[59], educação

[59] Ao refletir sobre o sentido do trabalho na sociedade pós-industrial e da aprendizagem, mesmo os teóricos mais progressistas tendem a usar a expressão "tempo livre" como o antônimo de trabalho. Reduz-se assim o sentido construtivista do próprio trabalho, que estes defendem, ao associar-se,

e recreação, amor e religião[60], perseguindo a excelência humana em tudo o que faz e a qualquer momento demonstrando grande integridade, que vem a ser justamente a inteireza entre o sentir-pensar-agir coerente, deixando para o alheio a análise acerca de se estar "trabalhando ou vivendo", simplesmente por não conceber esta separação em nenhum ato ou fato da vida.

Trabalhar é, pois, a práxis[61] que agrega valor ao sujeito e à coletividade, independentemente do local onde esta se processe e da contrapartida a esta relacionada. Organizações e pessoas que não são coerentes entre o discurso retórico dos espaços tradicionais de sua construção e as atitudes, gestos ou palavras de seus membros, em tantos espaços alternativos quantos a sua vida alcance, perdem uma grande oportunidade de constituírem-se como integras e efetivas agências de transformação social pelo bem cumprir da gestão do conhecimento para o desenvolvimento humano, que deve ser o mister de qualquer organização.

Tem-se, no caso da AID em Timor-Leste, um claro descompasso entre o discurso oficial dos técnicos da ONU, que sustentam veementemente a total imersão na cultura local e respeito a esta em todos os espaços onde se manifeste e as verdadeiras práticas cotidianas na interação com o povo timorense, dentro e, principalmente, fora dos escritórios nos quais se relacionam, compulsoriamente, com os locais.

> Normalmente, os conselheiros começam a trabalhar entre as 8h e 9h da manhã. A maioria dos *advisors* chega ao seu local de trabalho utilizando os carros fornecidos pela missão. Saem de suas casas ou hotéis climatizados para entrar em seus veículos com ar-condicionado. Deixam-nos para tomar suas salas, em muitas das quais a temperatura também é controlada. Depois do primeiro período de trabalho, saem para almoçar, momento em que encontram amigos nas diversas opções de restaurantes que há em Díli [...]. A maioria dos timorenses almoça em casa. Alguns, contudo, não almoçam pelo simples fato de não terem dinheiro para tanto.

---

então, trabalho a "tempo não livre", reforçando um caráter compulsório e reducionista. Neste ínterim, "ludicidade" substitui a expressão "tempo livre", com vistas a esta correção conceitual, e tem o significado de "alternativo", para além de jogos ou brincadeiras, como se convencionou no senso comum.

[60] Aqui se entende religião numa perspectiva etimológica: *religare* ligação homem divindade, pelas suas ações edificantes nos campos físico, psíquico, social e espiritual. Religião é, pois, o AMOR na *práxis.*

[61] *Práxis,* aqui, designa a prática refletida e a reflexão praticada. Integridade sentir-pensar-agir.

> Fazem apenas duas refeições por dia: o mata-bicho e o jantar. No ambiente de trabalho, os *advisors* estão expostos ao contato com colegas das mais diferenciadas nacionalidades. Nesse contexto, o inglês é tomado como língua de comunicação. Finalizado o expediente, ou mesmo durante seu intervalo, os assessores dão vazão a suas preferências de convívio, relacionando-se sobretudo com aqueles com quem podem conversar em suas línguas maternas. Dessa forma, das mesas dos restaurantes frequentados pela comunidade internacional ecoam várias línguas, configurando uma verdadeira torre de babel. (SILVA, 2004, p. 233-234)

Sendo justamente os espaços "extraescritório", fontes voluntárias e espontâneas de um possível movimento de interação e integração entre a comunidade internacional e o povo timorense, constituindo-se potencialmente naquilo que Nonaka e Takeushi (2008) definem como espaços "*Ba*", os consultores internacionais perdem uma grande oportunidade de construir conhecimento significativo, bem como de dar vazão a uma efetiva e moderna perspectiva acerca da construção e compartilhamento do conhecimento organizacional, ao adotar uma postura de distanciamento, preconceito e pouco envolvimento, limitando sua relação aos espaços "obrigatórios" de co-habitação e, mesmo assim, eivando-os de vícios coorporativos que culminam em um clima organizacional absolutamente nocivo ao desenvolvimento das pessoas e da organização-governo como um todo.

Silva (2004, p. 234) reflete, ainda, que "a ausência de timorenses desses [*sic*] ambientes é, entre outras coisas, reflexo da diferença salarial entre locais e internacionais no país". O que constitui-se, *de persi*, em outro óbice ao compartilhamento do conhecimento entre eles, em processos de cooperação.

4.3.1.4 Status e recompensas vão para os possuidores de conhecimento

Segundo Chiavenato (1999, p. 220):

> as pessoas trabalham nas organizações em função de expectativas e resultados. Elas estão dispostas a se dedicarem ao trabalho e às metas e objetivos da organização desde que isto lhes traga algum retorno significativo pelo seu esforço e dedicação.

Assim, as pessoas estarão imbuídas em determinadas funções e no cumprimento de um propósito organizacional se, e somente se, perceberem que o resultado deste esforço é diretamente proporcional ao reconhecimento da organização.

Tal reconhecimento se dá, não somente pela contrapartida financeira, em forma de salários, benefícios e incentivos, mas também, e principalmente, através de aspectos subjetivos que denotam respeito e reconhecimento no seu ambiente de trabalho e fora dele (DAVEL e VERGARA, 2001). Aqui evoca-se a dimensão financeira da recompensa como um recorte e reflexo visível, na tessitura de uma análise acerca das práticas discriminatórias e míope de percepção, que marcam as discrepâncias no campo da AID, em Timor-Leste.

> O salário mínimo dos conselheiros internacionais é de 4.000 USD ao mês, enquanto dos timorenses é de 120 USD. Além do salário, todos aqueles contratados como profissionais pela UNMISET, isto é, não-voluntários, recebem ainda uma ajuda de custo de 3.000 USD ao mês. A maior remuneração de um advisor da ONU gira em torno de 12.000 USD ao mês, tendo os ministros timorenses o salário médio de 400 USD. Além disso, como apontei em outro momento, poucos são os estrangeiros portadores de habilidades linguísticas que os capacitem a se comunicar com os timorenses, fato que revela e reforça a separação entre espaços locais e internacionais em Díli. (SILVA, 2004, p. 234)

O quadro acima permaneceu inalterado durante o período da UNOTIL e, até mesmo, se agravou em alguns campos de sua atuação. Como consequência, os consultores estrangeiros utilizam-se daquilo que sabem e supõem ser útil para a organização governamental, como forma de garantir os seus empregos e perpetuar um ciclo de dependência, pois compreendem que, caso os contrapartes timorenses “aprendam a aprender”, seus altos salários estariam em risco. Para Davenport e Prusak (1998), há um risco grande ao compartilhamento dos conhecimentos se os colaboradores associarem sua valorização e permanência na organização à retenção dos conhecimentos que possuem. Já as organizações internacionais como a ONU, responsáveis pelos salários dos estrangeiros, disputam vorazmente a inclusão e permanência dos “seus” consultores em posições-chave, reforçando este cenário. (SILVA, 2004)

Enquanto isso, os funcionários timorenses vêm-se, por motivos óbvios, desestimulados a compartilhar conhecimentos e impingir energia em seu fazer junto

a profissionais de outros países que, não obstante terem formalmente a função de *staff,* como definido por CHIAVENATO (1999), em assessoria à atividade fim da organização, que caberia, na teoria, exclusivamente aos funcionários locais, durante a UNOTIL sempre desfrutaram de situação financeira privilegiada e desfilaram diante dos filhos do Timor todos os símbolos possíveis de *status quo* e poder. A este respeito, Foucault (1982) elabora, com propriedade, as relações entre subjetividade, conhecimento e poder, que permeiam as relações de troca e sujeição entre os indivíduos e organizações.

Têm-se, marcadamente, a presença deste conflito cultural, como mais um obstáculo à gestão do conhecimento no processo de cooperação internacional em Timor. Tal cenário apenas reforça, a perspectiva da dádiva (MAUSS, 1974) e a lógica do *homo economicus* (CHIAVENATO, 1999), além de marcar a incompatibilidade de objetivos entre os atores sociais da cooperação no país.

4.3.1.5 Falta de capacidade de absorção pelos recipientes

Em sua grande maioria, os processos de construção do conhecimento apresentam as figuras, simbolicamente bem marcadas, do educador e do educando. No caso de Timor, nas relações que se estabelecem entre os seus servidores públicos, os enviados da ONU e de seus parceiros para o processo de “construção de capacidades”, os estrangeiros tratam logo de assumir um ar "professoral" como transmissores do conhecimento pré-fabricado (GHARCIA 2006). Como efeito, logo imputa-se ao agente público timorense – os “alunos” deste teatro de operações – as causas de todas as mazelas do *capacity building* naquele país.

Ainda que estes consultores estrangeiros não tenham intencionalidade racional, domínio conceitual e político para esta compreensão, parecem estar, claramente, atuando como instrumentos de seus contratantes e a serviço de grandes interesses, que passam ao largo da qualidade da gestão pública do Timor e do bem estar do povo timorense.

É, pois, notória nesta relação entre estrangeiros e locais a perspectiva *empirista* de educação e construção do conhecimento, como exorta Becker (2001), na qual, como já dito no presente trabalho, por se compreender que o conhecimento

está no *objeto* e é algo necessariamente externo ao *sujeito*, este é tratado como mero coadjuvante. Um recipiente vazio que deve ser preenchido, ao bel prazer dos que se propõem a ensinar, transmitindo luz e conhecimento aos que, pela sua própria condição de “alunos” são, natural e potencialmente, despreparados (FREIRE, 1996). Os “professores” estrangeiros, é lógico, não estariam então, em Timor, para aprender o que quer que seja.

Não se quer aqui negar a dificuldade encontrada, pela ausência de lastros cognitivos e afetivos para algumas aprendizagens por parte dos timorenses, para que sejam introduzidas inovações com reflexos em seu trabalho, no exíguo tempo do qual se dispõe e no grande volume necessário, donde se percebe obstáculos psicopedagógicos à aprendizagem (VISCA, 1991). Veja-se o que diz Neves (2007, p. 111) a respeito desta questão e consequente colapso na gestão pública do país:

> A complexidade dos problemas é resultado de séculos de herança colonial e de décadas de ocupação que influenciaram nossa mentalidade e comportamento. Durante a ocupação indonésia, muitos timorenses eram servidores públicos, mas suas posições não eram de tomadores de decisão porque a centralização do poder estava em Jakarta. Durante a ocupação era considerado patriótico deixar de fazer o seu trabalho, pegar o dinheiro da Indonésia e usá-lo em apoio à resistência. O sistema indonésio era dirigido pela corrupção, e a burocracia portuguesa é mundialmente famosa por sua ineficiência. Não eram bons modelos a se seguir. Isso piorou com a violência de 1999, quando mais de 75% da infraestrutura pública e mais de sete mil servidores fugiram para a Indonésia.

Tão equivocado quanto ignorar esta carência nos timorenses é desconsiderar as circunstâncias histórico-sociais que as motivaram (Vide Figura 7). Mais ainda, faz-se necessário compreender que, se por um lado, falta aos timorenses “capacidade de absorção”, no tempo, espaço e forma que os conteúdos se lhes apresentam, por outro, falta, mais ainda, a sensibilidade dos consultores internacionais e de seus organismos patrocinadores de compreenderem o seu contexto, percebendo que nem todo conteúdo, modelo de gestão ou costume, passa a ser relevante para o outro, pelo simples fato de ser importante para estes, conforme suas referências pessoais e culturais.

Em suma, percebe-se que, não obstante a “terceirização do fracasso”, através da qual os organismos internacionais insistiram em imputar ao Timor e aos

timorenses o ônus do esfacelamento dos esforços da cooperação e das estruturas de governo no país, os fracassos em seu seio, apresentam origens e desdobramentos, extremamente influenciados pela presença estrangeira, tendo como *locus* o seu esforço de “capacitação” dos servidores públicos timorenses e moldagem das bases do estado sobre lastro fragilíssimo. (SANTOS, Rodrigo, 2010)

A UNOTIL fora precedida por várias missões da ONU, em Timor-Leste, mas representou, seguramente, como sustentam e comprovam autores como NEVES (2007); Silva e Simeão (2007) e SANTOS (2012 e 2013), institucionalização de um *modus fasciendi* de grande ingerência internacional nas estruturas do estado timorense, que permeou o governo local de uma lógica de Gestão do Conhecimento, incompatível com os ditames da atual sociedade da aprendizagem. Estas relações de conhecimento, cultura e poder, no campo da AID, em Timor, desvelam uma aparente inobservância do histórico e identidade local, ao tentarem, os cooperantes ocidentais, implementar uma “lógica ideal” de gestão pública e governamental, moldando as estruturas de estado às referências organizacionais que lhes são conhecidas e aceitas.

Esta aparente inobservância das referências, identidade e cultura dos sujeitos locais, não tem permitido que a ONU e seus parceiros, ao redor do mundo, percebam que as comunidades suboportunizadas e alvo da “ajuda” internacional, longe de ser uma folha em branco desprovida de memória e personalidade, guardam em si fortes marcas de seus elementos constitutivos, que precisam ser respeitados, a partir de um diálogo horizontal entre os saberes.

Nota-se, pois, que o esforço em construir e compartilhar o conhecimento no campo da AID é pautado muito mais pelos objetivos estratégicos internacionais do que pelas idiossincrasias das instituições locais. Há aí, como sustentam Silva (2004 e 2008) e Milando (2005), entre outros, imenso descompasso entre a retórica dos seminários internacionais de “doadores”, o discurso oficial dos consultores internacionais e a práxis epistemológica no campo.

Ampliando-se o escopo da análise, constata-se que a práxis política de gestão da educação, enfronhada nos processos de ensino-aprendizagem, quer nas cooperações internacionais, nas escolas, empresas, famílias ou organizações sociais, mostra-se, em grande parte, incompatível com os ditames da atual sociedade da aprendizagem. Nota-se, pois, que o esforço em construir e

compartilhar o conhecimento é pautado muito mais pelas referências de quem se arvora a “transmitir”, do que pelas idiossincrasias das pessoas e instituições, destinatárias destes esforços.

Uma tese, a ser defendida num determinado campo, deve apresentar como “culminância”, não uma “conclusão” na acepção da palavra. Nesta altura, o que se espera é um lastro conceitual, baseado em desvelamentos e contestações que, a um só tempo, justifique os objetivos do esforço de pesquisa, fundamente seus caminhos e considere os traçados e limites de sua contribuição acadêmica/investigativa/laboral. (GIL, 2002; CHIZZOTTI, 2006; GAMBOA, 2008)

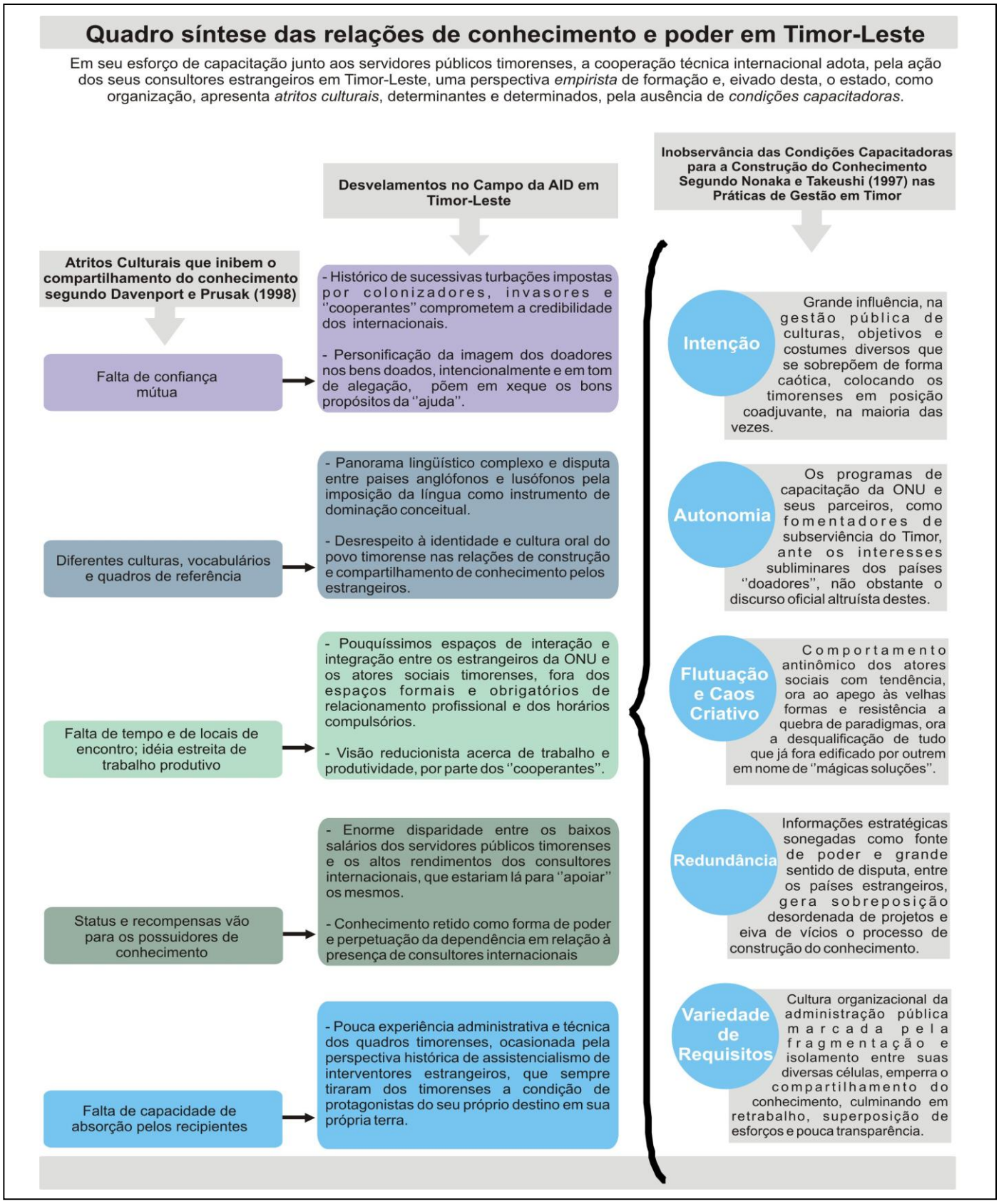
Assim, consideradas as categorias de análise do presente trabalho, têm-se todas elas convergindo para a última, que é precisamente a culminância da tese que aqui se defende, além de ponto fulcral deste trabalho.

Têm-se que há no seio das cooperações internacionais enorme perplexidade pelo descompasso entre sua concepção, suas ações e seus resultados, frutos, principalmente, da perspectiva de “desenvolvimento” do "humano como recurso", supressão dos saberes e sobreposição da cultura das “comunidades alvo” nunca vistas como protagonistas de sua autodeterminação e, por conseguinte, pouco empenhadas nos esforços das cooperações para o pretenso “desenvolvimento induzido” (Figura 7).

Boaventura de Souza Santos (2010, p. 57-58) exorta que “a credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede”. Urge, pois, uma nova perspectiva, não meramente teórica, tampouco praticista, que conceba Política (Concepção, Visão e Valores) e Gestão (Desdobramento da Política, Avaliação Integral e Qualificação Continuada) no campo da AID e em cenários afins, onde existam indivíduos, grupos sociais e organizações, em interação com referências alheias e carecendo de oportunidades para o desenvolvimento real dos seus recursos, individual e coletivamente.

Gerir é mediar o desenvolvimento dos recursos "dos" humanos – saberes e competências biopsicossociais –, postos à disposição dos anseios individuais, em sintonia com objetivos organizacionais. Não se pode, pois, gerir coisas, finanças, materiais, etc.. Da mesma forma que não existem “gerentes de vendas”, apenas “gerentes de vendedores”, igualmente impensável é termos “gestão da educação”, apenas gestão dos “recursos” de educadores e educandos.

FIGURA 7 - Síntese das relações de conhecimento e poder em Timor Leste durante a UNOTIL



Fonte: SANTOS, Rodrigo (2010, p. 95).

Porquanto, se promover “desenvolvimento humano” é potencializar seus recursos e, ainda, considerando-se que toda gestão é de “recursos humanos”, não há melhor descrição para educação, que a gestão pedagógica do desenvolvimento dos recursos humanos, numa perspectiva multirreferencial (BARBOSA, 1997), transdisciplinar (UNESCO, 2000) e complexa (MORIN, 2007), em confrontação ao modelo homogeneizante, disciplinar e positivista, que tem ocasionado o fracasso dos processos de aprendizagem e inovação, para pessoas, organizações e governos ao redor do mundo.

Ao se admitir pensar em alguma resposta para tal circunstância, esta certamente pode apontar para a premente necessidade do supraescrito, culminando-se em uma propositura que contemple, a partir de tudo até aqui tratado e de todos os desdobramentos possíveis, daqui por diante, alguns aspectos básicos.

> [...] num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia dos saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento eu neste processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz a ecologia dos saberes. Ela convida a uma reflexão mais profunda sobre a diferença entre ciência como conhecimento monopolista e a ciência como parte de uma ecologia de saberes. [...] Na ecologia dos saberes, enquanto epistemologia pós abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas [...] e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes não-científicos. (SANTOS, 2010, p. 56-57)

Mas, o que potencializar?; como fazê-lo?; em que dimensões?; por quais caminhos?; respeitando-se que ciclos, fundamentos e premissas?

