

# Modelo de competência e democracia: o paradoxo de *Jano*<sup>1</sup>

Carla Martelli\*

## Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o modelo de competência que hoje vigora no mundo do trabalho e das organizações e suas possibilidades para o fortalecimento da democracia. Procurar-se-á discorrer sobre as ambiguidades de tal modelo a partir do seguinte recorte: num primeiro momento, a ideia é trazer à luz algumas reflexões sobre o modelo de competência em voga a partir das últimas décadas do século XX. Em segundo lugar, pretende-se colocar em discussão o modo como o sistema educacional brasileiro tem acolhido tal modelo e, finalmente, o objetivo será questionar em que medida este modelo de competência se traduz em ganhos (ou não) para o exercício democrático.

Palavras-chave: Competência; democracia; cidadania; desigualdade.

## Abstract

Competence and democracy model: the paradox of *Jano*

The aim of this article is to discuss the competence model present in the current world of work and organizations and its possibilities to strengthen democracy. The goal here is to investigate the ambiguities of such a model according to some reflections on the meaning it has assumed since the last decades of the XX<sup>th</sup> century. Next, the intention is to discuss the way the Brazilian educational system has absorbed this model and, finally, the objective is to question whether and to what extent this competence model benefits (or not) the exercise of democracy.

Keywords: Competence; democracy; citizenship; inequality.

---

\* Carla Giani Martelli é professora do Departamento de Antropologia, Política e Filosofia da “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, campus de Araraquara) e professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da mesma universidade. Entre suas publicações está o livro *Autoajuda e gestão de negócios: uma parceria de sucesso* (Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2006). E-mail: [cmartelli@fclar.unesp.br](mailto:cmartelli@fclar.unesp.br).

### Por que *Jano*?

O objetivo do presente texto é refletir sobre o modelo de competência que hoje vigora no mundo do trabalho e das organizações e suas possibilidades para o fortalecimento da democracia. Abordar o modelo de competência numa relação com a democracia nos obriga a olhar seus dois rostos. Como *Jano*, o deus da mitologia greco-romana dos portões e portas – representado por uma figura com duas faces olhando em direções opostas –, o modelo de competência pode ser visto com um rosto olhando de forma amistosa para a democracia e outro olhando-a de forma hostil.<sup>1</sup>

Procurar-se-á discorrer sobre as ambiguidades de tal modelo a partir do seguinte recorte: num primeiro momento, a ideia é trazer à luz algumas reflexões sobre o modelo de competência em voga no mundo do trabalho e das organizações no Brasil, a partir das últimas décadas do século XX. Em segundo lugar, pretende-se colocar em discussão o modo como o sistema educacional brasileiro tem acolhido tal modelo de competência e, finalmente, o objetivo será questionar em que medida este modelo da competência se traduz em ganhos (ou não) para o exercício democrático.

A ideia aqui proposta é tão somente levantar o debate acerca das possíveis afinidades do modelo de competência no que diz respeito à vivência cidadã e ao fortalecimento da democracia. Se estes questionamentos fizerem algum sentido, ficará para outros trabalhos o aprofundamento do tema, a partir de dados empíricos que revelem como tem sido vivenciado, de fato, o modelo de competência no sistema educacional brasileiro e, então, suas implicações para o exercício democrático.

### Qual modelo de competência?

As transformações tecnológicas, econômicas, políticas e culturais ocorridas a partir dos anos 1970 impulsionaram a crise do modelo *taylorista-fordista* de organização do trabalho e definição das estratégias empresariais, e, com ele, do conceito de qualificação que dava o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional indivíduo-organização. Com o novo modelo de capitalismo flexível, surgem novos requisitos para o mundo do trabalho. A qualificação, definida pelos requisitos associados à posição ou ao cargo, pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais poderiam ser classificados e certificados pelo sistema educacional (Fleury e Fleury, 2001), vai aos poucos sendo substituída pela competência: o trabalhador especializado vai perdendo lugar para o trabalhador polivalente. No lugar de qualificação, o mundo do trabalho e das organizações passa a falar em *competência*.

Foi o debate francês sobre competência, nascido nos anos 1970, que deu a melhor contribuição para a definição do conceito. E foi Philippe Zarifian (2001, p.41) quem primeiro formalizou e deu conteúdo científico a ele. Foram as mudanças no mundo do trabalho, especialmente três delas, que levaram o autor a pensar o modelo de competência. Em primeiro lugar, a *noção de incidente*: imprevisibilidade e dinamismo dominam o mundo. Nesse contexto, as pessoas precisam estar sempre mobilizando recursos para re-

resolver novas situações, já que pode ocorrer algo de maneira “imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua auto-regulagem”; a competência não pode, portanto, estar contida nas predefinições da tarefa, pois o acaso e o incidente é que marcam o período atual. Em segundo lugar, a *noção de comunicação*: necessidade de as pessoas compreenderem o outro e a si mesmas para partilharem objetivos e normas organizacionais. E, por fim, a *noção de serviços*: a concorrência acirrada do mundo atual faz com que o cliente (no universo privado) ou o usuário (no universo público) sejam priorizados; prestar serviço é estar sempre pronto a atender um cliente externo ou interno à organização.

Tanto o incidente como a comunicação e o serviço resumem as mudanças em curso no mundo do trabalho, assim como as novas exigências que recairiam sobre o trabalhador: necessidade de se preparar para lidar com o acaso, com o imprevisto, em sintonia com o trabalho dos colegas e com os objetivos da organização, sempre priorizando a satisfação total dos clientes/usuários. É o próprio significado de trabalho que se modifica, pois este perde sua textura linear e homogênea da era industrial, na qual era possível regulação por meio de controle de horários coletivos, marcação de ponto etc. No mundo pós-industrial, momentos qualitativamente diferentes alternam-se no trabalho e a regulação tem outros objetivos: disponibilidade diante de possíveis demandas de clientes-usuários e supervisão constante dos eventos, isto tudo podendo ser feito a partir dos sistemas técnicos automatizados e/ou informatizados. As novas tecnologias possibilitam a dissociação das presenças individuais e, então, de intensificação de reuniões e trocas profissionais (Zarifian, 2001).

O autor Trépos (*apud* Desaulniers, 1997, p. 56) reforça a abrangência do modelo de competência, ao dizer que as competências são mobilizadas quando há necessidade de dar uma solução a uma situação. São empreendidas por uma pessoa ao “desempenhar um trabalho/uma tarefa, quando aí surge um problema. As bases em que as competências se fundam relacionam-se com a mobilização de um conjunto muito mais diversificado de objetos que o da qualificação”. Ou ainda, como observam outros autores, “a construção da competência supõe todos os tipos de saberes (formais, informais, teóricos, práticos/da experiência, sociais...), desde que sejam articulados de maneira eficaz, em face dos desafios encontrados no posto de trabalho.”<sup>2</sup>

Neste ambiente, o trabalho não é mais entendido como um conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza frente a uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Esta complexidade de situações torna o imprevisto cada vez mais cotidiano e rotineiro (Fleury e Fleury, 2001).

