

O CAPITAL SOCIAL NO PROCESSO EDUCATIVO

FORTUNATA PISELLI¹

Resumo

O artigo analisa o conceito de capital social e sua relevância para o sucesso escolar dos jovens. Em primeiro lugar, examinam-se as origens e definições do conceito na literatura científica, com especial atenção à formulação de Bourdieu e Coleman, que constituem a referência obrigatória de toda a literatura sobre o tema. Em segundo lugar, analisam-se as formas de capital social, as suas funções e os mecanismos através dos quais é ativado em diferentes contextos: na família, na comunidade e na escola. Ressalta-se que o capital social é um conceito situacional e dinâmico: situacional, porque depende da combinação específica das variáveis contextuais; dinâmico, porque não indica a “posse” de recursos que se mantém inalterados no tempo. O capital social, de fato, muda continuamente em relação a várias circunstâncias da vida e requer investimentos contínuos, como qualquer outra forma de capital.

Abstract

This article analyzes the concept of social capital and its relevance for the school success of young people. Firstly, it examines the origins and definitions of the concept in the scientific literature, paying special attention to the formulae of Bourdieu and Coleman, which constitute the essential reference from all the literature on the theme. Secondly, it analyzes the forms of social capital, its functions, and the mechanisms through which it is activated in different contexts: in the family, in the community and in the school. It is emphasized that social capital is a situational and dynamic concept: situational because it depends on the specific combination of contextual variables; and dynamic because it does not indicate the “possession” of resources which remain unaltered over time. Social capital, in fact, changes continuously in response to the various circumstances of life, and requires continual investment, like any other form of capital.

¹ Doutora em Sociologia.
Professora Titular da
Universidade de Trento,
Itália. E-mail:
fortunatapiselli@unitn.it

Palavras-chave

Capital social; ,network análise; processo educativo.

Key-words

Social capital; networ analysis; educative process

Introdução

O capital social tornou-se um tema de grande atualidade nas ciências sociais e foi aplicado aos eventos e aos contextos mais diversos. Por isso, a definição do conceito permanece ainda em boa parte indeterminada e o seu uso é freqüentemente ambíguo e impreciso. Apesar das diferenças, existe um consenso geral por parte dos estudiosos a fazer referência do conceito de capital social como a recursos para a ação que derivam do pertencimento a *network* de relações ou outras estruturas sociais (PORTES, 1998).

Neste artigo, proponho-me um objetivo preciso e circunscrito: analisarei o conceito de capital social e a sua relevância para o sucesso escolar dos jovens. Examinarei, inicialmente, as origens e definições do conceito na literatura científica, com atenção especial à formulação de Coleman que constitui a referência obrigatória de toda a literatura sobre o tema. Analisarei, a seguir, as formas de capital social, as suas funções e os mecanismos através dos quais é ativado em diversos contextos: na família e na sua rede de relações externas, na escola e na comunidade.

Ressaltarei o fato de que o capital social é um conceito situacional e dinâmico e, portanto, não pode ser reduzido a rígidas definições, mas deve ser interpretado em relação aos atores, aos fins que perseguem e ao contexto no qual agem.

O conceito de capital social

A noção do capital social foi introduzida por Loury (1977) para indicar a importância do contexto relacional familiar e comunitário, no qual o jovem está inserido, tanto pelos seus sucessos escolares quanto pelos ocupacionais. O conceito também era introduzido por Bourdieu (1980) em referência ao estudo da estratificação social, para designar os recursos relacionais – de família, de amizade, de pertencimento a específicos círculos etc. – que sancionam e reforçam as distinções de classe. A ação de tais relações sociais é particularmente visível em todos os casos nos quais vários indivíduos obtêm um rendimento desigual de um capital, econômico ou cultural, equivalente. Bourdieu define, de fato, o

conceito de capital social como “o conjunto de recursos efetivos ou potenciais que derivam da posse de um *network durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de mútuo conhecimento e reconhecimento; ou que, em outros termos, derivam do *pertencimento a um grupo* como conjunto de atores que não são somente dotados de propriedade comum (perceptíveis ao observador, a eles mesmos e aos outros), mas são também unidos por *vínculos* permanentes e úteis” (BORDIEU, 1980, p. 2). O pertencimento a um grupo assegura a cada um dos seus membros o suporte do capital coletivo; como consequência “o volume de capital social de um determinado ator depende da amplitude do *network* de conexões que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural, simbólico) de cada um daqueles aos quais ele está ligado” (BORDIEU, 1986, p. 249). A rede de relações não é um “dado natural”, mas o produto de estratégias de investimento social que implicam dispêndio de energia, tempo e dinheiro; e, então, quanto maior o capital econômico que o indivíduo dispõe, tanto mais fácil, amplo e profícuo será o seu investimento em relações sociais (BORDIEU, 1980, 1986). O capital social, portanto, é concebido por Bordieu de modo instrumental, como recurso para as estratégias individuais que é fruto de ações deliberadas; a aquisição de capital social é atribuída, em última análise, a posse de capital econômico.