A guisa de aproximações, acerca do que se quer construir, mister se faz compreender que tratar separadamente Gestão, Educação e Desenvolvimento Humano é, além de redundante e conceitualmente equivocado, a raiz de uma série de vícios que implicam em processos educativos com pouquíssima efetividade e que não edificam os sujeitos. As experiências educacionais, que têm nas antinomias, entre estes três conceitos a raiz de muitas “mazelas pedagógicas”, conduz a

premente necessidade de se validar, como nova categoria científica, um conceito que possa, numa perspectiva convergente: (re) significá-los; integrá-los; corrigi-los; e transcendê-los.

5 ETNOGESTÃO: UM OUTRO OLHAR PARA DESENVOLVIMENTO HUMANO E ORGANIZACIONAL

Um modelo teórico-prático, baseado em perspectiva conceitual e com foco em desdobramentos operacionais, não é algo totalmente novo e, obviamente, está longe de ser exclusividade deste trabalho. No entanto, o que será, de fato, novo é a convergência de correntes e abordagens progressistas, nas ciências humanas e sociais, com foco na práxis, em um cenário que, por tudo o quanto já se tratou, padece, por um imenso hiato entre teoria e prática.

Pode-se sintetizar grande parte do que fora tratado até aqui, quanto a forma de gestão, ainda vigente nas cooperações internacionais e cenários afins, enquadrando-se o velho/atual modelo dentro do mesmo quadro que se aplicará aos elementos constitutivos de uma nova proposição. Assim, tornar-se-á possível uma leitura mais clara e um paralelo entre as duas perspectivas de Gestão (Política e Estratégia) da Educação, com foco no desenvolvimento humano.

5.1 O HUMANO COMO RECURSO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E ESTRUTURA DO MODELO VIGENTE

A marca mais evidente do que aí está posto é a Dissonância Cognitiva (FESTINGER, 1957). Fica nítido que há significativo descompasso entre o que consta nos planos, concebidos por uma cúpula, o que é executado por operadores no processo, e os produtos desta relação. Percebe-se, ante todas as análises tecidas até aqui, uma incongruência entre estes elementos e fases.

5.1.1 Princípio

O modelo tradicional tem como princípio fundante o gerencialismo. É comum perceber-se a figura do "grande outro" e o culto à personalidade do gestor, em ações empreendidas sob os auspícios de um modelo tradicional de gestão. Após a chamada "era cartorial" da administração, principalmente na área pública, onde as ações mecânicas e sistemáticas, logo, destituídas de sentido, marcavam todos os

níveis hierárquicos, um verniz conceitual marcou a formação de administradores "peritos" e, aparentemente, um avanço para a chamada "era gerencial", que deu vazão ao *gerencialismo* (MARTINS, 1997). Porém, surge precisamente nesta perspectiva, um imenso hiato e grande descompasso entre política e administração, planejamento e ação, concepção e execução, dos quais o modelo tradicional jamais se desvencilharia.

> O gerencialismo puro, mais desestatizante que racionalizador, consistia na reação inicial à crise do estado inglês, parte de uma estratégia de eficiência centrada no aumento de produtividade e na redução de custos e de pessoal. Visava estabelecer uma definição de responsabilidades de funcionários e organizações públicas, suas missões e objetivos. Fundamentalmente, apoiava-se numa ética de valorização do custo dos recursos — value money. Dentre as ações práticas do gerencialismo puro figuram a racionalização orçamentária, avaliação de desempenho, administração por objetivo, descentralização e delegação de autoridade. Dentre as principais críticas que se colocam ao modelo estão a desatenção à efetividade, decorrente do foco na eficiência — que rendeu, inclusive, o rótulo de neo-taylorista — e a despolitização das ações. (MARTINS, 1997, p. 66)

Tal princípio e seus desdobramentos, ainda que, obviamente, não assumidamente ou formalizado, emana, muitas vezes do chamado *pensamento abissal*, que é transpassado pela perspectiva das "epistemologias do norte" e, ainda que de forma assistemática, muitas vezes, trata-se da perspectiva epistemológica que a tudo precede quando se trata de uma abordagem tradicional de administração e educação.

> A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (SANTOS, 2010, p. 32)

A ideia de uma "epistemologia do norte", tanto geográfico quanto conceitual, está imbricada nas ações dos operadores do desenvolvimento nas cooperações técnicas internacionais, assim como em outros cenários em que a gestão de RH é pautada pelo gerencialismo. A este respeito Boaventura de Sousa Santos pugna por

um pensamento pós-abissal, contestando a perspectiva homogeneizante da ciência ocidental e dos modelos de administração e educação clássicos e tradicionalistas.

> O pensamento pós abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul, usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, por que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogéneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, p.53)

Uma leitura polissêmica da fala de um alto funcionário da UNICEF em Timor-Leste, quando entrevistado no intervalo de uma reunião estratégica de consultores internacionais desta organização[62], no escritório central da UNOTIL, dentre os quais encontrava-se este pesquisador, reportando-se à presença e objetivos no país, dão a ideia exata dos seus princípios e dimensão acerca de como se desdobra a teia relacional de poder, controle, indução e cobrança nestes processos de "construção do conhecimento" pelas cooperações técnicas internacionais[63].

> *O nosso trabalho em Timor é, como os senhores já sabem, basicamente, um trabalho de construção de capacidades. O que torna o desafio gigantesco é construí-las a partir do zero, já que eles – os timorenses – são, em sua maioria, neófitos nas funções as quais deveriam desempenhar.*
>
> *Nosso governo australiano responde pela quase que totalidade das doações para manutenção dos projetos desta agência em Timor. Ainda assim, para que os senhores tenham uma ideia é preciso negociar o tempo inteiro e, por vezes, contratar consultores de outros países para conquistar a afinidade de alguns contrapartes timorenses, comprometendo a qualidade do projeto que temos para este país.*

[62] Apesar de não constar nos projetos de cooperação internacional a possibilidade de ação direta por parte dos quadros estrangeiros, sem a presença dos seus contrapartes timorenses no processo decisório, do início ao fim, estas reuniões exclusivamente entre *"malaes"* eram frequentes.

[63] Reunião e entrevistas conduzidas em língua inglesa com livre tradução.

Como se vê, o gerencialismo, fundado no pensamento abissal, resta como arrimo primeiro do modelo de gestão, emanado da administração e da educação clássicas.

5.1.2 Fundamentos

São dois os pressupostos que fundamentam o modelo vigente e seus desdobramentos: a administração clássica e a pedagogia tradicional positiva[64].

Com o advento da chamada revolução industrial, a premência por disciplinar, hierarquizar, definir padrões de tempos e movimentos, trouxeram a "nova ciência" da administração, de pessoas e insumos, ao centro do fazer nas indústrias, com desdobramentos em todas as outras organizações sociais em suas mais diversas camadas, embasada em autores como Frederick Winslow Taylor e Jules Henri Fayol.

Fica claro nesta perspectiva de "Administração Clássica" que os "recursos", incluindo o "humano", visto sob este prisma, devem ser mecanicamente organizados e padronizados, para que as "melhores práticas" possam ser replicadas e duplicadas em qualquer cenário ou organização, de qualquer espaço geográfico ou cultural (questão menor para a abordagem clássica), sem prejuízo da produtividade, da redução dos prazos e não conformidades, bem como da lucratividade. (CHIAVENATO, 2004; MAXIMIANO, 2004)

> Esse assunto traz à tona o trabalho de Frederick Winslow Taylor e seus colegas da Administração científica no final do século XIX. Como muitos da era vitoriana, estavam preocupados em minimizar o desperdício e, assim, maximizar a eficiência. A maioria dos gerentes está ansiosa para evitar que suas organizações reinventem a roda e a ideia dos inventários de conhecimento centralizados e cuidadosamente gerenciados atualmente usados na organização parecia um uso óbvio e poderoso dos recursos crescentes da burocracia, da contabilidade e da tecnologia da informação. De fato a administração científica foi largamente popular entre os gerentes porque parecia um meio de finalmente, atingir o controle completo e, portanto, de otimizar as atividades da organização. (SPENDER, 2001)

[64] Não confundir com o "tradicional", emanado dos conhecimentos dos "povos tradicionais". Trata-se aqui, da perpectiva clássica e positivista de ciência da educação.

Não obstante a inegável contribuição dos principais autores da *Administração Clássica*, para suas respectivas épocas, bem como a possibilidade de aplicação em contextos específicos dos seus pressupostos, têm-se na visão homogeneizante e unilateral, com foco em "soluções" de fora para dentro e de cima para baixo, supostamente, aplicáveis em qualquer cenário, a causa maior do aparente esgotamento de um modelo tradicional de gestão e grande desafio aos que se propõem superá-lo. A ausência da análise conjuntural, crítica política e dialética intercultural, confere à perspectiva clássica um caráter mecanicista, necessariamente exógeno e pré-concebido, pelo "ocidente" e pelo "norte epistemológico", o que se faz sentir, fortemente, na gestão das cooperações técnicas internacionais e nos estados suboportunizados, postos como organizações.

Estes conceitos são internalizados e "transferidos", com base no entendimento da pedagogia tradicional, disciplinar e positivista, numa associação simplista desta com o que é meramente escolar e da perspectiva de educação como "transmissão de conhecimento", de peritos especialistas, para sujeitos "menos capazes e ignorantes". (MILANDO, 2005)

Há, conforme esta perspectiva de gestão, a ideia de que o conhecimento encontra-se, basicamente, no objeto, conforme supra referido no presente trabalho, no que se apresenta como uma visão empirista da educação, em que pouco ou nada importará a mudança dos sujeitos, da comunidade alvo, ou das organizações com as quais, os "gestores" (sejam eles operadores do desenvolvimento no cenário internacional, professores, gerentes, líderes políticos, ou outros), agindo sob o paradigma tradicional, irão se relacionar.

Pode-se, portanto, "instruir", com base em seus próprios métodos, saberes e fazeres, arrimados em sua própria cultura, ignorando a natureza dialética, da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, em que, numa ótica construtivista e sociointeracionista, se dá a aprendizagem, a inovação e a emancipação. (NICOLESCU, 1999; BECKER, 2001; BURKE, 2003; ZANOLLA, 2012)

Tome-se a narrativa abaixo, de um alto funcionário público timorense do Ministério da Educação, durante o período em que a UNOTIL esteve instalada naquele país:

> *Tenho um tratamento, relativamente, diferenciado que beira até a bajulação, por ser funcionário de um posto que lhes interessa nas minhas decisões, mas por muitos anos anteriores, desde o começo dos trabalhos da ONU em 2000, várias vezes vivi a experiência de trabalhar o dia inteiro no mesmo lugar com um estrangeiro que quando, por um destes acasos extraordinários, cruzava comigo pelas ruas, nem se dava conta disto no outro dia, pois, realmente, tinha sido incapaz de me enxergar.*

Ora! Num cenário *onde* a separação entre "quem pensa" e "quem executa" é a principal característica, tendo como fio condutor a ideia de que é, pois, possível aos "peritos pensantes" transferir sua *expertise* que, segundo seus próprios padrões de referência, vem a ser a "mais adequada", não é difícil perceber, também no campo da AID a presença do que há de mais tradicionalista na administração e na pedagogia, como fundantes desta perspectiva vigente.

5.1.3 Ciclos

Neste ponto, a vista menos atenta pode ser induzida ao erro de confundir o modelo tradicional vigente de gestão, com o que se defende, como possível alternativa, no presente trabalho. Isto por que, os ciclos são, a grosso modo, idênticos. Porém, ao se tratar dos ciclos na perspectiva alternativa, aqui defendida, ficará evidenciada a grande diferença.

Dois são os ciclos básicos da Gestão, que vêm a ser, a Política e a Estratégia. A fase Política, traz a definição conceitual de Missão (razão de ser da personalidade, do projeto ou da organização); Visão (projeção no horizonte temporal de médio e longo prazos, do que se quer); e Valores (premissas e sustentáculos, supostamente, baseados na cultura e dinâmica do grupo social em questão). Já a fase da Estratégia, envolve as caminhos operacionais, concretizadas em Objetivos (pontos a serem perseguidos, conforme as diretrizes da política); Metas (componentes dos objetivos e direcionadas por eles); e Indicadores (face quantitativa dos objetivos e metas, que favorecem a mensuração da sua consecução. (MINTZBERG, 2004)

Neste caso, o grande problema não está na forma ou estrutura, mas no conteúdo e na dinâmica como esta estrutura cíclica é desdobrada em seu cotidiano. A partir da perspectiva aqui contestada, ao que parece, se perde a grande oportunidade de ver na Política, aquilo que sua essência ontológica pode nos legar, tendo-se, por tudo o quanto fora constatado, um momento tanto protocolar quanto hermético, em que uma cúpula supostamente ungida como "pensante", define quais seriam a *Missão*, a *Visão* e os *Valores* de todo um grupo, a partir dos seus princípios e fundamentos. Não há a perspectiva da prática refletida, da construção coletiva, sequer qualquer integração entre planejamento e execução. Um grande abismo espaço-temporal, costuma separar os planos das ações, sendo aqueles definidos pelos "gestores", e estas legadas aos "operários", obedecendo-se uma linha cronológica de: primeiro os planos e, por último, a execução.

A fala de uma ex-diretora nacional para formação de professores (*Teacher Training*), no âmbito do programa 100 Escolas Amigas, patrocinado pela UNICEF em Timor[65], comentando em entrevista, realizada durante sessão de treinamento no distrito de Aileu, a atuação indonésia junto aos servidores timorenses, denota o quadro preocupante em relação à *autonomia* individual e organizacional naquele país, além de oferecer excelentes pistas sobre o funcionamento do binômio *Política* e *Estratégia*, na gestão tradicional vigente:

> *Os indonésios trouxeram para cá após a ocupação o que todos passaram a chamar de sistema '8-0-12', senhor Rodrigo. Significava chegar às oito da manhã na repartição, fazer zero durante o expediente e retirar-se às doze horas sem tecer qualquer questionamento à ação dos técnicos da Indonésia.*

Parece óbvio que se os fundamentos políticos e conceituais não são construídos, coletivamente, de maneira endógena e forjados na cultura e identidade

[65] O programa 100 *SCHOOL FRIENDLY* fora desenvolvido pela UNICEF Timor, atuando em três frentes: *Parentes and Teacher´s Association*, relacionado ao conselho de pais e professores; *School Based Manegement*, voltado à Gestão das Unidades Escolares e o *Teacher Training* voltado para formação de professores, onde atuei como consultor internacional, em apoio à diretora nacional. Para os outros dois pilares também haviam um diretor nacional e um contraparte internacional em cada um, respectivamente. Fui, também, consultor responsável pelo *Teacher Training*, durante o período da pesquisa de campo.

de um determinado grupo social, logo são abandonados e apartados da execução, quando se tratar da estratégia, deliberada pela cúpula (MINTZBERG, 2004). Apartada da reflexão e do processo decisório, quanto a que estratégia seguir, a coletividade não se enxerga nos objetivos e metas, traçados para si, tampouco aceitará enquadrar-se em indicadores exógenos. Para além disto, a ideia positivista e disciplinar de que "a política vem primeiro e a estratégia depois", dificulta o "diálogo" entre os ciclos, a revisita aos mesmos e sua readequação conforme as circunstâncias.

A este respeito Ducan Watts (2011, *ad tempora*) afirma que "(...) uma limitação séria em todos os métodos de previsão é que eles são confiáveis apenas enquanto o mesmo tipo de evento acontece no futuro, da mesma maneira como aconteceu no passado e com a mesma frequência". Ou seja, em cenários dinâmicos, interculturais e de circunstâncias multifatoriais, predizer uma realidade e posicionamento, projetando estratégias, de fora para dentro e de cima para baixo, sem a postura e práxis de revisitar o planejado e realinhar as ações, de dentro para fora e horizontalmente, mobilizando, envolvendo e qualificando os sujeitos para participação no processo, tem sido a receita da ausência de resultados efetivos dos ciclos deste modelo que está posto.

5.1.4 Dimensões

Definidas a política e a estratégia, os operadores que se pautam pelo modelo tradicional vigente, partem, via de regra, para a implementação de suas agendas, através da difusão de conceitos, lastreada em treinamento tradicionais. Separam bruscamente teoria de prática e, na maioria das vezes, nem permitem que estas possam coabitar. Este processo formativo tradicional é, geralmente, unidimensional, portanto, baseado exclusivamente na dimensão instrumental da tarefa que se quer realizar ou do conceito que se quer por em prática.

> *A forma como as coisas aconteceram até aqui tornam as coisas muito arriscadas em Timor-Leste. Vejamos o exemplo brasileiro. Tenho certeza que cumprimos bem uma das nossas principais missões que era a de formar a*

Polícia do Exército timorense[66], mas a emenda pode sair pior do que o soneto. Em pouquíssimo tempo que dispusemos, dotamos de destreza quanto a armamentos, operações, organização e emprego da força, etc. Porém, enquanto no Brasil e em outros países, a destreza bélica vem após um longo processo de desenvolvimento da personalidade militar e formação moral, com grande absorção dos conceitos de hierarquia e disciplina, este pré-requisito – que não se cumpre em seis meses, um ano ou dois – nunca fora cumprido pela cooperação internacional aqui no país.

A fala supra é de um oficial da UNOTIL e remete à percepção de uma das fontes primárias das mazelas, não apenas das cooperações internacionais, como da gestão tradicional, em seu sentido lato.

> Enquanto meio, a participação é considerada um instrumento para implementação de políticas de desenvolvimento, visando metas ou objectivos predeterminados. Isto é, a participação como meio enfatiza os resultados do processo, no sentido de que o alcance das metas predeterminadas é mais importante do que o próprio acto de participação. Neste sentido, a participação é essencialmente um exercício de curto prazo; a população local é mobilizada, há um envolvimento directo nas tarefas em curso, mas a participação extingue-se assim que as tarefas sejam cumpridas. A participação assume-se como uma contribuição 'voluntária' das populações para viabilizarem os programas e projectos governamentais ou de outras organizações, sem que tenham a possibilidade de participar no processo da sua elaboração. (MILANDO, 2005, p. 45)

Ao fundamentar o seu desdobramento estratégico na "transmissão" de conhecimentos previamente construídos fora do contexto, para aqueles que irão executar algo, conforme os planos, também, previamente definidos, a gestão tradicional aparenta centrar todos os seus esforços em "o que fazer" e "como fazer", com foco instrumental, e tende a abortar intencionalmente qualquer construção, filosófica e crítica, que guinde os sujeitos ao "por que" fazer, tampouco, observa-se a dimensão didática e metodológica, que extrapole os esforços para o "com quem" e o "para quem fazer".

---

[66] O contingente brasileiro, compôs a força de paz da ONU durante a UNTAET e a UNMISET, desincumbindo-se de missões nas áreas de resgate e evacuação, segurança de autoridades timorenses, tradução e ligação entre locais e internacionais, além do treinamento de tropas. Durante a UNOTIL, apenas poucos observadores militares permaneceram no país.

No campo da AID é comum perceber "receitas mirabolantes" repassadas por gurus enviados por organismos multilaterais de cooperação, em que os destinatários destas instruções e treinamentos, nada mais conseguem, com o que lhes é oferecido, além da reprodução sistemática e permanente da "cartilha", exterior ao seu contexto, ficando refém de novas incursões dos "peritos", para promover qualquer alteração no pré-estabelecido. (MOYO, 2009)

> De fato, a reflexão filosófica quase não se alimenta com os conhecimentos adquiridos pela investigação científica, a qual não pode nem reunir os seus conhecimentos nem os refletir. A rarefação das comunicações entre as ciências sociais e as ciências humanas, o fechamento disciplinar (apenas corrigido pela insuficiente interdisciplinaridade), o crescimento exponencial dos saberes separados, levam cada um, especialista ou não, a ignorar cada vez mais o saber existente. O mais grave é que tal situação parece evidente e natural. (MORIN, 2005, p.20)

Pautados na pedagogia "tradicional" e sob os influxos da "ciência moderna", o modelo vigente apresenta o aspecto do "fazer" em detrimento dos três outros pilares, exortados como prerrogativa mínima, de uma construção do conhecimento validador e do desenvolvimento emancipatório de pessoas, organizações e nações, que são precisamente, o "aprender a ser", o "aprender a aprender", e o "aprender a conviver" (UNESCO, 1999). Outrossim, esta objetividade instrumental tem como consequência a transformação do sujeito em objeto, reduzindo-o ao que há por conhecer e executar, no âmbito da tarefa mecanicista. "O ser humano torna-se objeto: objeto da exploração do homem pelo homem, objeto de experiências de ideologias que se anunciam científicas, objeto de estudos científicos para ser dissecado, formalizado e manipulado". (NICOLESCU, 1999, p. 23)

5.1.5 Processos

Por tudo que se constatou, neste estudo, a natureza processual não é marca do modelo tradicional de gestão, quer nas cooperações internacionais, quer em outros espaços. Contudo, "processos" nesta altura, integra o escopo do modelo vigente, como fases objetivas de sua implementação. Geralmente composto de Planejamento, Execução e Avaliação, postos nesta ordem e sequência, necessariamente, numa abordagem hierárquica, exógena e vertical.