Se é assim, a competência não pode estar limitada a um estoque de conhecimentos técnicos e empíricos detido pelo indivíduo, nem pode estar encapsulada na tarefa, mas deve estar associada à inteligência prática para situações que se apóiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força quanto mais aumenta a complexidade das situações. Ou seja, competência é “o tomar iniciativa” e “o assumir

responsabilidade' do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara" (Zarifian, 2001, p. 68). A noção de competência aparece associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica (Fleury e Fleury, 2001, p.187).

A mudança da produção em massa baseada no método *taylorista-fordista* para a produção enxuta, num contexto de globalização econômica, leva as organizações a repensarem sua forma de administração. Se, nas organizações clássicas, planejamento e execução ficavam em lado opostos, se as palavras de ordem eram controle e comando, as organizações pós-industriais funcionam a partir de outra lógica: desburocratização, descentralização, flexibilização, participação, iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade, cooperação e proatividade são as novas palavras de ordem. O controle é feito não por sanções, mas por desempenho. Passa-se a valorizar as competências individuais como diferencial na acirrada competição de mercado.

Zarifian chama a atenção para o fato de que houve um "deslocamento do referencial da qualificação do emprego para a qualificação do indivíduo" (2001, p. 18). Houve um recuo da prescrição, acompanhado por um movimento de abertura de espaço para a autonomia e para a automobilização do indivíduo. Mas ele alerta para um ponto fundamental: a mobilização das competências de um indivíduo não pode ser imposta ou prescrita, ou seja, não se obriga um indivíduo a ser competente, nem mesmo a tornar-se competente, pois "as competências só são utilizadas e se desenvolvem como consequência de uma automobilização do indivíduo". A mobilização é tanto uma condição quanto um efeito da utilização da lógica da competência, já que é "o próprio indivíduo o principal ator do desenvolvimento de suas competências particulares à medida que as mobiliza e as faz progredir em situações profissionais reais, empíricas" (*ibidem*, p. 121). Este é o dado novo: na lógica da competência, a motivação toca em profundidade a própria personalidade do indivíduo, ativando motivos profundos porque, na mobilização e no desenvolvimento de suas competências, é o próprio indivíduo e seu futuro que estão em discussão. Por esse motivo, deve-se associar intimamente a questão da motivação à questão do sentido que o indivíduo pode dar à sua atividade profissional.

Essa nova abordagem da competência leva-nos à temática do *empowerment*. A palavra *empoderamento*, tradução comum para *empowerment*, não aparece nos dicionários de língua portuguesa. Numa aproximação com a língua inglesa, usa-se o verbo *empoderar*, que passa a significar *dar a alguém autoridade e poder para fazer algo*, ou *capacitar alguém para fazer algo*, ou ainda, *possibilitar que uma pessoa se torne mais forte e mais confiante para controlar sua vida e reclamar por seus direitos*. O empoderamento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas é o processo de possibilitar a elas poder e status numa situação particular. A pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levem a evoluir e a se fortalecer. Por esse viés, empoderar não é um movimento que ocorre de fora para dentro, mas sim internamente, por meio de esforço e conquista, envolvendo um processo de reflexão e tomada de consciência quanto à

condição real de cada um e à condição que se deseja construir. Trata-se de uma mudança de atitude capaz de impulsionar a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, visando metas e objetivos estabelecidos. Também aqui está colocada a questão da motivação para ação, tanto quanto para a formação de competências.

Mas, para ser competente na atividade profissional, outros eixos são acionados. Le Boterf (*apud* Fleury e Fleury, 2001, p. 187) situa a competência numa encruzilhada com três eixos, formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. Formar competentes implica, então, dar condições de “empoderamento” para que o indivíduo possa se desenvolver plenamente, com autonomia e responsabilidade para com seus atos, sabendo lidar com situações imprevistas e resolvendo, de forma eficiente e eficaz, as situações complexas com as quais se deparará em todos os ambientes da sua vida. Família, amigos e escola, formam um tripé importantíssimo para os recursos com os quais os indivíduos poderão contar por toda a vida, no ambiente de trabalho e nos vários ambientes sociais.

Zarifian (2001, p. 175) fala de “competências de fundo” ou “competências recursos”, referindo-se à particularidade das competências adquiridas na relação educativa: “essas aquisições cristalizam-se em certo número de campos privilegiados: na aprendizagem do domínio da linguagem e de seus usos, na formação do interentendimento nas situações de comunicação, na importante aprendizagem da reflexão e da civilidade”. O que o jovem pode adquirir na formação educacional é:

[...] o que há de mais estável e de mais duradouro, ou seja, atitudes diante da realidade e diante da vida social que poderão sustentar a animação de competências mais especificamente profissionais. Em outras palavras, o que o jovem adquire é mais um fundo de atitudes e de recursos que podem ser mobilizados do que competências que correspondem a situações precisas.

O sistema educacional tem muito a fazer no sentido de integrar as competências de fundo aos seus objetivos essenciais. E é disso que se falará em seguida.

### **O sistema educacional e o modelo de competência**

No Brasil, o debate sobre competência chega à academia e entra pelas portas da empresa de forma mais pragmática nos anos 1980. A preocupação com a qualidade e produtividade incitou formulações sobre novas formas de organização e gestão do trabalho, tomando-se como base a experiência europeia e as práticas da indústria automobilística japonesa. Nos anos 1990, com a inserção do país no processo de globalização produtiva, o conceito de competência ganha relevância. As empresas passam a trabalhar sob o novo vocabulário da competência (Fleury e Fleury, 2001).

O sistema educacional brasileiro absorve as transformações de seu tempo e incorpora a lógica da competência em todo o processo de aprendizagem. Ensino por competência passa a ser a nova palavra de ordem. Não se fala mais em transmissão de conhecimentos,

mas em *desenvolvimento de competências*, em *currículos por competência*. A ideia é que o conhecimento deve estar atrelado à noção de *savoir faire*, ou seja, *o conhecimento é ação* é o saber agir em todas as situações da vida profissional e privada. O enfoque não está em transmitir o conhecimento acumulado, mas sim na virtualização de uma ação, na capacidade que os educandos têm de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta (Costa, 2005).