Pautado no princípio Taylorista de administração clássica, como já dito, o modelo teórico, contestado nesta tese, tem em sua face unidimensional a perversa circunstância, melhor dissecada abaixo:

> Impor este ideal da "comunicação zero" supõe diversas condições. Supõe, inicialmente, que a essência da coordenação entre os postos de trabalho seja realizada segundo um encadeamento estritamente técnico e automático e em função de um controle hierárquico cerrado. Supõe também que os operários sejam "educados" para fazer, por eles mesmos, as tarefas que devem executar. Não é outro o papel dos instrutores senão o de dizer aos operários aquilo que eles têm a fazer e como eles devem fazer. Desse ponto de vista, a comunicação existe, mas é unilateral: vai do instrutor ao executante e verifica-se, não um diálogo autêntico, mas na boa execução das tarefas. (ZARIFIAN, 2001, p.153)

Este modelo vigente supõe uma negociação, que não é real, sendo que por adesão, os "operários" aceitam e acatam o que emana dos "operadores" dando-se um caráter de aparente participação e legitimidade a processos que, na prática, oferecem pouco ou nenhum espaço para flexibilidade e subjetividade circunstancial. (SANTOS, 2012)

Conforme está posto, o planejamento, precede aos outros processos e costuma centralizar o seu fazer em cúpulas, tanto hierárquicas quanto emergentes, do ponto de vista simbólico. Por não emergir de dentro e do saber-poder local, não raro ganha ares de "futurologia profética", de dificílima efetivação, por não retratar a realidade, para a qual fora concebido. Além disto, não obstante os manuais de administração trazerem, teoricamente, a possibilidade de diálogo entre o planejamento e outros processos em suas respectivas fases, na prática o que se vê é a não retomada do que fora planejado e uma dissonância abissal entre os planos, as ações e seus resultados.

A fala de MILANDO (2005), acerca do planejamento e gestão das cooperações técnicas em África, dão conta do que se constata facilmente no campo da AID:

> Os métodos actualmente empregues na definição dos programas e na planificação dos projectos têm-se revelado pouco apropriados para as sociedades africanas. Baseando-se quase sempre em causalidades lineares, estes métodos envolvem técnicas que não têm flexibilidade suficiente para lidar com situações de múltipla causalidade, de causalidade circular ou, mais complexo ainda, da dificuldade de determinação de causalidades, como é frequente nos processos sociais. (MILANDO, 2005, p. 43)

A execução costuma estar relacionada, neste caso, à implementação do que fora planejado, pensado e concebido previamente pelos "peritos", externamente ao cenário, onde este processo se dará e para o qual os planos foram desenhados. Dissocia-se esta, tanto do processo de planejamento quanto de uma avaliação continuada, que leve a uma verdadeira práxis. Em se tratando de cooperação internacional, "as populações são chamadas a executar aquilo que 'os de fora' pensam ser bom para elas, sem a sua consulta prévia. Este é o procedimento habitual nos projectos de desenvolvimento convencionais, que são planificados desde 'fora' por 'peritos', nacionais e internacionais". (MILANDO, 2005, p. 45)

Já a Avaliação é vista, nestes casos, como uma forma de "medir", numa perspectiva somativa e classificatória, o desempenho final de um projeto, etapa ou processo. Ou seja, o contexto, o ponto de partida do sujeito ou coletividade, as condições objetivas que circundam determinado fazer, passam a ser algo menor, numa visão de avaliação que tem caráter, ora protocolar e legitimador, ora punitivo. Este quadro é reforçado pelo fato de esta etapa aparecer no modelo vigente, exclusivamente, ao final das etapas, quando, geralmente, resta muito pouco a ajustar, readequar e requalificar.

> Os projectos de desenvolvimento ainda são avaliados segundo os seus próprios méritos, em especial, segundo a sua capacidade de alcançar os objectivos programados. Quanto à questão da sua harmonização ou não com os contextos sociais e culturais nos quais se inserem, tem prevalecido a omissão. (MILANDO, 2005, p. 43)

Para o modelo tradicional de Gestão, tem sido pouco ou nada relevante, traçar um diagnóstico circunstancial, a partir do cerne, das comunidades e organizações, tampouco guindar a avaliação ao patamar de instrumento permanente para edificação e desenvolvimento. Tem sido, isto sim, uma etapa temida e, até mesmo evitada no cenário que se nos apresenta. (SANTOS, 2002)

Em visita à sede dos seus trabalhos sociais em Timor-Leste, este pesquisador tratou a respeito com uma Mana[67], líder religiosa e ativista timorense de projetos

[67] Em tétum, “mana” significa irmã.

sociais na área de educação. Um dos trechos da sua fala denota a certeza da existência acentuada deste aspecto:

> *Eles pensam que nós, os timorenses, somos parvos68, acham que não sabemos de nada. Mas nossa capacidade não deve ser medida pelo que nós conseguimos ou não fazer, conforme o que eles já trazem pronto pra nós. Quantos deles sabem falar tétum, fataluco, baikeno[69]? Quantos conseguem fazer um tais?70 Quantos conseguiriam edificar uma casa timorense?71 Só por termos conhecimentos diferentes, não deveríamos ser tratados como tolos sem conhecimento.*

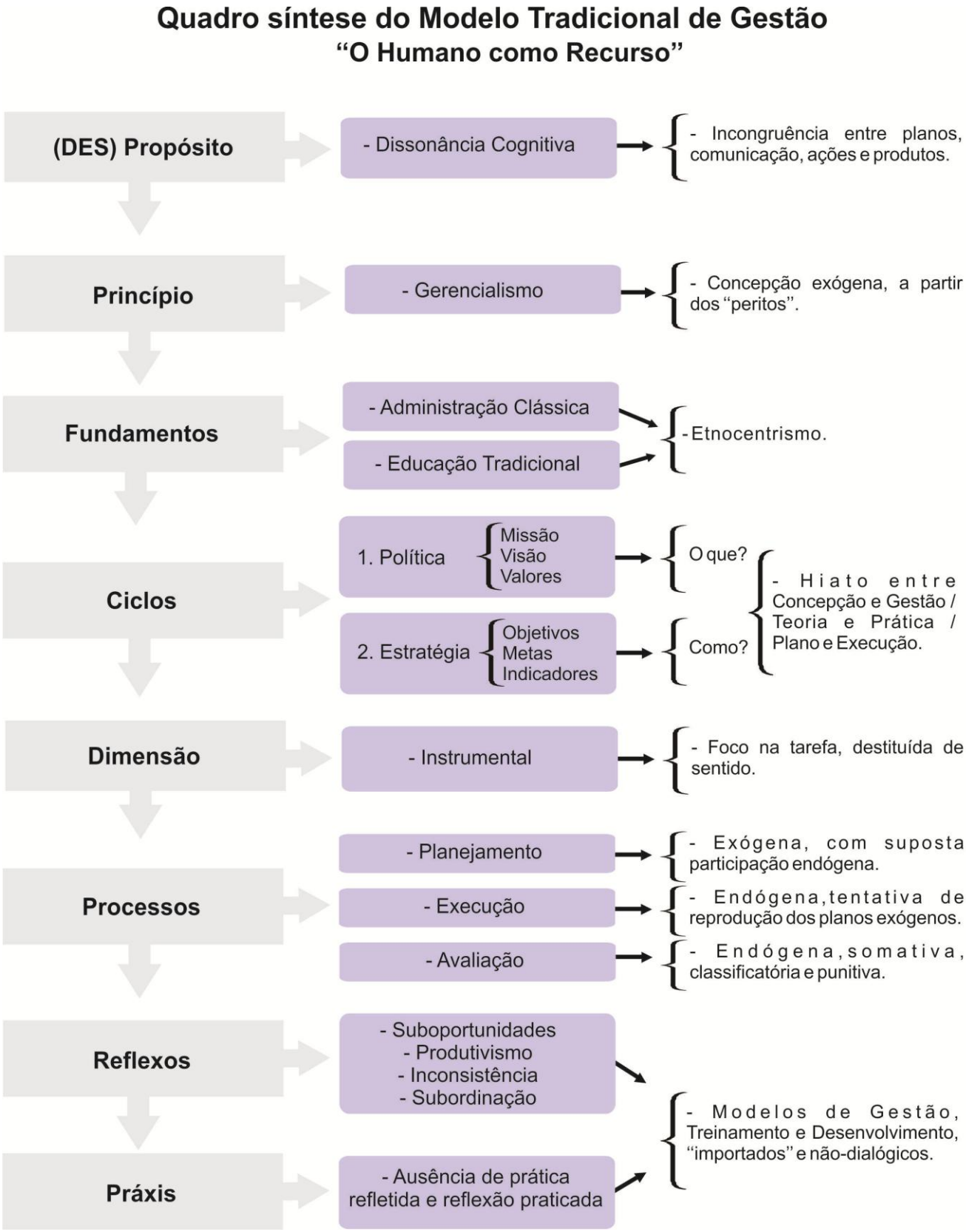
A tônica costuma ser, como visto, de "aculturação" e "transculturação", onde o contato intercultural permanente, vige para transformar os padrões da cultura alheia, acarretando, geralmente, na perda de traços significativos desta, pela sobreposição exógena da racionalidade lógico-instrumental (Figura 8). Para além de tudo o quanto já fora tratado e demonstrado, as consequências e reflexos objetivos de um modelo de política e gestão que compreende o humano como "recurso" e prima pelo tradicionalismo, são: Suboportunidades; Produtivismo; Subordinação; e Inconsistência.

---

[68] Sinônimo de “tolo”. Herança da língua portuguesa clássica, o termo é pouquíssimo usado no Brasil.
[69] São todos dialetos ou línguas nacionais timorenses.
[70] Peça muito bonita feita em tear com materiais locais timorenses pelas mulheres daquele país. Simboliza admiração, gratidão e grande apreço ao ser ofertado como presente. De muito complexa feitura.

[71] A chamada “Timor uma”, ou casa timorense, é construída, geralmente, no alto sobre estroncas e com belíssima arquitetura. Hoje, encontra-se apenas nos distritos e zona rural, fruto da sobreposição de culturas, que impôs um padrão arquitetônico português ou indonésio, na maioria das casas e prédios públicos de Díli.

FIGURA 8 - Síntese do modelo tradicional de gestão e educação



5.2 RECURSOS "DOS" HUMANOS: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE UMA ETNOGESTÃO

Assim como não deve existir uma ecologia de saberes em abstrato, conhecimento sem atitude transdisciplinar, ou complexidade sem extrapolar os níveis convencionais de percepção/ação quanto à realidade, tampouco seria razoável tudo o quanto fora constatado e desvelado, aqui e alhures, sem que se aponte um caminho operacional para a práxis da gestão, coerente com a perspectiva de desenvolvimento humano, aqui defendida. Rejeitando-se, qualquer antinomia, porém atentando-se para a importância de ação nas lacunas e ausências do que está posto, um outro olhar e uma propositura alternativa, deve emergir do "que não é" e do "que não há", no modelo atual já desvelado.

Se, por um lado, o que está posto, na gestão "de pessoas", empresas, governos e associações sociais têm na Dissonância Cognitiva o seu despropósito mais flagrante, como já visto, um modelo alternativo deve, necessariamente, apresentar como propósito basilar uma (re) sincronização cognitiva que integre, não apenas cognição, linguagem e afetividade na teoria, mas, principalmente, planos, discursos e ações, em uma prática coerente. (FESTINGER, 1957; SANTOS, 2007; DAVEL e VERGARA, 2001; ZANOLLA, 2012)

Diante das circunstâncias do modelo vigente, uma gestão que possa, a partir dos conceitos de liderança, educação e desenvolvimento de recursos (dos) humanos, resignificá-los, reintegrá-los e transcendê-los, fazendo emergir outras epistemologias para a emancipação de indivíduos e organizações, será, possivelmente uma etnogestão. Não se pretende um mero neologismo, tampouco fazer aqui uma revisão academicista da história, etimologia e etiologia das etnociências. Mas, em face aos desafios epistemológicos de se instituir um novo modelo de gestão, a partir "do sul", "do oriente" e "do cerne", cabe fundamentar liminarmente esta nova perspectiva.

O prefixo "etno", remete a interior, endógeno, interno. Em sua forma mais ortodoxa, é precedido pelo grego ÉTHNOS e, em sua forma anterior, ÉTHOS, ambos remetendo ao conjunto de saberes, valores, conceitos, crenças, linguagens e códigos, elementos constitutivos da cultura de um determinado grupo, em seu espaço. Neste contexto, o termo de *etnociência* surge, primeiramente e então sem a consolidação do conceito, com Sturtevant (1974), como, pretensamente, um campo

voltado a documentar, valorizar e edificar os conhecimentos emanados dos povos tradicionais "não-europeus" e em confrontação com a sobreposição hegemônica dos conceitos da ciência clássica. Como derivação, surgiram as "etno" abordagens como "etnopedagogia", "etnobiologia", "etnoecologia", "etnohistória", entre tantas outras subáreas possíveis. (STURTEVANT, 1974; WEBSTER, 1981)

Logo, para fazer frente aos desafios da contemporaneidade, nas diversas nuances tratadas neste trabalho, há que se compreender, a centralidade de uma percepção genuína da estrutura e funcionamento de uma outra gestão, via de regra, que emane do cerne cultural e dinâmico de cada contexto, a partir das suas próprias referências e motivações, respeitando-se seus tempos, valores e movimentos, ainda que, ante o salutar diálogo, permanente e horizontal, com tantos quantos contextos cognitivos e referências outras se lhes apresentem. (TYLER, 1969; BARBOSA, 1998; BONDIA, 2002; GEERTZ, 1983)

Perceber, como e com quais elementos constitutivos, pode-se empreender a práxis da **etonogestão**, aproxima esta tese do seu mister, embora seja, felizmente, tão somente o ponto de partida para incontáveis desdobramentos possíveis, quanto ao saber-fazer de uma nova Gestão com Pessoas.

5.2.1 Princípios

Os princípios fundantes de uma etnogestão apontam para a Liderança Educadora e a Ecologia de Saberes.

A Liderança Educadora, ocupa um hiato de mediação, apoio e facilitação à aprendizagem, desenvolvimento de saberes, habilidades e competências, pelos sujeitos, a partir de suas referências. Este vazio se acentuou, paradoxalmente, nos modelos que pugnam por perspectivas progressistas de gestão e educação, pois, ao confrontarem, com propriedade, as lacunas e ausências dos métodos e pressupostos das pedagogias tradicionais, acabam por, antinomicamente, negar a validade e até a necessidade de apoio, interno ou externo, para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento biopsicossocial (DAVEL e VASCONCELOS, 1995) .

A antítese do pensamento e da prática behaviorista e comportamental, da pedagogia tradicional e da gestão de recursos humanos positivista, não é o vácuo de orientação, autoridade e mediação. Ao contrário, só a práxis da liderança e o

desenvolvimento proximal, dialógico e humanizado, poderá retirar as organizações do imenso vazio de ação e reflexão, legado pelo gerencialismo (VIGOTSKY, 1998 e ZANOLLA, 2012). Se, no modelo tradicional, liderança se impõe pelo *status* posicional e pelas funções atribuídas, a partir de organogramas exógenos, para uma etnogestão, líderes devem ser "etnolíderes".

É fundamental "desaprender" toda a carga tradicional que acompanha o termo "liderança" historicamente, para uma compreensão plena dos pressupostos de uma liderança educadora, como antípoda conceitual da chefia e da instrução convencionais (HARGREAVES e FINK, 2007; BOLÍVAR, 2012). Porquanto, só se pode promover quaisquer transformações, verdadeiramente significativas, partindo-se do conhecido para o desconhecido, com consciência do ser a partir do seu espaço, em permanente diálogo, tanto com o outro, quanto com o contexto alheio, sem, no entanto, sujeitar-se ou exigir sujeição. (FREIRE, 1996)

Qualquer processo informacional que pretenda alterar uma realidade social, a partir de seu cerne, deve trazer em si um forte componente formativo, do ponto de vista epistemológico, político e didático, para que uma difusão legítima e um desdobramento efetivo sejam factíveis, conforme será detalhado mais adiante. Conquanto, oportuno se faz, o alerta perpetrado por Paulo Freire aos que se propõem ser e fazer pontífices de uma educação emancipatória, em qualquer espaço que esta se lhes apresente, sem, obviamente, reduzir o hercúleo esforço do que é educativo à associação simplista ao que é, tão somente, escolar. "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidade para a sua própria produção ou a construção". (FREIRE, 1996, p. 47)

O principal pressuposto para o exercício de uma etnoliderança é a compreensão de que é possível uma ecologia de saberes que confronte o "epistemicídio" homogeneizante dos "peritos" e pseudolíderes. Estes, em sua relação com pessoas, organizações, comunidades e outros grupos suboportunizados, agem sob os influxos do chamado pensamento abissal, numa postura disciplinar, positivista e etnocêntrica, que reflete até aqui todas as mazelas do modelo de gestão vigente, quer nas relações internacionais, quer na mais elementar esfera do saber-poder local. (BURKE, 2003; SANTOS e MENESES, 2010)

> Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o

> reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. No período de transição que iniciamos, no qual resistem ainda as versões abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos, para seguir em frente, de uma epistemologia geral residual ou negativa: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral. (SANTOS e MENESES, 2010, p. 54-55)

Ao lado da liderança educadora, a ecologia de saberes principia uma etnogestão. É ecologia, pois pressupõe equilíbrio dinâmico entre as diversas formas de saber-poder, sem jamais sobrepor umas as outras, ou apartá-las de suas matizes, contextos e referências.

5.2.2 Fundamentos

Em confrontação aos preceitos da administração clássica e da educação tradicional, uma etnogestão deve fundamenta-se em três referências elementares, complementares e interdependentes, pela sua própria ontologia. Estes fundamentos são: a análise cognitiva; a transdisciplinaridade; e a complexidade.

O pensamento que divide, isola e compartimentaliza, ao lado de ações que segregam, destoam e discriminam, tendem a deixar marcas muito vivas nos indivíduos e organizações, quer no âmbito das cooperações técnicas internacionais, quer em cenários afins. Superá-las e "reescrever" a trajetória de autodeterminação destes sujeitos e comunidades suboportunizadas, requer uma perspectiva e, mais ainda, uma atitude plural, transdisciplinar e complexa.

Por análise cognitiva entende-se, curiosamente, o "não entendido" e suas nuances. Isto quer dizer que, em um campo de investigação e práxis ainda pouquíssimo explorado, importa muito menos - sendo mesmo dispensável - conceitos, definições e rótulos, sendo o seu mister, para além de enunciados, perceber como tem se processado e qual o devir da construção, transformação e difusão do conhecimento em seus diversos cenários.

> Sim, o analista cognitivo se constitui híbrido e aberto ao acontecimento, focado em seu meio de atuação profissional e político. Ele não se configura como um tipo de especialista que sabe

> apenas de sua área técnica. Ele é agora analista da cognição em sua dinâmica produtiva na sociedade que sabe que o conhecimento é a alma de todo negócio, da toda fabricação, de toda produção pra saciar os desejos e produzir/reproduzir máquinas desejantes. Não se trata, pois, de uma teoria da cognição e sim de uma abordagem também teórica do acontecimento cognitivo das organizações humanos a partir de seus agendamentos. O analista cognitivo trabalha agora com a possibilidade de propor ações na seriação de uma cadeia produtiva, e de incluir o terceiro termo lógico em suas análises. (GALEFFI, 2011, p. 09)

Parte-se da premissa fundamentada que esta "não tradução", pelo tratamento adequado da cognição, linguagem e afetividade, tem produzido uma imensa maioria alijada do "estado da arte" da ciência, das tecnologias sociais e das benesses deste tempo. Pior ainda, mantém afastado do cotidiano destas pessoas a problematização política e epistemológica, acerca do conhecimento, do espaço, do contexto, bem como do significado e significante de cada unidade de conhecimento no seu espaço/contexto e a partir dele. (PRIGOGINE, 2003; MORIN, 2005; GALEFFI, *et. al*., 2011)

Importa, pois, que qualquer iniciativa intercultural de gestão - e todas elas assim o são, ainda que não percebidas - seja pensada e pelejada, a partir do propósito de compreender o cenário sócio-histórico em questão e ocupar-se de, primeiro, perceber a "engenharia cognitiva" de sujeitos e coletividades, promovendo a emancipação pela justa medida da mediação. Para tal, linguagem e afetividade, são pedras basilares, só que não na perspectiva sobreposta e indutiva, mas horizontal, transdisciplinar, complexa e, em suma, multirreferencial. (PRIGOGINE, 2003)

Neste contexto, o pensar/fazer transdisciplinar encontra lugar privilegiado, por ser forma de empreender emancipação cognitiva real, no trato com informação, conhecimento e aprendizagem dos indivíduos, a partir "de dentro". Uma etnogestão pode emergir, como uma resistência à lógica disciplinar e à antinomia, entre o verbalismo dos que só discursam e o praticismo dos que agem destituídos da reflexão política e epistêmica.

> A transdisciplinaridade, como o prefixo 'trans' indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a

> compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p.53)

A complexidade, confere ao esforço de análise cognitiva numa perspectiva transdisciplinar, a coerência integral e integrada, sem a qual, corre-se o risco de retroceder à velha lógica dos "peritos", que instruem, disciplinarmente e a partir das suas verdades, sujeitos e coletivos, supostamente, "ignorantes e carentes das fórmulas certas".