A própria noção de conhecimento passa por uma transformação. Enquanto o *fordismo* caracterizava-se pela rigidez e simplificação do trabalho, pelo parcelamento de tarefas e pela especialização do conhecimento, o *toyotismo*, paradigma vinculado à base eletroeletrônica, tem como características a maleabilidade, a conjugação de tarefas e o conhecimento mais holístico, com maior potencial de criatividade. Nesse novo contexto, há uma crescente valorização do trabalho em equipe, do envolvimento coletivo na realização de um projeto, da interação entre os participantes, além de maior flexibilidade/mobilidade na atribuição de tarefas. É nesse cenário que se enraíza a palavra *rede*. Esta ideia passa a ser fundamental na representação do conhecimento, inspirada, em grande parte, nas tecnologias informacionais. Por essa perspectiva,

[...] conhecer é como enredar, tecer significações, partilhar significados. Os significados, por sua vez, são construídos por meio de relações estabelecidas entre os objetos, as noções, os conceitos. Um significado é como um feixe de relações. O significado de algo é construído falando-se sobre o tema, estabelecendo conexões pertinentes entre os diversos temas. Os feixes de relações, por sua vez, articulam-se em uma grande teia de significações e o conhecimento é uma teia desse tipo. (Machado, 2001, p. 337)

As noções de interdisciplinaridade, transversalidade, multidisciplinaridade e experimentação, presentes no debate educacional contemporâneo, são expressões dessa nova lógica do conhecimento. A exigência é por uma formação mais generalista, plena, capaz de criar as “competências de fundo” ou “competências recursos” a serem acionadas tanto no ambiente de trabalho como em todos os ambientes sociais. A nossa Constituição federal, no artigo 205, afirma: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (grifos meus). Tanto a Constituição federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) assinalam o valor da formação geral, plena, de tipo humanista, corroborando a observação de Santos (2000, p. 198): “verifica-se um certo regresso ao generalismo, ainda que agora concebido, não como saber universalista e desinteressado, próprio das elites, mas antes como formação não-profissional para um desempenho pluriprofissionalizado”.

Esse generalismo vai exatamente ao encontro das exigências do modelo por *competência*. Referindo-se à universidade, o relatório da OCDE afirma que deve ser seu objetivo

“a preparação ampla para uma grande variedade de condições subsequentes imprevisíveis”, em detrimento de “um treinamento específico para uma tarefa que daqui a cinco ou dez anos pode não existir” (OCDE, 1987, p. 12 *apud* Santos, 2000, p. 198). As incertezas do mercado de trabalho e a volatilidade das formações profissionais estão exigindo uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, e uma visão global de mundo e de suas transformações, a fim de desenvolver nos estudantes o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a capacidade de trabalhar em equipe e a capacidade de negociação para que possam enfrentar as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo (Santos, 2000, p. 198).

A formação generalista, plena, envolve duas dimensões da educação: educação enquanto estratégia competitiva e enquanto formação cidadã. Por um lado, órgãos nacionais e internacionais afirmam a necessidade de investimentos em educação para instrumentalizar as nações a participar do jogo competitivo atual. Educação e conhecimento são fortemente associados a desenvolvimento científico e tecnológico. Diante do processo de globalização, da maior abertura do país ao mercado internacional e da tentativa de entrar no novo paradigma produtivo, a formação de recursos humanos torna-se importante para aumentar a competitividade. A ideia é clara: os indivíduos tornam-se mais competitivos no mercado, com maiores chances de empregabilidade, assim como as empresas ficam mais competitivas no mercado internacional, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Educação, ciência e tecnologia formam o tripé para o desenvolvimento (Sobral, 2000).

Mas há uma outra dimensão. Embora a racionalidade econômica permeie a ideia de *educação para a competitividade*, não se pode ignorar o reforço da concepção social da educação, no que se refere à ampliação das oportunidades educacionais para diminuir as desigualdades sociais. A educação tem sido considerada relevante como promotora de cidadania social. Ainda que obedecendo à lógica do mercado competitivo atual, o sistema educacional parece se voltar para a questão da cidadania e da justiça social. Como lembra Sônia Draibe (1997, p. 11), “é a própria estratégia de integração internacional e regional das economias nacionais que exige melhoria nas estruturas de oportunidades [...] a renovação e a revitalização dos sistemas de proteção social estão entre as condições de possibilidade de integração na economia mundializada.”

E não é só isso. O próprio contexto de redemocratização impôs uma agenda de fortalecimento da democracia social como condição para a sustentabilidade da democracia política. Reacende-se o debate contra a exclusão e injustiças sociais, e em defesa da plenitude dos direitos. A Carta Constitucional de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, acolhe muitas das reivindicações e demandas da sociedade. Como observa Adorno (2008, p. 191), “nenhuma outra carta foi tão arrojada no elenco de direitos civis, sociais e políticos afinados com a agenda internacional dos direitos humanos”.

Então, ao lado dos objetivos de educação para formação de recursos humanos competitivos, coloca-se a educação para a formação da cidadania, tendo como base a noção de

conhecimento pleno, geral, humanista, que instrumentaliza para o “empoderamento” dos indivíduos, para que possam acionar os recursos necessários para tratar das mais complexas, inusitadas e diversificadas situações que apareçam no mundo do trabalho e em todos os ambientes da vida. Isto tudo com autonomia, responsabilidade e criatividade, como supõe o modelo de competência.

### Competência e cidadania

As reflexões desenvolvidas neste texto partem da premissa de que estamos vivendo um momento ímpar na história, na medida em que a lógica da competência, que engendra o capitalismo atual, tem potencial para formar não só para o dinâmico mundo do trabalho, mas para o complexo e ambíguo mundo social; ou seja, as exigências do modelo podem preparar trabalhadores polivalentes para o trabalho e cidadãos para a vivência em sociedade. Isto pela seguinte razão: se, por um lado, a noção de competência agrega valor econômico à organização, por outro, agrega valor social ao indivíduo, na medida em que as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como “cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo” (Fleury e Fleury, 2001, p.194).

Este é o ponto crucial: o modelo de competência tem potencial para “empoderar” os indivíduos e transformar a relação desses com o espaço público, já que:

[...] o processo de construção da competência, ao se basear em habilidades que envolvem todas as dimensões do indivíduo – com ênfase na capacidade de crítica e de autonomia, no espírito de iniciativa com audácia, na responsabilidade e na flexibilidade em face da mudança e do inusitado, além de uma visão de empreendedor –, implica rupturas tanto na dinâmica interna dos espaços institucionais voltados a esse tipo de formação, como também na própria dinâmica dos demais espaços sociais em que esse indivíduo atua como cidadão. Tais rupturas tendem a produzir novas possibilidades à construção da cidadania. (Desaulniers, 1997, p. 52-53)

O ritmo atual das mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas impõe velocidade na recomposição dos saberes por parte dos trabalhadores; esse constante processo de recomposição possibilita atualização de saberes que ultrapassam os postos de trabalho. Dito de outro modo, um trabalhador, ao articular saberes em face aos problemas encontrados em seu trabalho, atua criticamente, mostrando autonomia e responsabilidade, tendo visão de conjunto, lançando proposições novas, não só no/pelo seu espaço de trabalho, mas também em todas as esferas sociais em que atua como cidadão. Ou seja, o processo de formação da competência vai transformando o indivíduo como um todo. E isso é inevitável, “visto que tal processo de formação fundamenta-se na construção de identidades sociais, envolvendo o indivíduo como um todo e, assim, atinge seu *ser* rompendo então com as delimitações impostas pelo mero *fazer*”. Daí a afirmação de que o lugar da quali-

ficação (saber-fazer) está sendo ocupado pela *competência* que, para além do saber-fazer, tem a dizer sobre um modo de ser: *ser competente* (*ibidem*, p. 57).

Demo (*apud* Davok, 2007, p. 507) propõe pensar o desenvolvimento do indivíduo como um todo – o *ser competente* – em outros termos. Faz uso dos conceitos de *qualidade formal* e *qualidade política*. Por qualidade formal entende a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, ressaltando o manejo e a produção do conhecimento como expedientes primordiais para a inovação. Já a *qualidade política* tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se “[...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (Demo *apud* Devok, 2007, p.507). Nesse sentido, tem-se a qualidade formal como meio e a qualidade política como fim. Mas, como adverte o autor, essas duas dimensões da qualidade propostas não podem ser entendidas como sendo distintas, mas, sim, como faces do mesmo todo: a qualidade.

Para Demo, a educação é o “termo-resumo da qualidade nas áreas social e humana”. Não há como chegar à qualidade sem ser pela educação. E esta educação, que supõe qualidade formal e política, exige construção e participação, pois “[...] precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobretudo de alunos construtivos/participativos” para se concretizar (*ibidem*, p. 508).

Estamos sugerindo que a noção de competência tem potencial para fortalecer a cidadania, para enriquecer não só a formação profissional, como a formação cívica. Ou seja, a noção de competência tem a contribuir com a *qualidade total*, a formal e a política. A educação é apontada como o caminho para se chegar à qualidade total, ao ser competente. Há mudanças acontecendo no sistema educacional, no sentido de incorporar a formação por competência. Pode-se ter esperança de que está em curso um processo promissor no que diz respeito ao enriquecimento da cidadania e à qualidade da democracia?

### **Democracia, instituições e cultura cívica**

Este trabalho parte da premissa de que a formação de uma cultura cívica, ao lado do fortalecimento das instituições, é elemento fundamental para a qualidade da vida democrática. Conforme alguns estudos aqui citados, o sistema escolar acolhe as demandas por formação integral, holística, que contemple formação para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho, ou seja, que forme *competentes*. Seguindo esse raciocínio, haveria motivos para otimismo com relação à sustentabilidade da democracia brasileira? A noção de competência que pode orientar o conteúdo dos currículos escolares teria potencial para formar uma sólida cultura cívica e ajudar a transformar a ainda frágil democracia brasileira em uma democracia de qualidade?

Robert Dahl (2009) afirmou que o século XX mostrou ser o século do triunfo democrático, mas adverte que tal triunfo deve ser visto com certa cautela, já que em muitos

países as instituições políticas básicas são frágeis ou imperfeitas. Essa observação de Dahl nos leva ao tema da *qualidade da democracia*. Não basta dizer que vivemos uma “era de triunfo democrático”. Importa saber sob que condições estão se desenvolvendo as democracias ao redor do mundo.

No caso particular do Brasil, Baquero (2003) afirma que temos um regime democrático que convive com um Estado oligárquico, no sentido de que o regime promove o respeito à Constituição, às leis, às instituições e aos procedimentos democráticos, mas, ao mesmo tempo, é controlado por poderes patrimonialistas de grupos minoritários que agem em detrimento do bem coletivo. Contrariamente ao que se esperava, observa que o processo de redemocratização não conseguiu eliminar vícios antigos da política. Isso tem causado uma concentração maior de riquezas por parte de setores privilegiados, acentuando a desigualdade e a exclusão social. Mesmo sob governos de esquerda ou centro-esquerda, o regime implantado estaria longe de atender equitativamente às demandas sociais da maioria da população. Como resultado, a democracia no Brasil convive com alto grau de descontentamento e desconfiança para com suas instituições e governos, além de elevada dose de apatia e descrença com relação aos meios convencionais da política (partidos, eleições e procedimentos formais, de maneira geral). A base da discussão a respeito do estado atual da democracia brasileira está assentada, portanto, na sua incapacidade de materializar políticas públicas eficientes e eficazes que possam modificar a estrutura de desigualdade social do país. Ou seja, a preocupação é com o mau funcionamento dos regimes democráticos, considerando a dimensão social. Ainda que a economia mostre uma razoável estabilidade e avanços na redução da pobreza, não se constata a criação de estruturas sociais mais justas, o que resulta em uma contínua degradação da qualidade de vida. Essa degradação engrossa a corrente dos descrentes e desiludidos com a política e com suas instituições.

Outras pesquisas apontam para a existência de “déficits institucionais” no Brasil que afetam princípios básicos da democracia como, por exemplo, o primado da lei ou a responsabilização de governos. Tais déficits comprometeriam a capacidade do sistema político de responder às expectativas dos cidadãos. Daí a insatisfação com a democracia e a desconfiança para com suas instituições. Os cidadãos não sentem que seus direitos de participação e representação sejam canais efetivos para enfrentar problemas como as dificuldades econômicas ou a corrupção que tem envolvido, sistematicamente, governos, partidos políticos e membros do Congresso Nacional. Verifica-se, portanto, um “processo de progressiva deslegitimação das instituições básicas da democracia representativa” (Moisés, 2008, p. 36).

Se as instituições básicas não são legitimadas, se os cidadãos não se sentem nelas representados e nem por elas protegidos, juntamente com a democracia representativa é a qualidade mesma da democracia brasileira que está ameaçada.

No que se refere ao debate sobre a qualidade da democracia, o trabalho de Morlino (*apud* Baquero, 2008, p. 381) traz contribuições importantes. Segundo ele, a qualida-

de da democracia reside em três fatores: procedimentos, conteúdo e resultado. Para ter qualidade, uma democracia deve ser, antes de tudo, um regime amplamente legitimado, portanto, estável, e com o qual os cidadãos estão plenamente satisfeitos. Essa satisfação se traduz no respeito e na obediência às regras vigentes. Além disso, o grau de envolvimento dos cidadãos na política é essencial para a qualidade da vida democrática, ou seja, a democracia contemporânea requer uma cidadania ativa que, sem comprometer as instituições convencionais de mediação política, faça uso de mecanismos informais (discussões, deliberações, referendos e plebiscitos) tanto quanto dos formais. Morlino afirma haver um consenso de que “sem o envolvimento popular no processo de construção democrática ela perde em legitimidade, mantendo simplesmente sua dimensão formal”.

Vários autores têm apontado a importância de trazer os cidadãos para a esfera pública como elemento fundamental para a construção de uma democracia de qualidade, principalmente no que tange à democracia social. Como observa Krishna (*apud* Baquero, 2003, p. 84), a mera existência de instituições democráticas criadas de cima para baixo não é suficiente para garantir a estabilidade política e, menos ainda, a justiça social. Para que a cidadania social se realize, é necessário que os cidadãos tenham fé nessas instituições e se envolvam em atividades de autogovernança.