> Enquanto as ciências "normais", inclusive as cognitivas, baseiam-se no princípio disjuntivo, que exclui o sujeito (o cognoscente) do objeto (o conhecimento), ou seja, exclui o cognoscente do seu próprio conhecimento, o conhecimento do conhecimento deve enfrentar o paradoxo de um conhecimento que só é o seu próprio objeto porque emana de um sujeito. (MORIN, 2005, p. 30)

Importa considerar, em lugar da propalada "aculturação epistemológica", uma hermenêutica da "enculturação", ou seja, promotora de uma "interculturalidade solidária", sem a perda de traços de cultura, julgo ou sujeição, considerando a experiência da linguagem e a linguagem da experiência, em amplo diálogo exógeno, para enriquecimento recíproco, sem alienação endógena.

5.2.3 Ciclos

Apesar da aparente sequência que os aproximaria, torna-se marcante na práxis a diferença entre os ciclos da gestão no modelo vigente e os de uma etnogestão**.** Se, conforme está posto, política e estratégia são a marca maior do apartamento entre, quem "pensa" e quem "executa", a teoria e a prática, o conceber e os seus desdobramentos, uma outra perspectiva possível pugnará, certamente, pelo oposto.

Para (re)sincronização cognitiva dos grupos e organizações sociais, pela práxis da liderança educadora e de uma ecologia de saberes, numa perspectiva transdisciplinar, complexa e multirreferencial, torna-se imperioso reintegrar política e estratégia em um todo indivisível e, epistemologicamente, assentados em um ciclo dinâmico, não hierarquizado ou disciplinado cronologicamente. (TYLER, 1969)

> (...) o conhecimento não é insular, mas peninsular, e, para conhecê-lo, temos de ligá-lo ao continente do qual fazemos parte. O ato de conhecimento, ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, linguístico, cultural, social, histórico, faz com que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana e da relação social. Os fenômenos cognitivos dependem de processos infracognitivos e exercem efeitos e influências matacognitivos. (MORIN, 2005, p. 26)

Pugnando pela não dualidade dialógica, torna-se impraticável separar a concepção de *Missão, Visão* e *Valores* de um indivíduo ou organização, da definição/operacionalização de *Objetivos, Metas* e *Indicadores*. Do ponto de vista de uma etnogestão, não apenas o plano, a reflexão e o discurso são, também, formas de ação potentes, como qualquer ato operacional deve, necessariamente, ser fonte de aprendizagem, burilamento e emancipação.

Se no modelo tradicional, planeja-se antes e age-se depois, sem, geralmente, haver qualquer revisita de parte a parte, em uma etnogestão, conforme será aprofundado ao tratar-se dos seus processos, não se deve conceber esta dualidade, sequer a existência de grupos de "peritos" talhados "para pensar", enunciando as regras e os procedimentos para "operários" vocacionados para a "ação sistemática". Ao contrário, a práxis de um novo modelo tem que emergir da sintonia fina entre o sabe-fazer coerente. Considerando, tempo, contexto, linguagem e nível cognoscitivo[72] dos atores sociais, deve promover condições para o protagonismo coletivo. (HARGREAVES e FINK, 2007; BOLÍVAR, 2012)

5.2.4 Dimensões

Enquanto o modelo vigente apresenta-se como unidimensional, dando ênfase, tão somente, à dimensão instrumental e com foco na tarefa de curto prazo, conforme ficou evidenciado neste trabalho, em todas as fases da interação entre "peritos" e "destinatários" no campo das cooperações técnicas internacionais, uma etnogestão é, em essência, tridimensional, abrangendo as dimensões epistêmica, didática, e instrumental.

[72] Por nível cognoscitivo, compreende-se o "lastro" cognitivo, discriminante do que para o pensamento sociointeracionista e construtivista é a chamada "zona de desenvolvimento proximal", a partir da qual se pode construir conhecimento pela aprendizagem mediada, atingindo-se um desenvolvimento potencial. (VYGOTSKY, 1998)

Para considerar-se um outro olhar sobre a gestão, a "tarefa", como tradicionalmente posta, não deve ser a finalidade do fazer de indivíduos e grupos, mas a consequência de uma construção, maior e mais consistente. Aqui, a dimensão instrumental, não vem atrelada ao fazer de curto prazo, destituído de sentido e da crítica política. Ao contrário, deve ser fruto de elaboração colaborativa e coparticipação prévia.

Só a partir de um senso de pertencimento e coautoria, desde a gênese de cada projeto, os elementos de um processo, sentir-se-ão responsáveis pela integridade das suas etapas e efetividade dos seus resultados (MILANDO, 2005). Caso contrário, seguirão, como no caso da AID em Timor-Leste e em muitos outros teatros de operação da gestão tradicional, sendo meras peças de mecanismos de repetição, em engrenagens formatadas e programadas ao arrepio de sua cultura (SANTOS, 2012 e 2013).

Se processo emancipatório de gestão, precisa ver-se e ter-se, como processo epistemológico e cognitivo, de desenvolvimento de recursos (dos) humanos, uma de suas dimensões basilares deve ser a dimensão epistêmica.

Assim, em uma etonogestão, a dimensão epistêmica da mediação, implica em fomentar, desde as mais elementares unidades de orientação, compartilhamento de informações, difusão do conhecimento ou construção coletiva, a problematização acerca do cenário conhecido e do que há por conhecer, considerando que palavras e conceitos jamais serão neutros e carecem de uma análise, política e epistemológica, a partir do "lugar" de cada sujeito e suas referências. (FREIRE, 1996; ZANOLLA, 2012)

É válido salientar que a dimensão epistêmica, em nada tem a ver com "assembleísmos inesgotáveis" ou procrastinação do que há por implementar ou empreender nas organizações. Ao contrário, por tudo que fora tecido até aqui, pode-se inferir que a tentativa de se transferir conhecimentos e diretrizes, sem partir "do conhecido para o, ainda, desconhecido", desconsiderando a natureza epistêmica dos sujeitos, tem promovido ações pouco efetivas, descompromissadas, com baixo nível de participação real, com grande índice de retrabalho e duplicidade de esforços.

Por outro lado, uma práxis que parta da realidade dos sujeitos, numa perspectiva sociointeracionista e, respeitando-a, caminhe para novos conhecimentos e desafios compartilhados, geraria uma economia incomum e maximização dos

recursos, pois seria a diferença entre vigiar executores alienados da sua tarefa e motivar colaboradores engajados em uma práxis. (VYGOTSKY, 1998)

> Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global. A partir daí, o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação. (MORIN, 2001, p. 24)

Precedendo a dimensão instrumental, têm-se ainda, um alicerce fundamental, onde se sustenta a valorização e difusão do saber/poder local, e do desenvolvimento mediado, por *etnolíderes* e na promoção destes no seio das organizações e grupos sociais outros, suboportunizados. Trata-se da dimensão didática da gestão (HARGREAVES e FINK, 2007). Ao exortar uma nova perspectiva de acolhimento e fomento à participação, João Milando (2005) acaba por elucidar a importância de uma didática endógena, para a difusão do conhecimento e o empoderamento das comunidades.

> Quando a participação é de iniciativa comunitária, assume a forma de um modo de acção que permite às pessoas obterem maiores benefícios do desenvolvimento. Desta perspectiva, a participação é, essencialmente, um processo que se desenrola ao longo dos tempos e cujo propósito é o desenvolvimento e reforço das capacidades das populações para intervirem, mais directamente, nas iniciativas do desenvolvimento.
> A forma de participação em que as pessoas são apenas instrumentalizadas para realizarem um trabalho físico, como a construção de escolas, casas, pontes, etc., é passiva, em contraste com uma outra forma de participação em que as próprias pessoas contempladas geram ideias e põem em uso as suas capacidades mentais. Este nível de participação é considerado activo e propiciador do *empowerment* das pessoas. (MILANDO, 2005, p. 46)

Aqui, acata-se a perspectiva de Delors (1999), quanto aos pilares (o "aprender a ser", o "aprender a conviver", o "aprender a aprender " e o "aprender a fazer"), defendidos como basilares ao processo de educação e emancipação social de pessoas, organizações e nações. Se bem observados, estes guardam estreita relação com duas das dimensões de uma etnogestão: epistêmica (ser, conviver e

aprender) e instrumental (fazer). Não obstante a concordância com os quatro pilares, propostos neste relatório da UNESCO para a educação no século XXI, importante se faz extrapolar as fronteiras ali contidas, dada a dinâmica e circunstâncias que, passada a primeira década do século XXI, encontram-se diante de pessoas, empresas, escolas e organizações sociais outras.

Uma etnogestão deve trazer ao centro do debate a premência pela propositura de um "quinto pilar" para a educação, enquanto eixo norteador do desenvolvimento humano - e seus recursos -, bem como lócus da práxis. Além de ser, conviver, aprender e fazer, urge um "aprender a ensinar", que retire os destinatários dos processos organizacionais e pedagógicos da "plateia" e conduza-os para o "palco", como aprendentes sim, mas também - e principalmente - como líderes educadores.

> Assim, podemos imaginar os caminhos que permitiriam descobrir, em nossas condições contemporâneas, a finalidade da cabeça bem-feita. Tratar-se-ia de um processo contínuo ao longo dos diversos níveis de ensino, em que a cultura científica e a cultura das humanidades poderiam ser mobilizadas.
> Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial.
> É imperiosamente necessário, portanto, restaurar a finalidade da cabeça bem-feita [sic], nas condições e com os imperativos próprios de nossa época. (MORIN, 2001, p. 33)

Este "aprender a ensinar" que a dimensão didática de uma etnogestão exorta, traz em si a resposta para duas grandes premências nas relações interculturais de organismos e organizações.

Por um lado, faz-se elementar que qualquer sujeito imbuído da condição formal de gestor, líder ou representante de "uma parte", em processos organizacionais, não mais se limite à prática da "instrutoria professoral", ignorando o *ETHOS* dos seus interlocutores, em busca de uma improvável "transferência de conhecimento". Ao tentar impor os seus conceitos, referências e propostas, sem considerar o planejamento, as relações intra e interpessoais, a metodologia ou a avaliação, têm-se, ou a negação e o atrito cultural com ruptura imediata, ou, pior ainda, a aparente aceitação, com uma parceria e participação, meramente, protocolar dos interlocutores, dali em diante.

Por outro lado, uma vez observados os pressupostos epistemológicos de uma etnogestão e promovida a efetiva construção coletiva, torna-se redundante dizer que o componente didático-metodológico já estará imbricado neste fazer, do princípio ao recomeço de todos os seus ciclos e processos. Isto porque, muito pouco adiantaria, ainda que fosse possível, (in)formar com referência, a partir do paradigma de uma etnogestão, sem qualificar para a (in)formação continuada e difusão social do conhecimento, em seus espaços de saber-fazer, de forma horizontal.

Se a dimensão epistêmica, politiza e problematiza a construção de conhecimento, para uma práxis efetiva nas organizações, a dimensão didática, permite despertar e fomentar a natureza epistêmica de pares, liderados (formais ou informais) e de líderes, em um dado contexto. Pode-se romper, então, ciclos de suboportunidades e aculturação, bem como, quebrar os "grilhões epistemológicos" da lógica instrumental.

É no "aprender a ensinar" que assenta-se o empoderamento real das coletividades, a partir de suas referências, sem que fiquem reféns do "retorno" de "peritos" a cada novo ciclo ou processo.

5.2.5 Processos

No modelo de gestão vigente, cada processo constitutivo (planejamento, execução e avaliação) é tratado, na prática, como uma "unidade em separado", que obedece um rito, cronologicamente disciplinado. Enquanto isso, em uma etnogestão, evocando-se a perspectiva complexa do seu cerne, tem-se em seus processos (avaliação, planejamento e desdobramento) unidades cíclicas indissociáveis que, não obstante serem processos em si, só se efetivam na prática como parte de um processo, macro e indivisível, ação/reflexão/ação.

A avaliação, do ponto de vista da etnogestão apresenta um caráter diagnóstico, processual, formativo e cumulativo, sendo sempre de natureza pedagógica, dialógica e aliada da valorização da evolução individual e coletiva. Abandona-se, assim, a ideia qualquer relação com um rito de passagem punitivo, unilateral e legitimador de práticas intimidatórias e etnocêntricas.

É diagnóstica, pois, ao contrário de tudo que fora forjado pela educação tradicional e forjou a administração clássica, neste ínterim, numa etnogestão não se deve conceber uma "avaliação de desempenho" sem que seja precedida, eivada e

seguida de um esforço significativo para mensuração, qualitativa e quantitativa, das condições prévias, contexto, variáveis e circunstâncias que a discrimina. Ou seja, uma "avaliação de potencial e desempenho", deve corroborar com a correção, em alguma medida, de distorções somativas e classificatórias que, por sua vez, ocupam-se do comparativo entre "pontos de chegada" de indivíduos ou grupos frente a outros, desconsiderando-se os "pontos de partida" e a evolução comparada face aos diferentes caminhos constitutivos por eles trilhados. (DAVEL E VASCONCELOS, 1995; SANTOS, 2002)

É processual, como o próprio nome sugere, pois, compreende-se que, não obstante, os exemplos tradicionalistas, avaliação é, também, ação e jamais deve-se apartá-la de qualquer etapa do fazer, devendo, como exorta a natureza transdisciplinar de uma etnogestão, estar antes, ante, entre, através e além das fases laborativas de todas as etapas do processo de política e estratégia, nas organizações. Jamais como um crivo exógeno onde "peritos" julgam o saber/fazer alheio, sem coresponsabilidade ou envolvimento direto nos produtos avaliados.

É formativa, por não conceber qualquer hiato entre a mediação/ensino/gestão e a mensuração continuada, como *lócus* do burilamento da práxis, em relação a qual jamais deve estar apartada. Como exemplo, tem-se à luz de uma etnogestão a perspectiva, absolutamente integrada, de processos normalmente tratados de forma separada e, por vezes, vistos como antagônicos ou conflitantes. Tome-se a tríade execução/consultoria/auditoria. (DAVEL e VERGARA, 2001; SANTOS, 2002)

O exemplo da cooperação técnica internacional em Timor-Leste, bem como, em outros países, não deixa dúvidas de que, para o modelo de gestão em curso, os "executivos" (líderes locais investidos de postos formais de mando) têm, para todos os efeitos, a função de "fazerem acontecer" as rotinas inerentes às atividades de linha[73]. Aos *advisors*, "peritos estrangeiros", restariam dois papéis, também apartados entre si e não cumulativos, cabendo a uns a função de, supostamente, orientar, aconselhar e oferecer elementos para a "evolução" dos executivos locais em suas funções, enquanto que a outros, "mais peritos ainda", caberia o papel de auditores, com o objetivo de fiscalizar, enquadrar e impor sanções, com base nos padrões pré-estabelecidos de fora para dentro.

[73] A Administração convencional legou os conceitos de 'linha' para designar a porção vertical da estrutura organizacional com responsabilidades de execução e '*staff*' com função, teoricamente, horizontal de assessoria e aconselhamento. (MAXIMIANO, 2004)

> (...) a comunidade de ajuda estrangeira foi dominada, nos últimos cinquenta anos, pelo menos, por organizações burocráticas, geridas por pessoas poderosas cujas ideias sobre o que deve e não deve funcionar inevitavelmente desempenham um grande papel na determinação de como os recursos serão usados. Assim como os altos modernistas que o precederam, esses "empreendedores", como o Ocidente os chama, são pessoas bem-intencionadas, inteligentes e, muitas vezes, devotas apaixonadas da tarefa de ajudar as pessoas do mundo em desenvolvimento. No entanto, apesar dos trilhões de dólares que os empreendedores dedicaram ao desenvolvimento econômico, há, surpreendentemente, poucas evidências de que os beneficiários estão em melhor situação. (WATTS, 2011, p.34)

Ora! Não parece razoável distinguir, como vem sendo feito em empresas, governos, escolas e famílias, execução como o "espaço da ação"; consultoria como o arrimo pedagógico prescritivo "dos que sabem mais aos que sabem e podem menos"; e auditoria/avaliação como "julgo final" de ambos. Apesar de admitir uma taxonomia de todos os processos constitutivos das organizações sociais, uma etnogestão compreende qualquer subdivisão, tão somente, para efeitos didáticos e metodológicos. É, pois, urgente corrigir o flagrante equívoco de se dissociar a práxis de consultores, executivos e auditores, visto que, reflexão-ação-avaliação são faces de uma mesma moeda e devem, ambas, guardarem características intrínsecas de mediação, desdobramento e mensuração, concorrendo para o desenvolvimento dos recursos (dos) humanos. (SANTOS, 2002; SANTOS, Rodrigo, 2010)

Daí porque todo o supra escrito, constitui, também, os processos de planejamento, não como reflexão, hermética e exógena, que emana de "peritos", mas como a construção coletiva multirreferencial e de desdobramentos que, em uma etnogestão, diferencia-se de forma marcante da mera execução, pois, é um processo que, de fato, deve estar imbricado nos outros (avaliação e planejamento), já que deles emana, para eles geralmente converge ciclicamente, porque, em suma, deles é parte indissociável.

Considerando-se as constatações embasadas por todo o referencial teórico desta tese, observações empíricas, memória etnográfica, análise documental, etc., conforme tudo que já fora tratado até aqui[74], não parece difícil afinar-se com a ideia de uma etnogestão alternativa ao ciclo de suboportunidades, produtivismo,

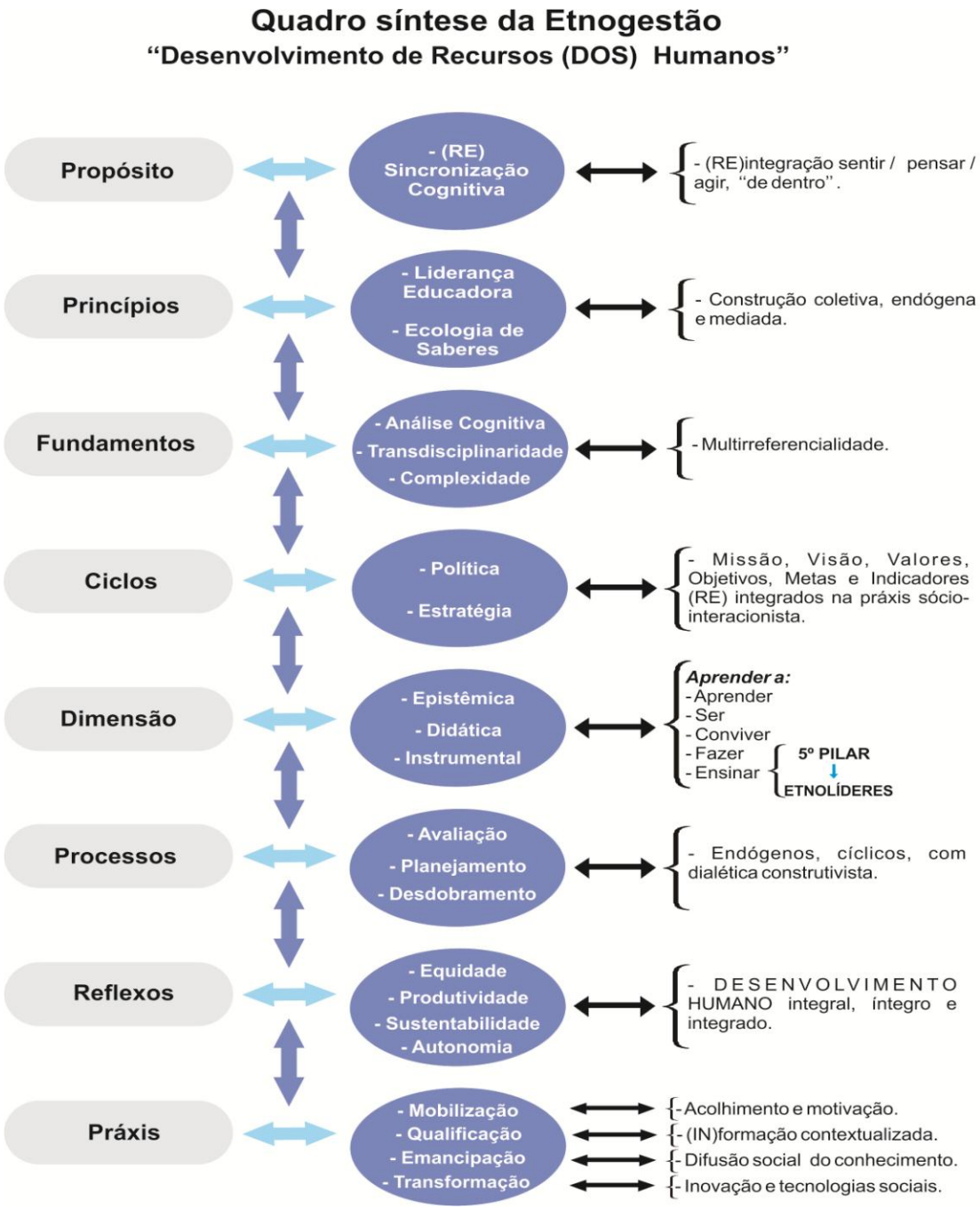
[74] Reforce-se o que fora trazido, das falas de atores sociais no campo, vivência e trabalho etnográfico, anterior a esta construção teórica, e documentos já referenciados que fundamentam o feito.

subordinação e inconsistência, possibilitando, por seu turno, equidade, produtividade, autonomia e sustentabilidade no processo de gestão, pessoal, com pessoas e social. (Figura 9 e Quadro 3)

Mas, como efetivar na práxis a dinâmica de uma etnogestão?