Essa ênfase na *cidadania ativa* tem aguçado o debate que coloca, de um lado, o grau de importância das instituições e dos procedimentos e, de outro, o papel da cultura política, do capital social, para a qualidade democrática. Nesse debate, Baquero (2008, p. 388) se posiciona dizendo que, apesar do aspecto procedimental ser necessário para começar a fortalecer o processo democrático,

[...] não é suficiente para falar em justiça social, se por progresso democrático se entende a dimensão social. Para falar de um regime desta natureza são necessários outros elementos, por exemplo, possuir práticas políticas participativas na cultura política da cidadania, simultaneamente com a construção de uma rede institucional forte que regule a vida política e que se constitua no espaço por excelência da tomada de decisões. A questão subjacente a esta preocupação diz respeito ao poder dos cidadãos em desenhar as instituições que eles operam e não, simplesmente, reagir mais ou menos passivamente a situações dadas e impostas.

Observa que, embora nos últimos anos tenha se institucionalizado uma linha de pensamento que afirma estarmos vivendo “um ciclo virtuoso da democracia, com regras e procedimentos que regulam a vida política, eleições regulares, pluripartidarismo e eleições transparentes”, só os aspectos procedimentais não são suficientes para explicar a complexidade do processo político. Concorda que os avanços na engenharia institucional são essenciais para a construção de uma cultura política participativa, pois que “uma sociedade sem regras está fadada ao caos e a práticas políticas deletérias para a democracia”. Mas chama a atenção para o fato de que não se deve atribuir um peso exclusivo a regras,

instituições e procedimentos, “em detrimento da compreensão do papel que a história, a cultura política e o próprio ser humano exercem na configuração das representações políticas dos cidadãos” (Baquero, 2008, p. 381).

Também Lechner (*apud* Baquero, 2003, p. 88) vai observar que a ênfase nas instituições foi fundamental no período de redemocratização, pois uma das primeiras etapas era a reconstituição das instituições políticas. No entanto, isso não implicou a resolução dos problemas de estabilidade e fortalecimento democrático. E complementa:

“não se trata da defesa de posicionamento monolítico sobre a supremacia da abordagem da cultura política *vis-à-vis* outras perspectivas teóricas, mas de uma abordagem compreensiva que incorpora as explicações institucionais”.

Na mesma linha posiciona-se Moisés (2008, p. 15-16), ao dizer que a variação dos índices de adesão à democracia e de confiança política no Brasil depende tanto da cultura política, a qual se refere a uma variedade de atitudes, crenças e valores políticos (como orgulho nacional, respeito pela lei, participação e interesse por política, tolerância, confiança interpessoal e institucional), como do funcionamento das instituições democráticas. Depende daquilo que alguns autores chamaram de “*hardware*” – as instituições da democracia representativa, inclusive as eleições –, e de “*software*” – o que os cidadãos pensam e sentem sobre as instituições democráticas, assim como suas atitudes a respeito delas. Sem o *software*, o *hardware* democrático funciona mal. E conclui, “por isso, a relação entre atitudes, comportamentos e o regime é uma dimensão indispensável do estudo da democratização e do grau de *democraticidade* alcançado em cada caso”.

É importante perceber que o “*software*” será formado, tanto por orientações derivadas da socialização, como pelo juízo que os indivíduos fazem do desempenho das instituições públicas. As atitudes e comportamentos terão como base o sentimento com relação à experiência democrática de cada indivíduo. Nas palavras do autor,

[...] as orientações formadas durante processos originários de socialização, embora importantes para definir tendências atitudinais de longo prazo, interagem, mesclando-se de forma não linear, com o julgamento político decorrente da experiência dos cidadãos com as instituições. Em outras palavras, a combinação de orientações derivadas de valores com a avaliação propiciada pela experiência política prática forma o terreno em que se definem as atitudes e as reações dos cidadãos sobre o regime democrático. (Moisés, 2008, p. 18)

Essa consideração importa na medida em que, a despeito de apontar a importância das experiências práticas de cada indivíduo com relação às instituições democráticas, reafirma o papel crucial do processo de socialização para formação de valores cívicos, tema central deste trabalho.

No que se refere à experiência política prática, muitos autores têm afirmado que a qualidade da democracia depende da participação dos cidadãos na esfera pública. E essa participação depende do grau de confiança que os cidadãos têm nas instituições e nos

governantes. Há um consenso de que sem confiança não há democracia. Como mostra Moisés (2005), o *conceito de confiança* tem sido utilizado na análise política tanto pelas teorias de *cultura política* como de *capital social* para enfatizar a sua influência para a consolidação e a estabilidade do regime democrático. A ideia comum é que a confiança das pessoas umas nas outras facilitaria a confiança em autoridades e em lideranças políticas.

Confiança interpessoal é vista, então, como um componente básico de um padrão cultural que estimula a ativação política e a mobilização de indivíduos, aumentando a responsividade e *accountability* do sistema político. Argumenta-se que, quanto mais confiáveis os cidadãos, mais inclinados estariam para se envolverem em associações voluntárias. O aumento na participação política, por sua vez, levaria a um maior apreço pelo sistema político democrático. Ou seja, a ideia fundamental é que sem confiança interpessoal as chances de mobilização coletiva diminuiriam, e sem participação política dos cidadãos, mais frágil seria a democracia (Seligson e Rennó, 2000).

Também a confiança interpessoal aparece como pré-condição para a formação de associações que, por sua vez, podem agir como promotoras da participação política e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento da democracia.

O contexto de redemocratização no Brasil foi acompanhado por uma conjuntura de forte crise econômica de âmbito mundial. Viviam-se a crise do estado de bem-estar social e, com ela, a crise do financiamento de políticas sociais. Nesse momento, as associações, ou melhor, as várias modalidades de redes sociais, despertam o interesse de gestores e estudiosos como possíveis mecanismos complementares na busca de soluções para os crescentes problemas sociais. Passaram a ser vistas como dispositivos estratégicos de soluções sociais, na medida em que se considerava que a coesão comunitária, propiciada pela formação das redes, poderia assegurar um desenvolvimento social e econômico em que, antes, o Estado tinha fracassado. É então que se assiste à proliferação de organizações não-governamentais, associações comunitárias, de proteção ao consumidor, de direitos humanos etc. (Baquero, 2008, p. 396).

A ideia fundamental que engrossa o debate sobre as redes sociais é que com elas seria possível desenvolver o *capital social* que se refere ao envolvimento dos indivíduos em atividades coletivas que geram benefícios em um espectro mais amplo. As normas e formas de associação possibilitariam o surgimento de confiança dos cidadãos nas autoridades constituídas e nas instituições vigentes. Associacionismo, confiança e cooperação são os ingredientes para o desenvolvimento do capital social.

É importante chamar a atenção para a dimensão econômica do conceito de capital social. A ideia é que uma sociedade organizada do ponto de vista cívico e cidadão tem relação direta com a boa governança e a prosperidade econômica. Investir na organização da sociedade civil é “uma orientação estratégica que deve ser adotada, para além das conhecidas razões de democracia e de cidadania, por motivos econômicos inclusive”. Dessa forma, o capital social passa a fazer parte “da equação macroeconômica do desenvolvimento, constituindo, ao lado da renda e juntamente com o capital humano e o capital

empresarial – quer dizer, o conhecimento e a renda –, uma de suas principais variáveis” (Franco, 1999, p. 277).

Nesse contexto, as redes sociais passam a ser vistas como mecanismos que organizam a sociedade, potencializando esforços e energia no sentido de contribuir com o desenvolvimento social e econômico, contando com o desenvolvimento do capital social. O conceito de *empowerment* aparece ligado ao de capital social: o “empoderamento” dos cidadãos será tanto mais viável quanto maior for o capital social.

Como já se falou, “empoderar” significa dar oportunidade para que cada indivíduo assuma seu papel na sociedade, com autonomia e responsabilidade, reivindicando seus direitos e deveres de cidadãos. Os estudos de Baquero (2003, p. 93) levam-no a afirmar que as pessoas que não se sentem “empoderadas” são mais passivas e submetem-se mais facilmente a discursos populistas. A falta de *empowerment* tem levado a uma perda da noção do bem comum e à prevalência de interesses particulares, tornando a convivência cidadã ainda mais fragilizada, o que resulta na vulnerabilidade do contrato social. Essas condições têm criado um “mercado de desencanto”, particularmente com a política e com os políticos, propiciando a desvalorização das virtudes democráticas. Embora esse “desencanto” não tenha produzido tolerância pelo autoritarismo, tem, por outro lado, gerado sociedades desmobilizadas e apáticas nas quais as pessoas desprezam a arena pública em benefício da privada, dificultando qualquer possibilidade de construir uma cidadania democrática, bem como instituições políticas eficientes e estáveis.

Daí a importância das redes sociais, das associações, como possibilidade de criar um sentimento de pertencimento, um espírito comunitário, especialmente para as pessoas tradicionalmente excluídas da cidadania social e política. Pela via do capital social, mecanismos de *empowerment* podem ser acionados, abrindo a possibilidade de inserção dos cidadãos na vida pública e, então, de uma relação mais positiva desses com a política e suas instituições.

Além disso, a experiência em associações pode ser vista como um processo de socialização que tem um efeito educacional importantíssimo, uma vez que os participantes adquirem habilidades e competências essenciais para a democracia, como, por exemplo, conhecimentos sobre: temáticas relacionadas a problemas sociais específicos, funcionamento das instituições públicas, administração da organização, formas civilizadas de discutir e argumentar, modos de desenvolver trabalhos em conjunto, formas de desenvolver confiança interpessoal etc. Por esse raciocínio, as associações podem se constituir em “escolas de democracia” ou “escolas de cidadania” onde as virtudes da cooperação e da tolerância são exercitadas. Neste sentido, quanto mais a pessoa participa de associações, maior a tendência a solidificar um civismo público e, conseqüentemente, o fortalecimento da democracia. Entretanto, Baquero adverte que isso só vale para associações que se orientam para a comunidade como um todo – o que não é o caso de bandos, máfia, ou grupos fanáticos que podem produzir capital social personalizado, mas não produzem capital social público, que é o que conta para o amadurecimento democrático de um país. Aliás, uma

diferença importante entre capital social e outras formas de capital é que o capital social existe em uma “relação social” e é construído em coletividades institucionalizadas, tais como universidades, corporações, governos, associações informais de pessoas etc. Nesses espaços, o conhecimento e as visões de mundo se formam e são transferidas: “obrigações, confiança, fluxo de informações, amigos, cultura, normas, redes e engajamento cívico constituem-se em indicadores parciais sobre o que é o capital social e onde reside” (Baquero, 2003, p. 94).

Como já se falou, o modelo de competência vigente no mundo do trabalho e das organizações requer indivíduos que saibam conviver, se comuniquem de forma eficaz, trabalhem em equipe, se responsabilizem por seus atos, sejam autônomos, criativos e aprendam a arte da cooperação. É um modelo que aposta, de um lado, na autonomização dos indivíduos, em sua capacidade de pensar por si próprio e de usar todos os recursos de que dispõem para resolver situações inesperadas e complexas do cotidiano, responsabilizando-se por seus atos. De outro, aposta no potencial de aprendizado da convivência com os outros, na relação, na cooperação. Parece viável, então, aproximar esse modelo dos conceitos de capital social e *empowerment* na medida em que, também aqui, a aposta é na relação, no associacionismo, na confiança e na cooperação, além da valorização da autonomia, do espírito crítico e da participação dos indivíduos no curso de suas vidas.

Como se procurou mostrar, a qualidade da democracia depende da solidez das suas instituições, bem como da formação de uma cultura cívica, de educação para a cidadania, de educação política. Não é possível pensar na estabilidade das instituições e dos procedimentos sem educação política para respeitar e fazer cumprir o que se institui. O modelo de competência ora vigente, associado aos conceitos de capital social e *empowerment*, tem potencial para contribuir com a educação política. Este é seu olhar amistoso para a democracia. Mas tem o outro lado. E é disso que se falará a seguir.

### **Os paradoxos da sociedade atual: competência e estratificação**

A ideia que vem sendo construída ao longo deste texto é a de que o modelo de competência que vigora hoje no mundo do trabalho e das organizações (e que tende a ser acolhido pelo sistema educacional) mostra, por um lado, um rosto amável para a democracia. Isto porque, ao investir nas competências essenciais, os indivíduos agregam valor econômico às organizações, como “cidadãos organizacionais”, mas, ao mesmo tempo, agregam valor social para si, como cidadãos do mundo. No mesmo sentido, ao investir em capital social como estratégia econômica, também se está investindo no *empowerment* dos cidadãos, fundamental para o desenvolvimento da autonomia e do posicionamento crítico do cidadão no mundo, ou seja, essencial para o enriquecimento da cidadania e da vivência democrática.

Por outro lado, levanta-se a hipótese de que o modelo de competência legitima desigualdades, funcionando como mecanismo de estratificação social, indo em direção oposta ao fortalecimento da cidadania e da democratização da sociedade. E isto por várias razões.