É o que se traz, na próxima seção.

FIGURA 9 - Quadro síntese da etnogestão



QUADRO 3 - Comparativo entre o modelo tradicional e a perspectiva da Etnogestão

Quadro Comparativo

	GESTÃO TRADICIONAL	ETNOGESTÃO
Propósito	Dissonância Cognitiva	(RE) Sincronização Cognitiva
Princípios	- Gerencialismo	- Liderança Educadora - Ecologia de Saberes
Fundamentos	- Administração Clássica - Educação Tradicional	- Análise Cognitiva -Transdisciplinaridade - Complexidade
Ciclos	Política e Estratégia (Exógenas e Dissociadas)	Política e Estratégia (Endógenas e Integradas)
Dimensões	Instrumental (Unidimensional)	- Epistêmica - Didática - Instrumental } Tridimensional
Processos	- Planejamento - Execução - Avaliação	- Avaliação - Planejamento - Desdobramento
Reflexos	- Suboportunidades - Produtivismo - Inconsistência - Subordinação	- Equidade - Produtividade - Sustentabilidade - Autonomia
Práxis	Ausência	- Mobilização ➡ Acolhimento - Qualificação ➡ (IN)formação - Emancipação ➡ Difusão - Transformação ➡ Inovação

5.3 A PRÁXIS DE UMA ETNOGESTÃO

Os reflexos do modelo tradicional são amplamente desvelados e os seus efeitos já chegaram às comunidades suboportunizadas, mesmo antes das suas causas intrínsecas. No entanto, em se tratando de uma etnogestão, precisamente pela sua relevância e caráter inovador, a percepção dos efeitos e reflexos pretendidos, poderá se dar nos mais diversos cenários educativos/organizacionais se, e somente se, o caminho operacional para a sua práxis for experimentado e, principalmente, vivenciado, sem nunca perder de vista seus objetivos.

A equidade deve ser busca permanente, pois, sob o prisma de uma etnogestão, não devem, indivíduos ou organizações, iludir ou iludirem-se com a utopia, tão fantasiosa quanto negativa, da "igualdade absoluta" de potencial, meios ou circunstâncias. É mister, pois, cuidar para que o fruto da práxis de *etnolíderes* seja promotor, através das tecnologias sociais resultantes, de um equilíbrio mediado que garanta, minimamente, ao menos, possibilidades equânimes, legando aos sujeitos e grupos sociais a condição de protagonistas, pelo desenvolvimento dos seus recursos, na perspectiva da autodeterminação. (TECNOLOGIA SOCIAL; 2004SANTOS E MENESES, 2010)

> Um dos argumentos fundamentais a favor do "desenvolvimento participativo" baseia-se na admissão de que as populações-alvo dos projectos são detentoras de conhecimentos profundos sobre as suas sociedades; e esses conhecimentos são essenciais para a eficácia e a sustentabilidade dos projectos. Há, inclusive, quem sustente que, apesar de as dinâmicas do mercado subvalorizarem a sua importância, a contribuição para o êxito dos projectos é muito mais relevante do que o saber dos "operadores de desenvolvimento. (MILANDO, 2005, p. 17-18)

A produtividade deve ser, a um só tempo, foco e *lócus* na etnogestão, porém dentro de um contexto que põe-se ao centro das perspectivas antinômicas da gestão convencional que, ora pauta-se pela ineficiência e ineficácia, ora impinge aos sujeitos e grupos um "aligeiramento" produtivista , afeito muito mais à "prestação de contas" do que à melhoria efetiva como reflexo.

A práxis de um *etnolíder* pressupõe, portanto, uma produtividade eivada de efetividade, sendo esta a justa medida entre eficiência e eficácia, postas num

contexto que considere o "melhor resultado" como "o melhor atendimento das reais aspirações dos grupos, conforme suas próprias referências", não para justificarem-se em relatórios protocolares.

> O acordo entre Sujeito e Objeto pressupõe uma harmonização entre o espaço exterior da efetividade e o espaço interior da afetividade. *Tanto efetividade como afetividade* deveriam ser as palavras de ordem de um projeto de civilização proporcional aos desafios de nosso tempo.
> Infelizmente, em nosso mundo de hoje, a eficácia a qualquer preço é apenas uma caricatura de efetividade. A afetividade não tem valor de mercado: portanto ela é injuriada, ignorada, esquecida e até desprezada. Este desprezo pela afetividade não é, afinal de contas, senão o desprezo pelo ser humano, transformado em objeto comercial. Quando ocorre a morte da afetividade, necessariamente ocorre a 'morte do homem'. Esta última expressão fez fortuna e não é um simples acidente da História. Não deveríamos então nos espantar com a dissolução da sociabilidade, com a degradação dos laços sociais, políticos e internacionais, com a violência crescente nas megalópolis, com os jovens se refugiando nos antros das drogas e das seitas, com os massacres que se perpetuam nesta terra, apesar dela se beneficiar de um saber humano sem precedentes? (NICOLESCU, 1999, p. 96)

A autonomia marca, provavelmente, o maior ponto de ruptura epistemológica entre o modelo convencional e uma etnogestão. Se, para aquele, tem importado quantos produtos são edificados "no espaço", a partir da intervenção dos "peritos", em seu esforço gerencial, para esta, importa muito mais - ou tão somente - o quanto se evolui, a partir "do espaço", num processo endógeno, constitutivo de lideranças capazes de ser, conviver, aprender, fazer e ensinar. Isto porque, em uma etnogestão, para muito além da obra ou projeto acabado, importa o quanto estes refletem e são reflexos do espaço no qual encontram-se inseridos e, mais ainda, o quão capazes de reformá-lo, (in) formá-lo, (de) formá-lo e transformá-lo são os sujeitos, autores/destinatários/autores, enquanto autores e protagonistas, concomitantemente.

A sustentabilidade, para muito além da associação simplista com o meio ambiente, não obstante a sua relevância ser aqui reconhecida, é reflexo pretendido pela práxis de uma etnogestão, na perspectiva da consistência que deve emanar de seus fundamentos, princípios e dimensões que, se efetivados em uma prática refletida e em uma reflexão praticada, podem funcionar como antídoto contra a

inconsistência pueril que eiva o modelo de gestão vigente de vícios e modismos, frequentemente sobrepostos e causadores de retrabalho, duplicação de esforços e desrespeito ao *ETHOS* de indivíduos e grupos, tendo, via de regra, como consequência latente uma verdadeira "anorexia organizacional".

Considere-se que:

> Sustentabilidade não é apenas uma metáfora emprestada da ciência ambiental. É um princípio fundamental para se enriquecer, e preservar a riqueza e a interconectividade de toda a vida, e o aprendizado encontra-se no coração da vida de alta qualidade. (HARGREAVES e FINK, 2007, P. 17)

Tais reflexos (equidade, produtividade, autonomia e sustentabilidade), além de fim e, ao mesmo tempo, síntese de uma etnogestão, só podem vir à baila, em concreto, a partir de um Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV)[75] "constituinte da" e "constituído na" práxis que, doravante, começa a ser delineada como requisito parcial às aproximações conclusivas desta pesquisa e à guisa de aproximações transitórias, diante de todos os desdobramentos que esta tese suscita.

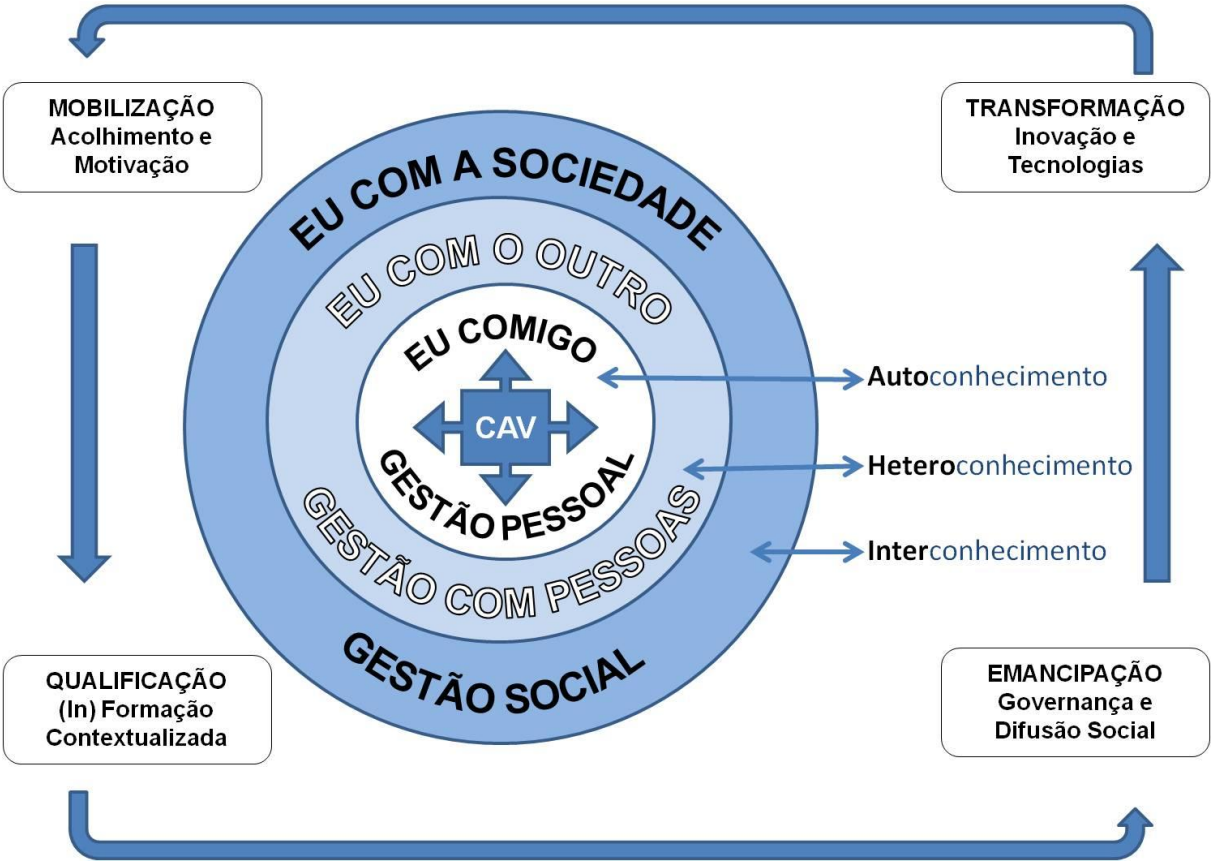
Para que o devir de uma etnogestão se efetive, um processo cíclico e, necessariamente, sem um fim em si mesmo, deve ser indutor de uma aprendizagem vivencial, quanto à formação de *etnolíderes*, inter hierárquicos (todos os níveis institucionais) e inter setoriais (todas as áreas) quer a partir do cerne das organizações e grupos sociais, bem como, quanto às mais elementares unidades operativas do fazer estratégico, tático ou operacional destes grupos, objetivando garantir mobilização, qualificação, emancipação e transformação que, por tudo o quanto fora constatado, ou não estão contemplados nas velhas fórmulas, ou,

[75] Na perspectiva de uma etnogestão entende-se que todos os atos e fatos da interação nas organizações sociais pressupõem um Ciclo de Aprendizagem Vivencial. Isto implica dizer que, desde a mais curta e objetiva reunião do cotidiano, passando por uma sessão de aconselhamento técnico intercultural de orientação vocacional, até um programa estruturado para a formação de líderes educadores para uma determinada organização ou projeto (etnolíderes), absolutamente tudo, deve contemplar a práxis cíclica do autoconhecimento e o posicionamento, ante o objeto (gestão pessoal), as interações com líderes, liderados e pares para aquela circunstância, seu histórico e possíveis desdobramentos interculturais (gestão com pessoas), e, ainda, suas possibilidades de extrapolação, dialógica e horizontal, para novas fronteiras além da organização social que ensejou a construção, desconstrução e reconstrução daquele objeto (projeto, produto, serviço, metodologia, modelo, norma, padrão, conceito, processo, etc.). Entende-se, na etnogestão, que somente completando-se o escopo de um Ciclo de Aprendizagem Vivencial, pode-se extrapolar a dimensão meramente instrumental que tem marcado o fazer das organizações, sob os influxos de uma gestão tradicionalista, elevando-se pessoas e organizações à uma práxis tridimensional, considerando-se sua natureza epistêmica e didática, além de um instrumental consciente, em um novo saber-fazer emancipado e emancipatório.

quando muito, são distorcidos em prejuízo dos destinatários do processo de desenvolvimento induzido. (Figura 10)

É necessário e urgente prevenir e debelar os recorrentes atritos culturais que inibem a criação e compartilhamento dos conhecimentos, como também e principalmente, criar no cerne de coletivos suboportunizados as condições capacitadoras para a construção do conhecimento organizacional e a emancipação sociopolítico-cognitiva. (NONAKA e TAKEUCHI, 1997; DAVENPORT E PRUSAK, 1998; SANTOS, Rodrigo 2010)

FIGURA 10 - Ciclo de Aprendizagem Vivencial da Etnogestão



Para tal, um CAV arrimado e promotor, a um só tempo, de uma etnogestão deve cumprir objetivamente, no mínimo, quatro etapas fomentadoras das dimensões epistêmica, didática e instrumental, que retratem, em todas as suas nuances: propósito; princípios; fundamentos; ciclos; dimensões; processos; reflexos; e, enfim, práxis de um novo saber-fazer, embasado nesta referência.

São três as esferas de ação/reflexão que devem ser consideradas em todas as etapas operacionais em unidades de operação do quotidiano, todas postas como oportunidade de aprendizagem vivencial, síncrona e assíncrona, para construção e difusão de interconhecimento.

A gestão pessoal, deve ser preocupação precípua da práxis e ocupa-se da criação de condições objetivas para o autoconhecimento e a expansão da consciência dos indivíduos. Faz-se necessário considerar que, sem o reconhecimento de si, em suas potencialidades, fragilidades e, consequentemente, possibilidades de desenvolvimento proximal, pouco ou nada se poderá evoluir, a partir do que já se tem no modelo tradicional. (MORIN, 2007)

Como fartamente demonstrado, as relações interculturais só poderão ser solidárias e fonte de ganhos recíprocos, se os sujeitos forem cônscios dos seus valores, referências e lugar, bem como do que o forjou, do ponto de vista social, histórico, cultural, genético, antropológico e espiritual. Assim, será possível avançar, com a consciência de que individualidade e diversidade são coparticipes de uma relação dialógica, onde não se pode sujeitar-se ou exigir sujeição, ante o diverso.

A gestão com pessoas, traz à baila a relação do "EU", uma vez consciente do seu lugar, sócio-cognitivo, eivado de suas próprias referências, mas politicamente forjado e forjando-se como ser epistêmico, com o "outro", também consciente do seu próprio ser/saber/fazer, numa relação dialógica, pautada na autoridade meritória e situacional, como fundamento para o verdadeiro desenvolvimento mediado dos recursos (dos) humanos, fomentados pela noção de um heteroconhecimento que deve coabitar. (DAVEL e VERGARA, 2001)

Na práxis, parte-se da premissa, elementar para uma etnogestão, de que não é possível "gerir pessoas", sendo sim factível e necessário "gerir com pessoas". Isto por que, como já visto, a gestão no sentido maior, de mediação educativa para o desenvolvimento humano genuíno, pela criação de condições para a potencialização dos seus próprios recursos, corrige a perspectiva da gestão, da educação, do desenvolvimento humano e da liderança, (re) integrando-os num todo indissociável.

A gestão social, "encerra" o ciclo da etnogestão, na perspectiva de que, sujeitos forjados no autoconhecimento podem constituir-se líderes, para inspirar e construir coletivamente, na relação dialógica do heteroconhecimento, são - e só

assim o são - capazes de promover a difusão social do conhecimento na interação com a sociedade e com seus *stakeholders*[76]*.* É na relação com tudo e todos que são exógenos ao seu grupo social ou organização que se mostra válida a contribuição de pessoas, empresas e comunidades, para extrapolar a promoção endógena, gerando o ideal de emancipação social.

Nesta esfera assenta-se o conceito, caro à etnogestão, de governança, compreendida, num emaranhado conceitual amplo e passível de múltiplas interpretações, como um conjunto de práticas, originalmente das corporações e seus conselhos de administração, relacionadas à conduta, equidade e transparência, pela ação pautada em valores caracterizados, principalmente pela transparência e responsabilidade social dos seus atos e fatos. (ANDRADE e ROSSETTI, 2004)

Cabe ressaltar que, sob os influxos da práxis aqui defendida, não se deve limitar esta perspectiva ao ambiente corporativo privado/mercantil, sendo basilar considerar suas possibilidades e limites no primeiro, segundo e terceiro setores da economia, bem como para os sujeitos e comunidades que uma etnogestão possa alcançar.

5.3.1 Mobilização: acolhimento e motivação

Diante de qualquer nova etapa, processo ou projeto, existe um desafio educacional de promover-se o "envolvimento" dos sujeitos e grupos com vistas ao "desenvolvimento" efetivo destes que redunde em um fazer transformador. Este será possível, se despertados os motivos endógenos para a ação.

Sem esta motivação genuína, o modelo em voga até tem conseguido mover indivíduos e grupos, em prol de objetivos exógenos, postos de cima para baixo e de fora para dentro, mas tem colhido, como consequência, o absenteísmo, a procrastinação, a dissimulação e a difusão de uma imagem negativa. Um olhar superficial até pode inferir que, na verdade, os objetivos destes grupos, exógenos

[76] A expressão é comumente utilizada para designar o coletivo de pessoas e organizações que orbitam em torno de uma organização ou grupo social, sendo, direta ou indiretamente, impactadas por suas decisões ou práticas e, também, impactando-a em alguma medida. Surgiu na esteira de conceitos como 'Responsabilidade Social', 'Governança Corporativa' e Sustentabilidade' (ANDRADE e ROSSETTI, 2004). No campo da cooperações técnicas internacionais é comum utilizar-se a expressão, para designar os líderes e representantes dos organismo multilaterais instalados em países suboportunizados, como no caso do Timor-Leste. (SANTOS, Rodrigo, 2010).

aos destinatários da gestão tradicionalista, têm sido atingidos, na medida em que os sujeitos, satisfeitos ou não, têm feito o que os "peritos" costumam lhes determinar. No entanto, a resposta à esta alienação indutiva tem sido a indiferença e o descompromisso que, no médio prazo, já demonstram serem, por motivos distintos, "maléficos aos dois lados da linha". (SANTOS, 2010)

Em um CAV, sob o prisma de uma etnogestão, o processo de acolhimento e motivação pode ser empreendido de diversas formas, mas sempre primando pelo despertar para:

- Quem sou eu, de onde venho e onde estou, ante o desafio apresentado? (quem)

- De onde emerge a tarefa diante de mim/nós e por que empreendê-la? (o que)

- Quais benefícios pessoais terei, diante da efetivação do que se apresenta? (porque)

- Quais benefícios terá o meu grupo social restrito, com o qual construirei coletivamente o que se apresenta? (com quem)

- Que benefícios amplos, terão os que não participam diretamente deste esforço, pelos frutos do que está sendo construído? (para quem)

Só aí o sujeito poderá, situado no tempo, espaço e relações, a partir de uma ampla negociação prévia, seguir imbuído de intenção e consciência, em busca dos caminhos metodológicos e operacionais para empreender uma construção coletiva, em qualquer cenário que se lhes apresente. (MILANDO, 2005; SANTOS e MENESES, 2010)

5.3.2 Qualificação: (in)formação contextualizada

Uma mobilização bem empreendida, participativa e dialogada pode garantir a provisão de sujeitos conscientes do dever e motivados para disponibilizar os recursos humanos, a serviço de uma práxis, necessariamente emancipatória. Porém, não obstante ser condição primeira, um bom acolhimento, embora desperte a vontade de participar, não é suficiente para o êxito das construções, quer no campo da AID, quer em organizações outras, visto que faz-se necessário, a partir de então, a "preparação para participar", pela qualificação continuada.

Para uma etnogestão, toda qualificação é continuada, em essência, por não se admitir que qualquer sujeito seja uma "folha em branco", sendo a "qualificação inicial", pelo aqui já sustentado e contatado, uma impossibilidade científica. Nenhum ator social é, pois, desprovido de um *ETHOS,* que o credencia a ser agente ativo de um processo de desenvolvimento mútuo de recursos humanos, mediado por etnolíderes, mas com o firme propósito de desenvolver em todos as potencialidades epistêmicas, didáticas e instrumentais, que forjam um etnolíder, com vistas a uma coletividade educadora na "sociedade da aprendizagem", já exortada nesta tese. (FREIRE, 1996)

Sob o prisma de uma etnogestão, o processo de qualificação, não considera a possibilidade de transmissão ou transferência de conhecimento exógeno, mas de (in)formação dos sujeitos, a partir do seu contexto e em diálogo com outros contextos, ante o desafio que se lhes apresente, para que o coletivo possa, isto compreendido, evoluir para uma ação efetiva e, mais ainda, criar os mecanismos necessários para transcender o fazer, difundindo-o. A qualificação deve pois considerar:

- Quais as referências existentes acerca do que está em questão e o que está posto a respeito? (conceitos)

- O que forjou estas referências e de que "lugar", falam estes autores/interlocutores? (contexto)

- Quais as similaridades existentes entre o que está posto e a experiência concreta do nosso contexto? (diálogo)

- Que pontos, dos conceitos postos, ensejam um desaprender, diante do contexto, e quais as possibilidades de um (re)aprender, aproveitando ambos: conceito/contexto? (desconstrução)

- Que "pós conceitos" ensejam, o fruto da (in)formação e quais os desdobramentos possíveis? (conhecimento construído)

Mobilizados (acolhidos e motivados) e Qualificados (contínua e contextualmente (in)formados), os grupos têm diante de si, elementos para efetivar o ideal de emancipação.

5.3.3 Emancipação: governança e difusão social

A dimensão didática, como componente fundamental do ciclo da emancipação, pressupõe que, uma vez cumpridas as etapas anteriores, estas só terão sido efetivas, para o desiderato da etnogestão, se forem lastro epistemológico para que, o conhecimento validador construído de forma transdisciplinar, multirreferencial e complexa, possa ser disseminado, no cerne da comunidade/organização ou grupo social, ao qual se propõe o esforço de aprendizagem vivencial e abertas as vias multilaterais de diálogo para fora dele.

> O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento "ecologizante", no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente - cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um "quadro" ou uma "perspectiva". Trata-se de procurar sempre as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (MORIN, 2001,p. 24-25)

Na perspectiva tradicional é comum confundir-se disponibilidade de informações e acesso à novas tecnologias com inclusão, transparência e controle social. Porém, numa etnogestão, compreende-se tais circunstâncias como matéria prima basilar para a emancipação dos sujeitos, mas insuficiente para sua efetivação plena. Para emancipar-se, indivíduos e organizações carecem de uma base epistêmica que garanta um posicionamento político e epistemológico (pro)ativo diante dos dados, informações e tecnologias, para utilizá-los na justa medida e para um fim integrado à todos os elementos constitutivos de sua cultura, os objetivos pessoais e as estratégias organizacionais, pela gestão e difusão social do conhecimento.

A emancipação, cumpre-se considerando:

- O que fora apreendido e incorporado, individual e coletivamente, a partir deste ciclo? (cognição)

- Como pode-se empreender mobilização e qualificação, acolhendo e (in)formando de outros pares no contexto do grupo social para reelaborar novos conceitos? (afetividade)

- Como traduzir, em formato e códigos palatáveis e endógenos, o conhecimento produzido, considerando cognição e afetividade, para transformá-lo dialogicamente? (linguagem)

Empreendida, sob os influxos de uma etnogestão, a emancipação de indivíduos e coletivos, enseja a última etapa que precede a possibilidade de transformação social, pelo uso de tecnologias sociais e promoção da inovação, num processo cíclico.

5.3.4 Transformação: inovação e tecnologias sociais

Em uma etnogestão, todo o esforço em acolher e motivar; (in)formar e situar; emancipar e difundir; tem por finalidade elevar indivíduos e grupos ao patamar de "protagonistas da inovação". Ou seja, agentes capazes de, a partir do seu espaço, promover, do cerne à periferia e em amplo diálogo horizontal com o externo, transformações efetivas que guindem à melhores patamares, quantitativo e qualitativamente, o desempenho das organizações e, principalmente, a vida das pessoas em seu entorno, com base em métricas próprias, constituídas e aferidas por valores vividos. (TECNOLOGIA SOCIAL, 2004; SANTOS, Rodrigo, 2010).

Por inovação entende-se aqui, sem pretender problematizar acerca das diversas nuances interpretativas que a envolvem, a práxis de novas formas contributivas, emanadas do envolvimento humano e desenvolvimento dos seus recursos, com vistas à promoção de efetivas melhorias, percebidas pelos seus destinatários. Neste ínterim, tecnologias são veículos para a inovação e, ao mesmo tempo, resultante dela. Como, necessariamente, emana dos indivíduos e grupos, bem como da sociointeração destes, para uma etnogestão toda tecnologia é social.

Importa, considerando-se a dimensão instrumental, e, uma vez cumpridos com êxito outros círculos da etnogestão, perceber, como culminância de qualquer processo de aprendizagem vivencial ou unidade operativa do modelo proposto com vistas à transformação:

- O que pode ser modificado e em que medida? (Objeto)

- Como estas modificações podem ser implementadas e quais os caminhos para tal? (Método)

- Qual o tempo disponível para a transformação pretendida e qual a coerência deste com os objetivos propostos? (Prazos)

- Quais os insumos disponíveis e necessários a esta transformação? (Recursos)

- Quem e com quem empreenderá a referida construção coletiva? (Pessoas)

Parece patente, quando observada, a partir da sua perspectiva de práxis, que uma etnogestão e, mais especificamente, os Ciclos de Aprendizagem Vivencial que lhes impulsiona, dão dinâmica e sentido, encontra-se eivado de uma perspectiva transdisciplinar, multirreferencial e complexa, sob o prisma de uma educação baseada no saber da experiência e na "inteligência cultural", como exortado por Jorge Bondia (2002), o que requer, para além da(s) pedagogia(s), tal como posta(s), seguramente, um aprofundamento na perspectiva da Andragogia.

Originalmente desvelada em suas idiossincrasias, que a distinguem da pedagogia, por autores como o alemão Alexander Kapp, em 1833, o americano Eduard Lindeman, em 1926 e, em meados da década de 70, de forma acadêmica, nos Estados Unidos, com Malcolm Knowles, a Andragogia surgiu como uma nova visão para pesquisar, estudar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do adulto e diferenciá-las da metodologia e técnica utilizada para crianças. No Brasil Paulo Freire constituiu-se, como o autor referência no assunto. (CAVALCANTE, 2005; MATAI e MATAI, 2007)

A partir da sua práxis, uma etnogestão suscita reflexão, acerca do lugar da andragogia, como motor da aprendizagem, social e conxtualmente referenciada e com foco nos objetivos exortados, para uma outra práxis epistemológica com pessoas e para organizações. Esta práxis, pressupões, pois, uma *andragogia organizacional,* como fundamento para a sensibilização, qualificação, emancipação e transformação, dos sujeitos e organismos sociais (formais ou não).

O ideal de inovação, tecnologias sociais aplicadas e transformação endógena, está longe de ser atingido em sua plenitude e não cabe em qualquer descrição. Vale ressaltar que aulas, palestras, oficinas, sessões de orientação profissional, vivências, dinâmicas de grupo, treinamento em serviço, dentre muitas outras formas de operacionalizar a gestão/mediação e o desenvolvimento, humano e organizacional, são considerados em uma etnogestão, como também o são no modelo vigente, em ambos, como forma de fazer cumprir o seu mister. A grande diferença e, talvez, única relevante neste particular, está na percepção destes processos como invólucro da práxis, dos elementos constitutivos, no caso de uma etnogestão, não como um fim em si mesmo.

6 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

As primeiras inquietações, que deram origem a este esforço de pesquisa, trouxeram à baila a sua questão norteadora que, sem pretender esgotar tão complexo e desafiante objeto de análise, levou a presente pesquisa ao caminho da reflexão acerca de *como e com quais elementos constitutivos, uma perspectiva/propositura, transdisciplinar e complexa, de gestão, pode*[77] *constituir – e constituir-se – alternativa, para uma nova práxis epistemológica, no campo das cooperações técnicas internacionais e cenários afins?*

Observadas as categorias de análise, algumas constatações fundamentaram a resposta à pergunta da pesquisa e garantiram o bom cumprimento dos seus objetivos.

Ao se *enunciar o panorama contemporâneo dos processos de cooperação técnica internacional, empreendidos em países suboportunizados, com olhares a partir de Timor-Leste,* pôde-se constatar que o esforço de desenvolvimento induzido, empreendido por operadores, “peritos” estrangeiros, pauta-se por uma agenda, metodologias e estratégias exógenas aos seus teatros de operações, sendo a perspectiva epistemológica lastreada no paradigma da ciência clássica, que não admite um *interconhecimento* ou a diversidade sócio-antropologica-cognitiva, redundando num cenário fomentador de paradoxos, lacunas e ausências, em função de uma "administração cartorial" e de uma educação meramente escolar, sistemática e reprodutivista.

Têm-se, pois, além de patentes atritos culturais que inibem a construção e o compartilhamento do conhecimento, a ausência de condições capacitadoras, para o desenvolvimento de pessoas e organizações, sendo os frutos desta dissonância cognitiva entre os planos, o discurso, as práticas e os produtos, frequentemente, imputados à falta de capacidade e a “ignorância”, dos povos tradicionais e das comunidades alvos da “ajuda” dos “peritos”, que se pautam pelo chamado “pensamento abissal”, jamais assumindo-se as verdadeiras causas destas lacunas e ausências.

[77] Fundamental relembrar e ressaltar, que o desiderato deste trabalho era desvelar a existência ou não da possibilidade, "apenas" isto, de um novo modelo e de uma nova perspectiva. Esta "possibilidade" ficou cabalmente comprovada.

A ideia de exportar-se fórmulas prontas e destituídas de sentido, impondo-se um papel meramente cerimonial e protocolar, com participação “cosmética”, aos sujeitos ou coletividades alvo dos modelos exógenos, não é exclusividade do que se vê e vive em Timor-Leste, sequer dos esforços de cooperação técnica internacional, pelo mundo. É, sim, reflexo de um modelo de gestão, arrimado nos pressupostos da administração clássica e difundido sob o prisma da Educação Tradicional, do qual a prática se verifica na quase totalidade dos espaços empresariais, escolares, políticos e comunitários.

Por sua característica pluricultural, multidisciplinar, dinâmica e complexa, o privilegiado campo de observação/ação/reflexão das cooperações técnicas internacionais, permitiu, com um olhar a partir do Timor-Leste, constatar-se claramente, como se processa a implementação, política e estratégia, do modelo vigente na gestão de pessoas e organizações, na sociedade contemporânea e desvelou-se, além de seus sinais de esgotamento absoluto, a premência de uma outra perspectiva de gestão, "com pessoas".

Os desvelamentos desta pesquisa demonstram, entre outras coisas, que, o modelo atual de gestão e educação, constatado nas cooperações, mas vigente em muitos outros espaços, tem por princípio o “gerencialismo”, fundamentado na “administração clássica” e na “educação tradicional”, que considera a gestão do "humano como recurso", manipulando-o pois, conforme a perspectiva dos "peritos" e interesses que representam. Cumpre os ciclos de “política” e “estratégia”, mas acentuando um hiato, dual e não dialógico, entre: concepção e gestão; teoria e prática; plano e execução.

Já os seus processos (planejamento, execução e avaliação), apresentam-se cronologicamente disciplinados e, epistemologicamente questionável, por terem matizes, via de regra, exógenas e apartadas do saber-fazer dos atores sociais locais. Planos centralizados em cúpulas de peritos, ensejam execuções automatizadas, sem envolvimento efetivo dos sujeitos, avaliados numa perspectiva somativa, punitiva e classificatória, segundo métricas, também, exógenas. A única dimensão contemplada nesta gestão de pessoas, já posta, é, conquanto, a instrumental, de um fazer reificante, de uma prática sem práxis.

Como reflexos do que está posto observa-se: “suboportunidades”, de pessoas e organizações, que não aparentam se enxergarem nos processos e produtos, para

os quais concorrem como coadjuvantes, muitas vezes em posições, meramente, protocolares; “produtivismo” que foca na pseudoeficácia de um "fazer mais e mais rápido" e, mais rápido ainda, um relatar e prestar contas, em detrimento de um processo construtivo participativo que possa revestir de qualidade percebida estes esforços de gestão; “subordinação”, pois, neste modelo visto por múltiplos olhares, o humano, posto como “recurso”, não tem tido, na maioria dos casos, o mister de refletir sobre a práxis e, atuando na dimensão meramente instrumental, fica apartado de qualquer problematização e protagonismo sociopolítico; “inconsistência”, com processos que não se sustentam, ou são bruscamente ceifados, ao sabor dos “peritos”, a partir das suas idas e vindas, já que não emergem “do cerne” de indivíduos e grupos destinatários.

Ao *situar a gestão com pessoas e o desenvolvimento de seus recursos, no âmbito da sociedade da aprendizagem, concebendo tessitura relacional entre esta e a premente reinvenção da práxis em cooperações técnicas*, pode-se delinear o panorama que se nos apresenta em uma sociedade em que, não basta ter a informação para estar "informado", tampouco construir conhecimento para estar "formado". Numa sociedade de aprendizagem (processo nuclear), é necessário posicionar-se criticamente diante da informação (matéria-prima) para construir conhecimento (produto), a partir de referências socioculturais endógenas.

Ao contrário do que ocorre no modelo vigente de gestão, percebido através das cooperações internacionais, a partir da experiência vivenciada no campo da AID em Timor-Leste, uma outra perspectiva de gestão na sociedade da aprendizagem deve voltar-se para a mediação multirreferencial, como lócus para o desenvolvimento humano, pela potencialização dos seus recursos (conhecimentos, saberes, linguagens, códigos, atitudes, competências, etc.) e, mais ainda, da emancipação de si, em si e do seu espaço. Este intento é possível pela superação do paradigma clássico com o arrimo de uma etnociência da gestão integrada.

Urge que a "gestão de pessoas" e de "recursos humanos", dê lugar a uma verdadeira "gestão com pessoas" e de "desenvolvimento de recursos (dos) humanos". Isto significa, objetivamente, que nenhuma iniciativa de transformação socio-organizacional poderá lograr êxito, pleno e em todas as instâncias, se não (re) integrar, corrigindo-os e transcendendo-os, os conceitos de gestão, educação e desenvolvimento humano, como uno e indissociáveis. Mais ainda, é possível

conceber esta tríade pelo viés de uma "solidariedade intercultural", que parta das referências dos sujeitos, a partir do seu espaço, em amplo diálogo com outras culturas e referências, porém horizontalmente, sem sujeitar ou sujeitar-se.

Porém, mister se faz pontuar que tudo aqui exposto, como perspectiva alternativa, só poderá, ainda que parcialmente, efetivar-se com êxito, a partir do entendimento compartilhado, do que parece óbvio, mas só o é para os olhares mais atentos. O modelo que está posto implementa, conforme o observado, uma gestão cujos reflexos, ao contrário do que imaginam alguns indivíduos e grupos, aparentemente, "vitoriosos" e em vantagem nas desiguais relações epistemológicas interculturais vigentes, têm levado, a todos os "lados da linha", bônus aquém do possível e ônus além do aceitável. Um novo modelo arrimado numa outra epistemologia da gestão, pode, uma vez compreendido este quadro e havendo o propósito da ação emancipatória, apresentar caminhos operacionais para suprir a grande lacuna da qual aparentam ressentir-se pessoas e grupos sociais neste campo.

A possibilidade de efetividade de um outro modelo de gestão/educação/desenvolvimento humano, deduz-se a partir do conhecimento dos pressupostos vigentes e seus reflexos, apontando-se alternativas, no que concerne aos elementos constitutivos, ações propostas e reflexos pretendidos. Ou, seja, se a práxis do novo modelo de gestão (política e estratégia) etnoreferenciado não é, por si só, garantia de emancipação de pessoas, organização e nações, tampouco se logrará esta - a emancipação - a margem dos seus pressupostos, superadores dos fundamentos e práticas que forjaram o cenário aqui constatado.

Ao se compreender os pressupostos de uma nova abordagem de gestão com pessoas, para indivíduos, grupos sociais e organizações, numa perspectiva transdisciplinar e complexa, bem como seus desdobramentos, relacionados às correntes pedagógicas progressistas, na contemporaneidade, têm-se que um modelo alternativo à ciência clássica, que baliza o modelo de gestão tradicionalista, pode estar relacionado à uma etnociência, em seu sentido radical, como espaço de sabe-fazer que promova, valorize e difunda o conhecimento dos povos tradicionais e grupos sociais afins, a partir do seu cerne, respeitando seu ETHOS, *HABITUS*[78] e

[78] Na perspectiva de BOURDIEU (1999 e 2009).

referências culturais. Surge, pois, como derivação dessa e arrimo desta tese, a possibilidade de uma ETNOGESTÃO.

Trata-se de uma *nova abordagem de política e estratégia, transdisciplinar e complexa, para (re)sincronização cognitiva de grupos sociais e organizações, alternativa ao modelo tradicional, observado e contestado nesta pesquisa pela ação dos operadores do desenvolvimento em Timor-Leste*. Têm-se como etnogestão, pois emana do cerne cultural e dinâmico de cada contexto, a partir motivações e referência endógenas, respeitando-se tempos, valores e movimentos, não obstante, ante o salutar diálogo, permanente e horizontal, com tantos quantos contextos cognitivos e referências outras se lhes apresentem.

O trabalho cumpre, pois, o seu desiderato de *propor um novo modelo de Gestão, (In)Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos, para indivíduos, comunidades e organizações, baseado em abordagens alternativas ao modelo de desenvolvimento vigente, pela resignificação epistemológica de sua política e estratégia, a partir das Cooperações Técnicas Internacionais*, ao oxigenar discussões no campo do poder local, elencando, a partir da práxis, seus principais elementos constitutivos, que se encerram em: princípios, fundamentos, ciclos, dimensões, processos, reflexos e práxis.

Os princípios de uma etonogestão, que devem preceder todo o seu caminho de ação/reflexão/ação, conforme tudo que fora constatado neste estudo, são: a "liderança educadora", fazer de *etnolíderes,* forjados na própria cultura e a partir dela, capazes de, conscientes da experiência do saber e do saber da experiência, serem pontífices do desenvolvimento, cognitivo, afetivo e laboral, em seu entorno, mediante todos os pressupostos de uma pedagogia da autonomia e de uma educação progressista e emancipatória, dentro e, principalmente, fora dos espaços formais de educação; e a "ecologia de saberes", indispensável na correção de distorções históricas, do modelo vigente, que fundamentam um verdadeiro epistemicídio, a pretexto de se duplicar 'melhores práticas', exógenas, ao invés de, percebendo-as simplesmente como práticas, exitosas ou não num dado contexto, (re)configurá-las a partir do panorama e matizes endógenos, para identidade e afirmação.

Os seus fundamentos, confrontam a perspectiva teórica da administração clássica e da educação tradicional positiva e, calcam-se em: "análise cognitiva",

enquanto esforço elementar de associação, tradução e (in)formação do conhecimento prévio dos sujeitos, organizações e comunidades, sob o prisma da multirreferencialidade; "transdisciplinaridade", como propositura superadora à perspectiva linear, disciplinar e 'retalhada', que eiva os seus esforços de retrabalho, duplicação e praticismo não dialógico entre 'cátedras'; "complexidade", como alicerce de uma outra epistemologia, pela ruptura com a compreensão, simplista, monocausal e unidimensional da realidade aparente. Ao contestar a administração clássica, a educação positivista e as teorias que a fundamentam, guinda-se os novos fundamentos, apontados, talvez pela primeira vez, se tomados em seu conjunto, para a gestão. Uma etnogestão.

As dimensões de uma etnogestão, em confrontação com a perspectiva 'unidimensional instrumental' vigente, comprovada nesta tese, são: "epistêmica", pois compreende o humano como construtor do seu próprio conhecimento, num diálogo sociointeracionista, entre o seu próprio *ETHOS* e o objeto a ser conhecido, considerando as diversas variáveis ambientais, não se admitindo pois, 'engolir-se' verdades exógenas de 'peritos' como se o conhecimento se encontrasse no objeto, ou, ainda, impondo-se a 'sua verdade' ao ambiente numa perspectiva etnocentrada; "didática", pela crença, baseada na práxis, de que somente a capacidade de difundir, metodologicamente embasados, o conhecimento validador, na perspectiva de criar no entorno a potencialização da condição epistêmica dos pares, fará de uma coletividade oportunizada, emancipada e desenvolvida; "instrumental", não como fazer destituído de sentido, mas como consequência de uma construção/difusão emanados da cultura e identidade (etnorreferenciadas).

Os ciclos de uma etnogestão, são: base "política", em que se percebe, a partir do cerne, *Missão, Visão* e *Valores* que moverão todos os esforços de interação, ação, construção e desconstrução, bem como aprendizagens e (des)aprendizagens; e base de "estratégia", como desdobramento de uma política, nela integrada e dela indissociável, contemplando-se os *Objetivos*, *Metas* e *Indicadores*, coerentes e íntegros, com relação aos elementos da política, atinentes aos grupos sociais (empresas, governos, ONGs, etc.). Imprescindível destacar que, neste aspecto, o diferencial de uma etnogestão, não é semântico ou etimológico, mas na perspectiva que dá consistência e movimento a cada um destes elementos dos seus ciclos, bem como ao fato de não estarem, estes elementos, ao contrário do modelo tradicional,

postos disciplinados, hierárquica e cronologicamente, já que a sua própria natureza cíclica, exorta uma não dualidade e uma não antinomia entre suas fase e desdobramentos.

Como reflexos, para pessoas e organizações, uma vez observadas todas as etapas e elementos constitutivos de uma etnogestão, inferidos a partir deste esforço de pesquisa, podem ser: "equidade", alternativa ao cenário de suboportunidades, onde o tratamento desigual e customizado, seja usado na gestão como perspectiva política de mediação para garantir padrões e condições mínimos de desenvolvimento do potencial endógeno de indivíduos e grupos; "produtividade", caracterizada por um fazer mais, melhor e mais rápido, porém, sem jamais apartar-se dos propósitos sociopolíticos deste fazer ou destituí-lo de sentido, garantindo-se o crescimento para o desenvolvimento, e este para a emancipação humana; "autonomia", como nuclear da autodeterminação e lócus de um pensar-saber-fazer, para si e para a coletividade, a partir das referências postas, mas sem nunca encampá-las na íntegra, sem os influxos da crítica epistemológica; e "sustentabilidade", superadora do, meramente, socioambiental e fomentadora do equilíbrio complexo e da longevidade com plenitude dos processos, produtos e produtores.