A começar pela noção de conhecimento, Stehr (2000, p. 107-108) afirma que o conhecimento é ele próprio instrumento de estratificação. Deve ser compreendido como *recurso e capacidade de ação* aplicável a diversos assuntos, ou seja, trata-se de um *pacote de competências* que produz diferentes benefícios (ou custos) sociais para aqueles que são capazes de mobilizar seus recursos em situações apropriadas. Aqueles que mobilizam o maior número de recursos para uma dada ação estarão numa situação superior àqueles que não conseguem fazê-lo. O *pacote de competências* compreende as seguintes capacidades: capacidade de se preparar para desafios em todos os âmbitos da vida; capacidade de fazer uso do discernimento, no sentido de permitir vantagens no campo dos tributos, investimentos, escolaridade, renda e outros àqueles que são capazes de interpretar as regras sociais e as normas e regulamentos legais que regem a conduta social (os quais nunca são constituídos e impostos de modo a não deixar margem à interpretação e à ação discricionárias, ou a certa liberdade de reconstrução); autoridade para fazer uso da palavra – não só ter espaço para fazê-lo como competência, para fazê-lo com autoridade de quem domina o assunto; capacidade de desenvolver estratégias para organizar e arcar com os custos da proteção de si mesmo.

Na verdade, isto corresponderia, conforme continua Stehr (2000, p.107-8, p. \_\_\_), a uma série de recursos que dá (ou não) aos indivíduos o *controle sobre a própria vida*, por exemplo:

[...] a saúde (a expectativa de vida), a própria situação financeira, a vida pessoal, as aspirações, a carreira, a segurança a longo prazo, ou a capacidade para encontrar e obter ajuda para realizar essas tarefas, são efeitos gerais do controle diferenciado de certas bases relevantes de conhecimento.

Com este pacote de competências, viria a certeza de que, de alguma forma, a pessoa toma conta de si mesma e não é “um mero objeto passivo de circunstâncias fortuitas” (*ibidem*, p.108, p. \_\_\_).

Por esse viés, a desigualdade social se dará na medida em que alguns indivíduos alimentarão seus pacotes de competências de forma tal a colocá-los em situação privilegiada e vantajosa com relação a outros. Isto porque o bem-estar dos indivíduos está condicionado ao uso que se fará das competências; ou seja, é o pacote de competências que determinará o bem-estar material dos indivíduos (que será superior para aqueles que estiverem capacitados – que possuírem conhecimento – para tirar proveito das situações e oportunidades). Daí a conclusão: “a relação entre fatores cognitivos e materiais da desigualdade social se inverte: o conhecimento é que comanda o bem-estar material, seus fatores e sua extensão” (Stehr, 2000, p.106).

Na passagem da sociedade industrial para a atual *sociedade do conhecimento* é, portanto, o próprio conhecimento que tem se tornado um importante mecanismo de estratificação social para além das já existentes dimensões da desigualdade, gerando vantagens e desvantagens sociais (que incidem sobre o bem-estar dos indivíduos), que se traduzem na forma de poder e autoridade. Ou seja, é o acesso ao pacote de competências sociais que governa o processo de formação e manutenção do prestígio e do *status* social.

Para fazer uso desse pacote de competências, no sentido de adquirir cada vez mais controle sobre a própria vida na conquista de bem-estar, é preciso educação. Pensando no aspecto formal da educação brasileira, há que se considerar a desigual qualidade do sistema educacional: os indivíduos que se servem do sistema privado de educação básica tendem a possuir maiores chances de formação das competências. O sistema público de ensino carece de recursos materiais e, sobretudo, recursos humanos que atendam às demandas por competências. Na verdade, pesquisas mostram o déficit educacional do país naquilo que diz respeito à formação básica. Em pesquisa divulgada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em julho de 2003, constatou-se que cerca de 50% dos alunos brasileiros na faixa dos 15 anos estão abaixo ou no chamado nível 1 de alfabetização, relativo aos alunos que conseguem apenas lidar com tarefas muito básicas de leitura. Ao mesmo tempo, em uma escala sobre níveis de compreensão de leitura englobando 41 países, o Brasil está quase no fim da fila: 37ª posição – à frente (e não muito) na América Latina somente do Peru (*Revista do Terceiro Setor*, 2003 *apud* Baquero, 2003).

Neste quadro, até mesmo o modelo de *qualificação* da era industrial se fragiliza. O que dizer do modelo de competência que implica formação plena, integral, qualidade da comunicação, maior autonomia, discernimento, pensamento crítico, criatividade? Como pensar em formar indivíduos polivalentes e proativos, capazes de lidar com as várias problemáticas de uma sociedade cada vez mais plural e complexa, com tamanho déficit de formação básica?

A construção da competência, conforme o próprio termo *construção* expressa, depende de intervenções pedagógicas instauradas em instituições voltadas à formação, que sejam devidamente planejadas com base em uma avaliação sistemática capaz de diagnosticar as principais dimensões que caracterizam tais realidades, a fim de se atingir as principais metas que englobam a dinâmica de tal processo. Mas o desafio é que:

[...] tal empreendimento envolve rupturas, junto às instituições que se dedicam à formação, que sejam capazes de ampliar os “espaços de possibilidades” para permitir a operacionalização dessa nova forma de formar o trabalhador. E o êxito de tais intervenções está, em parte, associado à compreensão relativa ao significado de qualificação e de competência, como expressões que condensam diferentes aspectos da sociedade atual. (Desaulniers, 1997, p. 55 e 58)

Nesse processo, os países de capitalismo periférico, como o Brasil, encontram-se diante de um duplo desafio: por um lado, provocar o debate e realizar todas as mudanças pedagógicas necessárias, fundamentalmente naquilo que diz respeito ao entendimento das pessoas envolvidas com relação às novas exigências do modelo por competência, e, por outro, resolver questões antigas que dizem respeito às habilidades básicas, àquelas que sequer foram atendidas para responder ao modelo por qualificação.

É diferente o quadro das nações que ocupam uma posição central no capitalismo. Já na década de 1970, alguns países propunham o debate sobre competência. Nesse período, seus trabalhadores já contavam com um nível de qualificação (saber-fazer) bastante satisfatório,

o que lhes permitiu implementar programas mais amplos de formação contínua e, a partir da década de 1990, lançar o plano de construção da competência (Desaulniers, 1997, p. 55).

Este é o nosso duplo desafio: atender às antigas demandas do *saber-fazer* e às atuais que pedem o *saber-ser competente*. E aqui vale acrescentar mais um aspecto da problemática. Pensar na formação das competências só olhando o sistema escolar formal (o qual se encontra duplamente desafiado) é encarar só um lado da questão. Tomadas em conjunto, as políticas sociais apontam os gargalos que mantêm as desigualdades. Elas podem recuar com a melhoria da qualidade dos serviços sociais como um todo, pois que a educação, na sua dimensão plena, de formação generalista, cidadã, depende de condições dignas em todos os âmbitos da vida. Educação no seu sentido pleno, tal como se coloca no modelo por competência, pressupõe condições de boa formação na escola, na família, entre amigos, no ambiente de trabalho. Melhoria na qualidade da educação pressupõe, portanto, melhoria na qualidade de todo o sistema de proteção social. Políticas públicas de educação, cultura, lazer, saúde, emprego, habitação, segurança, assistência social etc., devem ser pensadas em conjunto, visando aumentar as chances de todos os indivíduos, especialmente dos tradicionalmente excluídos da sociedade, de conquistarem a condição de *saber-ser competente*.