A práxis, como elemento constitutivo raríssimo no modelo vigente de gestão, deve estar presente na gênese e no cerne de todo esforço arrimado em uma etnogestão, pois dar-lhe-á substância, caminhos para operacionalização e subsídios para reconfiguração continuada.

Propõe-se uma práxis baseada em Ciclos de Aprendizagem Vivencial, que devem constituir e constituir-se antes, durante, depois, inter e além, de todos os atos e fatos de etnolíderes, em três perspectivas: Gestão Pessoal (Eu Comigo); Gestão com Pessoas (Eu com o Outro); e Gestão Social (Eu com a Sociedade). Daí, ao contrário do que ocorre nos cenários observados, onde constatou-se uma prática vertical que separa planejamento de execução e ambos do processo reflexão/ação, deve-se pugnar por um processo em quatro etapas, sobre as quais discorreu-se nesta tese e sintetiza-se a seguir.

"Mobilização" é a etapa relacionada ao acolhimento e motivação dos indivíduos, na busca pelo autoconhecimento e ao posicionamento, de si e em si, ante ao que se lhes apresenta. Sem esta etapa, qualquer adesão de pessoas ou

equipes jamais será genuína, por não se ter encontrado em suas próprias referências os 'motivos' para a 'ação', acarretando, como já ocorre, atuação reificante e automática dos sujeitos. Ao contrário, deve-se fomentar, desde a mais elementar reunião ao mais sofisticado treinamento, um sentir-pensar-agir, integrados e contextualizados, com a percepção genuína do 'quem sou'; 'o que fazer'; 'porque fazer'; 'com quem' fazer; e 'para quem' prover.

"Qualificação" é a etapa que envolve a (in)formação contextualizada e constituída de sentido para os sujeitos, onde eles próprios, sob mediação de etnolíderes, podem construir coletivamente, novos saberes e fazeres possíveis, ante os desafios que se lhes apresentam. Têm-se sempre numa perspectiva continuada pois, em uma etnogestão, não se admite um 'nada saber' acerca de algo, no máximo concorda-se com um 'não saber o que sabe' e não conseguir-se, pela ausência de (in)formação, contextualizar, traduzir e transformar o que se sabe. Porquanto, nenhum processo formativo parte 'do zero', como manifesta em muitos casos o modelo tradicional. Esta é pois a etapa do 'hetroconhecimento', devendo contemplar como fomento à natureza do ser epistêmico, 'conceito'; 'contexto'; 'diálogo'; 'desconstrução'; e '(re)construção' dos conhecimentos postos.

"Emancipação" sintetiza o desiderato de uma etnogestão, cumpridos os processos de mobilizar e qualificar, uma vez que, compreende-se que estar ocupado é diferente de estar produtivo e estar formado é um estado que só se efetiva na prática, por sujeitos que têm a consciência do inacabado, o sentimento salutar de incompletude e a compreensão da necessidade de ser pontífice deste ciclo virtuoso, dentro do seu contexto. Exorta-se, pois, a difusão social do conhecimento, didática e metodologicamente embasada, sob a égide de uma governança, epistemologicamente, democrática considerando-se: 'cognição'; 'afetividade'; e 'linguagem' dos atores/autores sociais, para guindá-los ao protagonismo e encorajá-los/prepará-los à, também, guindar outrem.

"Transformação", lastreada em novas tecnologias sociais, como lócus da inovação, sendo consequência desejada e, por tudo aqui desvelado, possível a partir da implementação de todo o ciclo de uma etonogestão, com base em seus elementos constitutivos. Este transformar, para muito além de uma 'vontade' ou suposição, está embasado num profundo esforço relacional de saberes e fazeres progressistas em diversos cenários e sob diferentes referências e perspectivas.

Unindo-se *in complexus*: 'Objeto'; 'Método'; 'Prazos'; 'Recursos'; e, principalmente 'Pessoas', como a síntese interativa do intento e da práxis de uma etnogestão.

Face a todo o supracitado, confirma-se aqui, a guisa de aproximações conclusivas, a tese de que uma ETNOGESTÃO pode, sim, constitui-se em uma outra perspectiva epistemológica possível, a partir do conceito de gestão, (re)integrado à educação e ao desenvolvimento humano, resignificando sua práxis a partir de uma visão progressista e emancipatória. Observados a lógica e desdobramentos do modelo vigente, a partir das cooperações técnicas internacionais, pode-se, ainda, como alternativa à grande lacuna de caminhos operacionais que supere a perspectiva, meramente, conceitual e abstrata, asseverar que um modelo pode se efetivar na práxis através de tudo o quanto fora abordado.

Por "recomeço", propõe-se doravante, a criação de uma linha de pesquisa em ETNOGESTÃO, em rede colaborativa e amplo diálogo, com os espaços de práxis, com vistas ao desenvolvimento integral, humano e organizacional, para que esta tese possa repousar como ponto de provocação - somente isto - de incontáveis desdobramentos teórico-práticos transdisciplinares, multirreferenciais e complexos, do saber-fazer-poder intercultural, sem a preocupação simplista de adjetivar, criar neologismos ou "novas cátedras", mas com o firme propósito de promover a potencialização do elemento humano, a partir de suas próprias referências, respeitando tudo o quanto possa emergir de paradigmas diversos e suas novas fronteiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JR., José Maria G. de. **O perfil do educador do século XXI**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/000026.pdf> Acesso em: 30 de ago. de 2007.

ANDRADE, Adriana; ROSSETTI, José Paschoal. **Governança corporativa:** fundamentos, desenvolvimento e tendências. - São Paulo: Atlas; 2004.

ANDRADE. Eugênio de *et al*. **Timor: o nosso dever de falar.** Lisboa: APEL, 1999.

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade:** nas ciências humanas e na educação. São Carlos: Edufscar, 1998.

BARRETO, Maribel. O papel da consciência no desenvolvimento humano. **Revista da Fundação Visconde de Cairu,** Salvador, ano V, n. 9, p. 39-53, maio-ago/2002.

BECKER, Fernando. **Educação Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artimed, 2001.

BENDIX, Reinhard. **Nation-Building and citizenship**. Los Angeles: University of California Press, 1977.

BOLÍVAR, Antonio. **Políticas actuales de mejora e Liderazgo Educativo**. MAdrid - Espanha: Ediciones Aljibe, S.L., 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 19, Abr. 2002.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BURNHAM, Terezinha Fróes. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem. In: LUBISCO, Nídia M. L.; RANDÃO, Lídia M. B. **Informação & informática** (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2000, p. 283-307.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento:** de Gutenberg a Diderot. - Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2003.

CABRERA, Luiz Carlos. O que é empregabilidade... e para que serve?, Meio e Mensagem on line, Rio de Janeiro, ed. 1209, 22 maio 2006. Disponível em:

<http://www.meioemensagem.com.br/novomm/br/Artigo.jsp?id=127>. Acesso em: 28 nov. 2007.

CARDOSO, Luís. O crocodilo que se fez ilha. **Revista Visão,** Lisboa, n. 480, 16 de maio 2002. Suplemento.

CARVALHO, Maria José de Albarran de. Panorama Linguístico de Timor: Identidade Regional, Nacional e Pessoal. **CAMÕES. Revista de Letras e Culturas Lusófonas.** Especial Timor Lorosa'e, Díli, n. 14, Jul-Set, 2001.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**: a era da informação, economia, sociedade e cultura. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a Teoria Geral da Administração**. - Edição Compacta, 3 Editora, Campus: Ano, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAPES (COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR). **Edital número 001/2005.** Brasília: CAPES, 2005.

COSTA, Luís. **Dicionário de Tétum-Português**. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; Edições Colibri, 2000.

CAVALCANTI, R. A., **Andragogia na educação universitária**, Revista Conceitos, julho 2005.

DAVEL, Eduardo Paes Barreto; VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira (Orgs.). **Recursos Humanos e Subjetividade**. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia Constant (Orgs.). **Gestão com Pessoas e Subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da Informação**. São Paulo: Futura, 2002.

DAVENPORT, Thomas H; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento Empresarial:** Como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DELORS, J. *et. al.* ***Learning: the treasure within -*** Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty - first Century. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1999.

DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C. **Como as organizações aprendem**: Uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem. São Paulo: Educator, 1999.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, volume 1.

_____. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, volume 2.

ESG (Escola Superior de Guerra): **Manual Básico** (Brasil) – v. 2. Assuntos Específicos. Rio de Janeiro: A Escola, 2006.

FESTINGER, L. A *theory of cognitive dissonance*. Evanston, Ill: Row Peterson, 1957.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e Inovação Organizacional:** as experiências de Japão, Coréia e Brasil. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISHER, Rosa Maria (Orgs.). **Cultura e Poder nas Organizações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento:** integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FORGANES, Rosely. **Queimado, queimado, mas agora nosso!**: Timor-Leste: das cinzas a liberdade. São Paulo: Labortexto, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura Organizacional**: identidade, sedução e carisma? 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.,** São Paulo, n. 116, p. 21-39, Jul. 2002.

FRIEDMANN, John. **Empowerment**: uma política de desenvolvimento alternativo. Oreias: Celta Editora, 1996.

FUKUDA-PARR, Sakiko; KUMAR, A. K. Shiva (Orgs.). **Readings in human development**: concepts, measures and policies for a development paradigm. New Delhi: Oxford University Press, 2003.

GALEFFI, Dante. *et. al.* (Orgs.). **Epistemologia, construção e difusão do conhecimento**: perspectivas em Ação. – Salvador: EDUNEB, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. – Chapecó: Argos, 2007.

GEERTZ, Clifford. **Local Knowledge, Further Essays in Interpretive Anthropology.** New York: Basic Books, 1983.

GHAI, Dharam. Participatory development: some perspectives from grassroots experiences. *In:* K. Griffin e J. Knight (orgs.). **Human Development and the International Strategy for the 1990's**. Londres: Macmillan, 1990.

GHARCIA, Jerúsia Guílhen. **Timor-Leste:** vaca de soberbas tetas. São Paulo: All Print, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLSE, B. **O Desenvolvimento Afetivo e Intelectual da Criança**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOVERNOS disputam posição de maior doador. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 jan. 2005, Caderno Mundo, p. A10.

GROSFOGUEL, R. *La* descolonización de la economía-política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global, *in* **Tábula Rasa** (Bogotá, Colombia), nº. 4 (enero- junio), pp. 17-48. 2006.

GROTTO, D.; ANGELONI, M. T. A Influência da cultura organizacional no compartilhamento do conhecimento: um estudo de caso. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - ANPAD, 28, 2004, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba, 2004.

GUNN, Geoffrey. Língua e Cultura na construção da Identidade de Timor-Leste. **CAMÕES. Revista de Letras e Culturas Lusófonas.** Especial Timor Lorosa'e, Díli, n. 14, Jul-Set, 2001.

HANCOCK, Graham. **Lords of poverty.** Nova York: Atlantic Monthly Press, 1989.

HAQ, Mahbub ul. 1995. **Reflections on Human Development**. New York: Oxford University Press.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. **Liderança Sustentável:** desenvolvendo gestores da aprendizagem. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOFSTED, Geert. **Culture and Management Development**. Discursion paper. Genebra: International Labour Office, Management Developmant Branch, Training Department, 1983.

_____. **Culture and Organizations**. London: McGraw-Hill, 1991.

JOLLY, Richard. et al. **UN contributions to development thinking and practice.** Indiana: Indiana: University Press, 2004.

LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita. (Orgs.). **Informação e globalização na era do conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1958.

LOUREIRO, Rui Manuel. Onde nasce o sândalo: os portugueses em Timor nos séculos XVI e XVII. **CAMÕES. Revista de Letras e Culturas Lusófonas.** Especial Timor Lorosa'e, Díli, n. 14, Jul-Set, 2001.

MACHADO, João Guilherme Rocha; PAMPLONA, João Batista. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.17, n. 1 (32), p. 53-84, abr. 2008.

MARTINS, Humberto Falcão. **Burocracia e a revolução gerencial:** a persistência da dicotomia entre política e administração. Revista do Serviço Público. Ano 48, Número 1, Jan-Abr., 1997.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Ethos, gêneros e questões identitárias. **DELTA,** v. 23, n. 1, p. 27- 43, 2007.

MASI, Domenico de. **O Futuro do Trabalho** – Fadiga e Ócio na Sociedade Pós Industrial. Rio de Janeiro: Editora UNB; José Olympio, 2000.

MATAI, P.H.L.S., MATAI, S. – Cooperative education : andragogy In: ICEE 2007: Proceedings, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2007

MATTOSO, José. Sobre a identidade de Timor Lorosa'e. **CAMÕES. Revista de Letras e Culturas Lusófonas.** Especial Timor Lorosa'e, Díli, n. 14, Jul-Set, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, Francisco. Autopoiesis and Cognition: The realization of the living. **Boston Studies in the Philosophy of Science.** Dordecht, v. 42, D. Reidel Publisching. Co., 1980.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. **Sociologia e antropologia,** São Paulo, v. II, p. 39-184, 1974.

MAXIMIANO, Cesar Amaru. **Fundamentos de Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa:** A Gestão do Capital Intelectual através das Universidades Corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MILANDO, João. **Cooperação sem Desenvolvimento.** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2005.

MINTZBERG, Henry. **Ascensão e queda do Planejamento Estratégico**. São Paulo: Bookman, 2004.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. **Revista Ciência da Informação,** Brasília, v. 26, n. 2, p. 146-153, maio-ago, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O método 3:** conhecimento do conhecimento. Tradução Jurandir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. - São Paulo: Atlas, 1996.

NACIONES UNIDAS. **ABC de las Naciones Unidas**. New York: Oxford University Press, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_carta.php>. Acesso em 19 de março de 2013.

NEVES, Guteriano Nicolau. O paradoxo da cooperação em Timor-Leste. *In*: SILVA, Kelly Cristina da; SIMIÃO, Daniel Schroeter (Orgs.). **Timor-Leste por trás do palco:** cooperação internacional e a dialética da formação do estado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom : São Paulo, 1999.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa:** Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda. Competências essenciais e conhecimento da empresa. *In*: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento:** integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVEIRA, Milton de. **Caos, Emoção e Cultura**. Belo Horizonte: Ophicina de Arte e Prosa, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **As Nações Unidas e o Timor-Leste**. A auto-determinação através da consulta popular. Nova Iorque: ONU, 2000.

_____. **O Corpo de Fuzileiros Participa no Military Liaison Group (MLG) da UNMIT.** Disponível em <http://fuzileiros.marinha.pt/NR/rdonlyres/D76B83C9-7BCF-4472-935C-27B6730F11B4/0/17UNMITMLG_v3.pdf>. Acesso em: 26 out. 2009.

_____. **Resolução 1.599.** Nova Iorque: Conselho de Segurança, 2005.

_____. **Resolução 1677.** Nova Iorque: Conselho de Segurança, 2006.

_____. **Resolução 1690.** Nova Iorque: Conselho de Segurança, 2006.

_____. **Resolução 1703.** Nova Iorque: Conselho de Segurança, 2006.

_____. **Resolução 1704.** Nova Iorque: Conselho de Segurança, 2006.

PINHEIRO, Lene. Vânia Ribeiro; LOUREIRO, José Mauro M. Traçados e limites da ciência da informação. **Rev. Ciência da informação.** Brasília, v. 24, n. 1, p. 42-53, jan.– abr., 1995.

PIRES, Hindenburgo Francisco. “Ethos” e mitos do pensamento único global totalitário. **Terra Livre,** São Paulo, nº. 16, p. 153-167, 2001.

POGRÉ, Paula e LOMBARDI, Graciela. **Ensino para a Compreensão**. São Paulo, Hoper, 2006.

PRIGOGINE, I. **O Fim da Certeza**. *In:* Representação e Complexidade. Rio de Janeiro: EDUCAM, 2003.

PROGRAMA DA NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011**. Disponível em <www.pnud.org.br/rdh>. Acesso em: 22 de out. 2012.

PROGRAMA DA NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2007**. Disponível em <www.pnud.org.br/rdh>. Acesso em: 07 de dez. 2009.

RIBEIRO, G. L. Poder, redes e ideologia no campo do desenvolvimento. I*n*: SILVA, Kelly Cristina da; SIMIÃO, Daniel Schroeter (Orgs.). **Timor-Leste por trás do palco:** cooperação internacional e a dialética da formação do estado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

RODRIGUES, Graice Kelly Marques; CRAIDE, Aline; TUDE, João Martins. **Interculturalidade**: a chegada dos Calçados Azaléia na Bahia e o encontro de duas culturas distintas. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - ANPAD, 31, 2007. Anais... Rio de Janeiro, set. 2007.

RODRIGUES, Maria Beatriz. **Interculturalidade**: por uma genealogia da discriminação. Psicol. Soc., Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 55-61, dez. 2007

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Souza (Orgs.). **Epistemologias do Sul** – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. "*A Critique of Lazy Reason: against the waste of experience*", *In:* WALLERSTEIN, Immanuel (org.). **The Modern World-System in the Longue Durée**. Boulder: Paradgm Publishers, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (org.) **Democratizar a Democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Norma Breda dos; RUSSO, Ciro Marques. Diplomacia e Força: a participação brasileira em operações de paz das Nações Unidas. *In*: SILVA, Kelly Cristina da; SIMIÃO, Daniel Schroeter (Orgs.). **Timor-Leste por trás do palco:** cooperação internacional e a dialética da formação do estado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SANTOS, Milton. Por uma outra Globalização. **Do pensamento único à consciência universal.** 6ªed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Rodrigo. **Gestão do Conhecimento e (Des) envolvimento Humano:** a influência da cooperação internacional na capacitação dos servidores públicos de Timor-Leste. 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde Cairu – CEPPEV, Fundação Visconde Cairu, Salvador. Orientador: Luis Américo Silva Bonfim.

_____. **Processo educativo e inclusão social.** ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E O MERCOSUL/CONESUL E PAÍSES ASSOCIADOS, 16. Salvador: ASSERS, 2007 (Informação Verbal – Palestra).

_____. **A importância do diagnostico psicopedagógico nas organizações contemporâneas:** avaliação de potencial e desempenho nos cenários pedagógico e organizacional do Brasil. 2002. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro de Estudos de Pessoal do Exército, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. **Política e gestão do (des) envolvimento humano:** a dissonância cognitiva das cooperações técnicas internacionais em países suboportunizados. XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Série Cadernos ANPAE. ISSN 16773802, nº 17 – Recife, 2013.

_____. **Gestão pedagógica e desenvolvimento humano:** desafios para a (in) formação de líderes educadores na sociedade da aprendizagem. III CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO Cadernos ANPAE ISSN 1677-3802 Nº 15 – Zaragoza - Esp., 2012.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Lisboa: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Commodities and capabilities**. New Delhi: Oxford University Press, 1999.

SCHUURMAN, Frans J. **Beyond the Impasse:** New Directions in Development Theory. London and New Jersey: Zed Books, 1993.

SENGE, P. **The fifth discipline**. New York: Doubleday, 1990.

SILVA, Kelly Cristina da. **A cooperação internacional como dádiva**: algumas aproximações. **Mana,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 141-171, abr 2008.

_____. **Paradoxos da autodeterminação**: a construção do estado-nação e práticas da ONU em Timor-Leste. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília. Orientador: Mariza G.S. Peirano

SILVA, Kelly Cristina da; SIMIÃO, Daniel Schroeter (Orgs.). **Timor-Leste por trás do palco:** cooperação internacional e a dialética da formação do estado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

SIMÃO, Livia Mathias; MARTINEZ, Albertina Mitjans. **O Outro no Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Cengage Learning, 2004.

SPAGNOLO, Fernando. Cooperação internacional Brasil/Timor-Leste – O Programa da Capes / MEC: Qualificação do Docente e Ensino da Língua Portuguesa. A fase pioneira (2005-2006), *In*: DOS SANTOS. Maurício Aurélio (Org.). **Experiência de professores brasileiros em Timor-Leste**: cooperação internacional e educação timorense. Florianópolis: EdUDESC, 2011.

SPENDER, J. C. Gerenciando Sistemas de Conhecimento. *In*: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento:** integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

STURTEVANT, W. C. **"Studies in Ethnoscience"**, p. 39-59, *in* Culture and Cognition: Readings in Cross- Cultural Psychology, Berry, J.W. and Dasen, P.R. (eds), London: Methuen, 1974.

TECNOLOGIA SOCIAL: uma estratégia para o desenvolvimento / Fundação Banco do Brasil – Rio de Janeiro: 2004.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação e da Cultura. **Compilação dos Documentos do 1º Trimestre de Atividade do Conselho de Diretores.** Díli, 2006.

TIMOR-LESTE: O Massacre que o Mundo Não Viu. Direção e produção: Lucélia Santos. Entrevista: Inédita: José Ramos Horta, Extras: Trailer. Material Inédito: Xanana Gusmão, Curta: Mensageiro da Paz. Da Aspiração à Realidade: A

Realização do Filme. Brasil: Europa Filmes, 2001. 1 DVD (75 min), Dolby Digital 2.0, Dolby Digital 5.0.

TYLER, A. (Ed.). **Cognitive Anthropology**. New York: Holt, Rinehart and Winston: Inc., 1969.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WATTS,Duncan J. **Tudo é óbvio**: quando você sabe a resposta. - São Paulo: Paz e Terra, 2011.

WEBSTER, A. ***Science, Technology and Society***. London: Macmillan, 1981.

WEIL, Pierre. **Organizações e tecnologias para o terceiro milênio**: a nova cultura organizacional holística. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997.

WILTERDINK, Nico (1994), s.v. **"Social Structure"**, *in*: *Encyclopedia Britannica* 2002, Inc. [Suporte em CD – ROM].

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. **O conceito de mediação em Vigotski e Adorno**. Psicol. Soc., Belo Horizonte , v. 24, n. 1, Apr. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de novembro 2013.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo, Atlas, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Baiano integra Missão Brasileira a Timor-Leste

ANEXO B – Reconstruindo a Educação

ANEXO C – Missão Brasileira em Timor-Leste / CAPES

ANEXO D – Gabinete da Ministra da Educação e da Cultura

ANEXO E – É preciso investir em experiências internacionais

ANEXO F – Referência da UNICEF, relativa ao trabalho do pesquisador como consultor internacional para Formação de Professores em Timor, no Programa “100 Escolas Amigas”.

ANEXO G – Observadores internacionais participam dos processos eleitorais, através do Secretariado Técnico da Administração das Eleições, em Timor-Leste (STAE)

ANEXO H – Atuação junto à Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL)

ANEXO I – Cooperação junto à Universidades Internacionais em território timorense

ANEXO J – Processo de educação corporativa junto à organizações, europeias e asiáticas, sediadas em Timor. Dimensão da educação não escolar

ANEXO A

8 | SALVADOR, DOMINGO, 13/3/2005 | EMPREGOS&MERCADO | A TARDE

Baiano integra missão brasileira a Timor Leste

São 50 educadores de todo o País, que vão reconstruir a educação naquela região

GERALDO BASTOS

O professor e consultor baiano Rodrigo Santos é um profissional em constante movimento. Com apenas 27 anos, ele exibe um currículo de fazer inveja à maioria dos brasileiros. É formado em psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio, pedagogo, contabilista e MBA em Administração e Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Além de lecionar em universidades, faz palestras, pesquisas e presta consultoria na área de gestão do conhecimento e inteligência competitiva. Apesar da vida profissional equilibrada e estável, Santos se prepara para largar tudo isso e viver um ano inteiro no Timor Leste – um pequeno país da Ásia, localizado entre a Indonésia e a Austrália, e que há pouco tempo enfrentou uma sangrenta guerra civil.

Rodrigo Santos é um dos 50 brasileiros selecionados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para participar do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor Leste. Além dele, outros quatro baianos fazem parte do grupo. Detalhe: mais de 17,5 mil educadores participaram do processo de seleção. O prazo de duração do contrato é de 12 meses, com possibilidade de renovação por igual período. A bolsa mensal é de US$ 1,1 mil. O candidato receberá ainda seguro-saúde, auxílio-instalação, transporte aéreo entre os dois países e treinamento.

FERNANDO VIVAS

Uma das ações do grupo é consolidar a língua portuguesa, afirma Rodrigo Santos

CONSOLIDAÇÃO – A missão brasileira embarca para a Ásia no final deste mês. Em Dili, capital do Timor Leste, Rodrigo Santos irá trabalhar na reconstrução do sistema educacional do País praticamente devastado após a guerra civil contra a Indonésia. Para se ter uma idéia, cerca de 90% das escolas foram destruídas e o sistema educacional desmontado. "Nosso trabalho será no sentido de desenvolver ações de alfabetização em massa, universalização do ensino fundamental, promoção do ensino técnico e profissional e a expansão e consolidação da língua portuguesa", diz o professor baiano.

Pela Constituição do Timor Leste, o português e o inglês são as duas línguas oficiais do país. No entanto, o português é falado por apenas 5% da população. "Existem ainda outras 35 línguas nativas na região, sendo que 85% falam o tetum", informa Santos. "Este trabalho também visa a consolidação da língua portuguesa naquela região da Ásia".

Ele salientou ainda que, apesar da destruição provocada por duas décadas de guerra, o Timor Leste possui um grande potencial econômico, principalmente na área de petróleo. "A partir de 2002, com a ajuda de diversos organismos internacionais, está havendo um processo acelerado de reconstrução e o Brasil está tendo uma posição de vanguarda, inclusive liderando a força de paz", conta.

ABRIR MERCADO – O trabalho dos brasileiros agora, diz o professor baiano, será muito mais prazeroso já que desta vez a missão visa a excelência na área educacional e o redimensionamento das políticas públicas. No Timor, Santos vai assessorar o Ministério da Educação na formação de professores e gestores públicos, na organização das unidades educacionais e formação de gestores para negociação de parcerias com órgãos públicos, empresas privadas e ONGs de outros países. Segundo ele, a missão brasileira pode abrir ainda o mercado do Timor para ONGs, empresários e educadores em diversas outras áreas.

Rodrigo Santos é um apaixonado pela área de educação. Com apenas 22 anos tornou-se professor universitário em cursos de graduação e pós-graduação, sendo considerado, na época, o mais jovem em atividade no País. Após a missão no Timor, ele pretende fazer um doutorado também no exterior, provavelmente no Reino Unido. Desde os 18 anos atua em consultoria, já tendo prestado serviços para o Sebrae, Grupo Edson Queiroz, Indaiá, Ambev e várias outras empresas brasileiras.

ANEXO B

5 domingo, 03 de abril de 2005 trabalho CORREIO DA BAHIA

Reconstruindo a educação

Professor baiano faz parte da missão que vai trabalhar no sistema educacional do Timor Leste

Toni Vasconcelos

Paulo Macedo

Santos diz que sua assessoria é na gestão do conhecimento, de pessoas e de negociação com organismos internacionais

Integrar uma equipe de 50 professores universitários, rigorosamente selecionada entre 17,5 mil candidatos, é apenas parte do mérito do educador e consultor baiano Rodrigo Santos. Na última quarta-feira, ele partiu para participar da missão brasileira que vai ajudar a reconstruir o sistema educacional do Timor Leste, pequeno e pobre país asiático que tem o português como idioma oficial. Colônia de Portugal até 1975 e dominado pela vizinha Indonésia até o fim da década de 90, o Timor amargou uma sangrenta guerra civil pela independência antes de passar a ser administrado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Em 2002, afinal, o destroçado país ganhou governo próprio – e o compromisso do Brasil de ajudar em sua reconstrução.

Mas, voltando ao professor Rodrigo, ele é um dos quatro baianos a fazer parte da seleta missão. Com duas ressalvas: é o único soteropolitano e único que vai cuidar do nível superior da educação no Timor Leste. Mais dados do seu currículo vão dar ao leitor melhor dimensão dos predicativos e precocidade desse jovem talento de 27 anos de idade. Rodrigo Santos, com apenas 22 anos, já militava como professor universitário em cursos de graduação e pós-graduação, talvez o docente de menor idade no país há cinco anos. Atualmente, ele tem MBA em administração e desenvolvimento de recursos humanos, é psicopedagogo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e também pedagogo e contabilista.

Para rechear ainda mais o portfólio do professor Rodrigo, vale lembrar que ele é oficial da reserva do Exército brasileiro especializado em política e estratégia. E tem sua própria consultoria, em Salvador, na área de gestão do conhecimento, inteligência competitiva e desenvolvimento humano. Voltando, agora, para sua missão no país asiático. A seriedade da seleção dos 50 educadores brasileiros foi assegurada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para o Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor Leste, do governo federal. Certamente não é dinheiro o que atraiu o interesse de Rodrigo e seus pares para participar do programa.

"Vamos receber uma bolsa mensal de US$1,1 mil mais o custeio de hospedagem, alimentação e gastos com a viagem. Um valor, acredito, abaixo da remuneração percebida pela maioria dos integrantes da missão", conta Rodrigo. Para ele, mais sedutor desafio é ajudar aquele país a reedificar, sob valores de soberania e democracia, seu sistema educacional. "Vamos assessorar o Ministério da Educação do Timor na formação de gestores públicos, que irão conduzir, após a conclusão do trabalho dos brasileiros – que tem prazo inicial de um ano, podendo ser prorrogável -, esse amplo processo de transformação. A ênfase da nossa assessoria é na gestão do conhecimento, de pessoas e de negociação com organismos internacionais", diz. Difundir a língua portuguesa, hoje falada por apenas 5% da população, é outro importante objetivo da missão. E os planos de Rodrigo Santos vão além: "Queremos abrir espaço no mercado do Timor Leste para investidores brasileiros – e baianos –, públicos e privados. Salvador e Dilli (capital do país) vão assinar acordo, como 'cidades amigas', para intercâmbio cultural e econômico".

ANEXO C

CAPES
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ministério da Educação – Anexos I e II – 2º andar
Caixa Postal 365
70359 – 970 – Brasília, DF

Declaração

Declaramos para os devidos fins, que o Sr. Rodrigo Fabiano Souza dos Santos, participou como especialista em Educação, no âmbito do Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação PEC-PG, pelo período de abril/2005 a dezembro/2006, em Timor Leste.

Brasília (DF), 10 de outubro de 2007.

Maria de Fátima Battaglin
Coordenadora Geral Adjunta
Coordenação Geral Cooperação Internacional
CGCI/CAPES/MEC

ANEXO D

REPUBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

GABINETE DA MINISTRA

CARTA DE REFERÊNCIA

Declaro para fins de comprovação e de direito que o Especialista em Educação Rodrigo Fabiano Souza dos Santos, integrante do Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (Missão CAPES/MEC-BR), atuou como Assessor Direto neste Gabinete, dando suporte nas áreas Técnico-Pedagógica e de Gestão do Sistema Educacional, de Julho a Novembro de 2006.

O referido consultor foi responsável por trabalhos de reestruturação organizacional e aconselhamento profissional individualizado, tendo sido, os seus serviços, de grande valia para a melhoria das nossas práticas neste Ministério.

Díli, 20 de Novembro de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
RDTL
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE
HONRA, PÁTRIA E POVO

Rosária Maria Corte-Real
MINISTRA

ANEXO E

A TARDE SALVADOR, DOMINGO, 24/6/2007 | EMPREGOS&NEGÓCIOS | 3

"É preciso investir em experiências internacionais"

Rodrigo Santos | Brasileiro que integrou missão de cooperação no Timor Leste fala sobre oportunidades no exterior

QUEM É | Rodrigo Santos tem 29 anos, é pedagogo com especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e MBA em Administração e Desenvolvimento de Recursos Humanos. Aos 22 anos, foi considerado o professor universitário mais jovem do Brasil.

A intenção do governo em reforçar o peso do Brasil no contexto internacional vem ampliando as oportunidades para quem quer estudar no exterior ou participar de acordos de cooperação coordenados por agências governamentais a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Vagas para quem domina outros idiomas surgem também no portal de empregos das Nações Unidas (jobs.un.org). Em entrevista ao repórter *João Mauro Uchôa*, o professor e consultor Rodrigo Santos fala sobre desafios do trabalho no exterior e os benefícios de uma experiência desse tipo.

A TARDE | Diante de tantas oportunidade de trabalho no exterior com vagas para brasileiros, por que você escolheu participar de uma missão no Timor Leste?

RODRIGO SANTOS | Apesar de jovem, eu já tinha vivenciado o que havia de mais competitivo na iniciativa privada, atuando como consultor. Percebi que podia emprestar minha experiência a uma nação fascinante, que tem uma história incrível de resistência. Imaginei que a experiência também serviria para que eu tivesse mais clareza para perceber como os diversos setores da economia podem convergir e ajudarem-se mutuamente na construção de uma sociedade melhor.

AT | Como você ficou sabendo da vaga na missão brasileira?

RS | Vi no noticiário da TV, mas acabei pegando mais detalhes por meio de um grupo de pesquisa do qual eu participava. Foi algo bastante divulgado e atraiu muitos candidatos. Eram 17 mil professores universitários de todo o Brasil disputando 50 vagas.

AT | Experiências desse tipo no exterior valem a pena financeiramente ou a recompensa vem de outra forma?

RS | A maioria das oportunidades para consultores internacionais no sistema das Nações Unidas e em organizações não-governamentais no exterior são muito bem remuneradas. Mas, em algumas situações, a realidade pode ser diferente. Pelo nível dos participantes da missão de cooperação em Timor Leste, posso dizer que muitos deles estavam ganhando menos do que se estivessem no Brasil. Apesar disso, a bagagem profissional e cultural é muito mais importante. Encaro oportunidades desse tipo como um investimento no desenvolvimento pessoal.

AT | O nível de exigência das vagas de trabalho no sistema das Nações Unidas é muito alto. Muitas vagas exigem mestrado e doutorado. Apesar disso, você acha que o jovem que ainda está cursando a graduação deve encarar oportunidades desse tipo como um viés a mais para o desenvolvimento da sua carreira?

RS | Sim, mas é preciso se preparar para isso. Nem todas as pessoas têm perfil para suportar ações no exterior, principalmente em ajuda humanitária e cooperação internacional. A capacidade de trabalhar sobre intensa pressão dificilmente será treinada num curso universitário. Vontade de cooperar verdadeiramente despido de vaidades, a despeito de você ser alguém muito qualificado, é outra coisa que não se aprende na escola. Vi muitos profissionais que trabalhavam lado a lado com o timorense, mas que ao final do dia permaneciam em hotéis flutuantes e quando andavam sozinhos nas ruas dificilmente dirigiam uma palavra ao povo. É preciso ter coerência e ter capacidade para se envolver com a comunidade, seja na Suíça ou em Timor Leste. Todas estas qualidades devem ser desenvolvidas desde cedo. Um grande problema é a questão do idioma. É preciso desde muito cedo investir no aprendizado de outras línguas. Muitos profissionais brasileiros altamente qualificados perdem espaço no cenário internacional por não dominar um segundo idioma. O inglês é um diferencial que ninguém pode ignorar.

> "Muitos profissionais brasileiros altamente qualificados perdem espaço no exterior por não dominarem um segundo idioma"

REJANE CARNEIRO | AG. TARDE

AT | Quem vivencia uma experiência internacional tem mais facilidade para conseguir emprego na iniciativa privada?

RS | Sem dúvida. O profissional que se desprende do emprego tradicional no Brasil e abre a mente para possibilidades que surgem em vários lugares no mundo, mesmo fora de modelos convencionais de contrato e da burocracia estatal, consegue criar, com base em suas próprias qualificações, novas oportunidades de trabalho. Atualmente, presto consultoria para empresas no exterior com sede em países que nunca visitei. Se não nos adequarmos a esta realidade, outros o farão. Para crescer, é preciso investir em algum tipo de experiência internacional.

AT | Existem outros canais de oportunidades no exterior além do governo federal e do sistema das Nações Unidas?

RS | A relação entre empresas exportadoras e seus parceiros internacionais vem abrindo muitas chances. Temos muitos exemplos de companhias brasileiras de todos os portes que já estão prestando serviços no exterior.

ANEXO F

United Nations Children's Fund
Timor - Leste
U.N. House
P.O. Box 272
Rua de Caicoli
Dili, Timor - Leste

Telephone: + 670 331 3309
Fax-mail: + 670 331 3322
www.unicef.org

Letter of Reference

Rodrigo Fabiano Souza dos Santos worked with the UNICEF supported 100 Friendly Schools Project of the Ministry of Education from June 2005 up to December 2005 as consultant on teacher training. Rodrigo was sponsored by the Brazilian Government under the technical support initiative of CAPES with the Government of Timor Leste.

His responsibilities included the review of the existing teacher training materials, planning of follow up teacher training activities in three districts as well as supporting the national counterpart for teacher training. He also participated in the planning of a capacity development strategy for district level teacher trainers and the development of a national teachers' conference.

Mr. Santos submitted regular progress reports to UNICEF and also worked in close consultation with the Director of the Institute for Continuing Teacher Education under whose supervision the 100 Friendly Schools Project is being implemented.

Yours sincerely,

Peter Ninnes,
25/7/05

Head Section
Basic Education

Peter Ninnes
Project Officer-Basic Education

ANEXO G

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE TIMOR-LESTE
MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL
SECRETARIADO TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO ELEITORAL

Dili, 18 de Novembro de 2005

Ao Srº Rodrigo Fabiano Souza dos Santos
Missão Brasileira em Timor Leste

A participação dos Observadores Internacionais é um dos fatores essenciais na garantia da transparência do processo eleitoral em um estado de direito, portanto, o STAE deseja agradecer imensamente a sua contribuição na Observação das atividades referentes às Eleições para Chefes de Sucos e Membros dos Conselhos de Sucos em Dili e Liquiçá, no Timor Leste.

Os Observadores Internacionais contribuíram substancialmente no intuito de legitimar esta etapa importante da consolidação da Nação Timor Leste. Como Director do STAE, almejo transladar o meu reconhecimento pelo apoio dado pelo Srº nas primeiras eleições organizadas pelas autoridades timorenses.

Salientamos que toda a documentação redigida e entregue pelos Observadores, como os relatórios, estão sendo lidos e as analises reconhecidas e registradas para futuros processos. Da mesma forma, esperamos que esta experiência vos tenha sido valiosa e enriquecedora.

Com os mais sinceros cumprimentos,

STAE ELEITORAL

Tomás do Rosário Cabral
Diretor STAE

ANEXO H

UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Avenida Cidade de Lisboa, Dili, Timor-Leste

Carta de Referência

O professor Rodrigo Fabiano Souza dos Santos foi professor visitante desta Universidade durante os anos lectivos de 2005 / 2006 e 2006 / 2007, tendo desenvolvido trabalhos em Ensino, Pesquisa e Extensão.

O referido educador realizou, ainda, orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso para alunos de Graduação e atuou na assessoria directa do Director da Faculdade de Ciências da Educação, prestando relevante ajuda a esta casa, no seu fortalecimento acadêmico e organizacional.

Dili, 22 de Novembro de 2006.

Miguel Maia
Decano da Faculdade de Ciências da Educação

ANEXO I

Universidade Nacional Timor Lorosae

Curso de Engenharia Informática

Fundação das Universidades Portuguesas

Díli, 24 de Novembro de 2006

Parecer

Paulo Sérgio Machado Veloso Gomes, Professor Adjunto na Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, a leccionar em Timor-Leste ao abrigo do protocolo entre a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) e a Universidade Nacional de Timor Lorosae (UNTL), responsável pela disciplina de Projecto/Estágio do 3º Ano do Curso de Engenharia Informática, declara para os devidos efeitos que o Assessor da Ministra da Educação e Cultura, Rodrigo Fabiano Souza dos Santos, durante o ano lectivo 2005/2006, colaborou na organização, planeamento e implementação dos estágios curriculares de oito alunos da FUP/UNTL que decorreu no Ministério da Educação e Cultura.

O projecto evolveu a colaboração da Fundação das Universidades Portuguesas, da Universidade Nacional de Timor Lorosae, do Ministério da Educação e Cultura e da Cooperação Brasileira da Educação / CAPES/MEC.

A realização destes estágios curriculares dos alunos finalistas pretendeu aproximar a formação científica e tecnológica ás necessidades reais das instituições, visando desta forma, complementar a formação académica dos alunos e promover a sua efectiva integração no mercado de trabalho, contribuindo também para que o Ministério da Educação e Cultura pudesse obter importantes mais valias através dos trabalhos desenvolvidos.

Rodrigo Fabiano Souza dos Santos revelou um grande empenho na preparação e na realização destes Estágios, mostrando grande preocupação na aquisição e aprofundamento de novos conhecimentos por parte dos alunos, tendo revelado um grande espírito de iniciativa, persistência e uma elevada capacidade de comunicação, contribuindo de forma decisiva para a realização da parceria referida anteriormente, que teve como principal resultado a valorização académica e profissional de jovens estudantes de nacionalidade Timorense, com elevado potencial, que vão integrar o mercado de trabalho a curto prazo.

Paulo Sérgio Machado Veloso Gomes

Prof. Adjunto

ANEXO J

EDTL – Electricidade de Timor – Leste

A ligação ao futuro para si e para Timor – Leste
Switching on the future for you and East Timor

Estrada de Balide
Caicoli – DILI
TIMOR – LESTE
Telf/Fax: 3339254

Para:
Dr. Rodrigo Santos

Vossa ref.:	Nossa ref: 511/DG/06	Data: 23/11/2006

Assunto: Carta Referencia.

A quem possa interessar:

Rodrigo Fabiano Souza dos Santos, representando a razão social RODRIGO SANTOS & ASSOCIADOS, prestou serviço como consultor na concepção, implementação e avaliação do Sistema Integrado de Aprendizagem e Inovação Organizacional, que incluiu os Planos de Desenvolvimento e Certificação em Liderança e Condução de Equipas, abrangendo todos os Directores, Gestores e Supervisores desta agência governamental, no período compreendido entre Abril e Novembro de 2006.

O referido Consultor cumpriu todas as exigências técnicas dos programas e entregou-nos todos os produtos acordados entre as partes, sendo, o seu trabalho, de grande relevância para esta agência governamental.

Electricidade de Timor Leste - EDTL

Director Geral

Gestão da 澳電 cem