O *saber-ser competente* exige um processo contínuo de formação, em todas as dimensões da vida. Também naquilo que se refere ao *ser competente* na política. A educação cívica não exige apenas a escola formal, mas também a discussão pública, a deliberação, o debate, a controvérsia, a disponibilidade de informação confiável, além de outras instituições de uma sociedade livre. A oportunidade de adquirir uma compreensão esclarecida das questões públicas não é apenas parte da definição de democracia, mas é a exigência para se ter uma democracia (Dahl, 2009, p. 93). Daí a importância das redes sociais – das associações, das ONGs, do voluntariado – como espaços de exercício de cidadania e aprendizado democrático, para além das instituições tradicionais da democracia.

Se estamos supondo que investir nas competências essenciais é fundamental para formar “cidadãos organizacionais”, bem como “cidadãos do mundo”, o inverso é também verdadeiro: sem as competências essenciais, a exclusão se dará tanto no mundo do trabalho como nas esferas pública e social.

E aqui um último aspecto merece ser considerado. Para o *saber-ser competente* é necessário uma série de recursos. Considerando a competência política, os recursos políticos é que determinarão a posição dos indivíduos na esfera pública. Como observa Dahl (2009, p. 195), variando com o tempo e o lugar, um número imenso de aspectos da sociedade humana pode ser transformado em recursos políticos: riqueza, rendimentos, status, prestígio, informação, organização, educação, conhecimento etc. O grande problema é que a maioria dos recursos está distribuída de maneira muitíssimo desigual. E isto tem a ver com o capitalismo de mercado: cidadãos economicamente desiguais têm grande probabilidade de ser, também, politicamente desiguais. Nas palavras do autor, “como inevitavelmente cria desigualdades, o capitalismo de mercado limita o potencial democrático da democracia poliárquica ao gerar desigualdades na distribuição dos recursos políticos”. Então, por conta das desigualdades

nos recursos políticos, alguns cidadãos adquirem mais influência dos que outros nas políticas, nas decisões e nas ações do governo, fragilizando a democracia.

Por tudo o que aqui foi abordado, pode-se dizer que o modelo de capitalismo em curso cria novas desigualdades. Para além das tradicionais desigualdades, o *saber-ser competente* pode criar outras novas, uma vez que é mais exigente do que o *saber-fazer*: requer, para além de uma formação básica de qualidade e de uma formação técnica, saberes em diversas áreas do conhecimento, além de experiências em vários espaços sociais e políticos, de modo a construir um *ser* com olhar mais sensível e capaz de compreender as sociedades de hoje, cada vez mais dinâmicas, plurais e extremamente complexas. Um rosto de *Jano* se afige e se torna hostil à possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Mas, a sociedade atual também cria novas oportunidades. É um mundo mais aberto, no qual as regras e modelos rígidos cedem espaço para novas experiências, novos arranjos. A tradição é posta em xeque em nome de novas formas de pensar, sentir e organizar a vida. As novas tecnologias provocam uma revolução no modo de viver em todas as sociedades. A informação está disponível para um maior número de pessoas; ampliam-se os espaços de comunicação, de trocas, de participação. Também há um processo de democratização do acesso à educação formal em curso. Ao lado de outras políticas sociais, a educação passa a ser considerada estratégica para o desenvolvimento econômico dos países: órgãos nacionais e internacionais e governos têm incorporado a seus discursos a ideia de que, sem desenvolvimento social, é o próprio crescimento econômico que será comprometido. Também há dados indicando maiores chances de mobilidade social. Também ganham maior espaço discursos em defesa dos direitos humanos, do desenvolvimento sustentável, contra corrupção, a favor de maior transparência na gestão pública, pela justiça social, contra os abusos do poder, por maior participação política, pela qualidade da democracia etc. Vivemos um momento rico de novas manifestações e de novas oportunidades na história. Também no que se refere ao novo modelo de competência.

São imensos os desafios; mais dramáticos ainda para os países da periferia do capitalismo. Mas são também mais possíveis outros arranjos, dado o extremo dinamismo do processo histórico atual. E, então, o outro rosto de *Jano* sorri: há um novo potencial a ser explorado – e aqui um forte apelo ao sistema educacional brasileiro –, que indica possibilidades de enriquecimento da cidadania e de fortalecimento da democracia.

Recebido em 26 de setembro de 2011.

Aprovado para publicação em 16 de dezembro de 2011.

## Notas

<sup>1</sup> Este trabalho foi originalmente apresentado no 34º Encontro Anual da ANPOCS, em outubro de 2010, no seminário temático “Dilemas da Modernidade Periférica”.

<sup>2</sup> Dentre os autores que abordam esse assunto, destacam-se: Jean-Claude Forquin, Pierre Dandurand, Claude Lessard, Maurice Tardif, Lucie Tanguy. Cf. Desaulniers (1997, p. 62).

## Bibliografia

- ADORNO, S. Direitos humanos. In: Oliven, R.G.; Ridenti, M.; Brandão, G. M. (orgs.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild/Anpocs, 2008.
- BAQUERO, M. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estruturação de uma cultura participativa no Brasil. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, nº 21, novembro 2003, p. 83-108.
- \_\_\_\_\_. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 14, nº 2, novembro 2008, p. 380-413.
- COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, maio/jun/jul/ago., 2005, p.52-62.
- DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, vol.12, nº 3, setembro 2007, p. 505-513.
- DESAULNIERS, J. B. R. Formação, competência e cidadania. **Educação & Sociedade**, vol. 18, nº 60, dezembro 1997, p.51-63.
- DRAIBE, S. M. Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 11, nº 4, 1997p. 3-15.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea/RAC**, edição especial, vol. 183, p. 196, 2001, p. 183-196.
- FRANCO, A. A reforma do estado e o terceiro setor. In: Bresser-Pereira, L. C. *et al.* **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: ENAP, 1999, p. 273-289.
- MACHADO, N. J. A. Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dívida. **Estudos Avançados**, Dossiê educação, vol. 15, nº 42, maio/agosto 2001, p 333-352.
- MOISÉS, J. A. A desconfiança nas instituições democráticas. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 11, nº 1, março 2005, p. 33-63.
- \_\_\_\_\_. Cultura política, instituições e democracia: lições da experiência brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 23, nº 66, fevereiro 2008, p. 11-43.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SELIGSON, M. A.; RENNÓ, L. R. Mensurando confiança interpessoal: notas acerca de um conceito multidimensional. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol. 43, nº 4, 2000, p. 783-803.
- SOBRAL, F. A. F. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, nº 1, 2000, p.3-11.
- STEHR, N. Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15, nº 42, fevereiro 2000, p.101-112.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.