O conceito de capital social foi sucessivamente aperfeiçoado e sistematizado por Coleman, ao qual se deve a formulação mais original e influente do conceito, continuamente invocada na literatura posterior. Na perspectiva do individualismo metodológico, Coleman, como é sabido, constrói uma complexa teoria sociológica segundo o modelo neoclássico, que explica a sociedade a partir das escolhas racionais individuais, mas supera o individualismo extremo da economia clássica e neoclássica porque evidencia as organizações e as instituições sociais como contextos que condicionam as escolhas e produzem efeitos sistêmicos (COLEMAN, 1990, p. 300; 1994, p. 166). Diz Coleman (1990, p. 301): “os indivíduos não agem de maneira independente uns dos outros, os fins não são atingidos de modo independente e os interesses não são de todo egoísticos”. Os atores têm interesse em eventos que estão completamente ou parcialmente sob o controle de outros atores, e através de vários tipos de trocas e transferências unilaterais de controle, ativam relações de autoridade, relações de confiança, normas de reciprocidade: em poucas palavras, estruturas de interação que podem tornar-se recursos – quer dizer, capital social – pela ação. O conceito de capital social é inerente a estrutura das relações sociais entre duas ou mais pessoas. Como outras formas de capital, o capital social é produtivo: é um recurso para a ação que torna possível ao ator (individual ou coletivo) a consecução de fins não alcançáveis de outro modo (COLEMAN, 1990). O capital social é o resultado de estratégias de investimento, intencional ou não intencional, voltadas para a constituição e reprodução de relações sociais duráveis, capazes de possibilitar, com o passar do tempo, proveitos materiais e simbólicos.

As relações sociais nas quais os atores estão inseridos (*embedded*) são, ao mesmo tempo, componentes da estrutura social e recursos para o indivíduo. Coleman distingue os recursos dos quais dispõe o indivíduo em capital físico, capital humano e capital social. O capital físico consiste em bens instrumentais tangíveis (materiais ou monetários); o capital humano consiste nas capacidades e

habilidades que as pessoas adquiriram com o tempo; o capital social é constituído pelo conjunto de recursos relacionais que o indivíduo em parte herda e largamente constrói por si só, dentro da família e em outros círculos sociais. Como componente da estrutura social, ao contrário, o capital social se concretiza em características estruturais e normativas de um determinado sistema social: organizações, normas, instituições etc.

As formas de capital social são, então, múltiplas: as obrigações e contraprestações que ligam os indivíduos; o grau de confiança da estrutura (ou seja, a expectativa fundada de que as obrigações serão atendidas); o fluxo de comunicação que transita nas relações sociais e facilita a ação; as relações de reciprocidade que favorecem a confiança interpessoal e a disponibilidade ao apoio mútuo, estimulam a propensão e a capacidade de cooperar; as normas que definem, em modo mais ou menos flexível, a forma, os conteúdos e os limites das trocas, e as respectivas sanções de tipo interno ou externo; as organizações com fins específicos; as associações voluntárias, etc. (COLEMAN, 1988, 1990). Quanto mais os indivíduos dependem uns dos outros, maior é a dotação de capital social de uma determinada estrutura. Quanto maior é o número de obrigações que os indivíduos dispõem (quer dizer os débitos que outros atores tiverem contraído em relação a eles), maior é o capital social com o qual podem contar.

Uma característica fundamental do capital social, segundo Coleman, consiste no fato que, diversamente do capital privado, possui a característica de bem público. O capital social é inalienável, não é divisível, não é facilmente conversível. “Como atributo da estrutura social na qual a pessoa está inserida (*embedded*), o capital social não é propriedade privada de alguma das pessoas que dele tiram vantagem” (COLEMAN, 1990, p. 315). Não traz benefícios somente às pessoas que se esforçaram para criá-lo, mas para todos os indivíduos que fazem parte de uma determinada estrutura ou organização, quer participem ou não. Por exemplo, as normas sociais e as sanções que têm sob controle a criminalidade e tornam seguras as estradas não beneficiam somente aqueles que foram seus inspiradores, mas toda a coletividade. Uma associação de bairro criada por alguns habitantes com a finalidade de melhorar as condições de moradia e infra-estrutura da zona, habitualmente envolve um pequeno número de pessoas. E, todavia, as pessoas que deram vida a associação não são as únicas a gozar dos benefícios, porque estes se estendem também aos habitantes do bairro que não contribuíram para a sua criação.

Fica evidente, pela argumentação de Coleman, o caráter situacional do conceito. O capital social, exatamente porque é inerente a estrutura das relações entre pessoas, não é tangível. Como o capital físico e humano, o capital social não é completamente fungível, mas é fungível somente em relação a atividades específicas (COLEMAN, 1990, p. 302). Coleman, de fato, define o capital social através da sua função. “O valor do conceito de capital social consiste principalmente no fato que identifica determinados aspectos da estrutura social através da sua função (...). A função identificada pelo conceito de “capital social” é o valor daqueles aspectos da estrutura social que os atores possam usar como recursos para realizar os seus interesses” (COLEMAN, 1990, p. 305). O capital social, então, pode assumir as formas mais diversas, cada uma das quais é produtiva em relação a um objetivo específico, implica custos e benefícios

1 Alguns autores, a partir de Bourdieu, como vimos, privilegiaram o componente relacional do capital social e a sua concepção estreitamente instrumental (BOURDIEU, 1980 e, entre os autores mais recentes, LIN, 2001).

Outros autores, ao contrário, consideraram todas as diversas formas de capital social. Portes, em particular, propôs uma articulada estrutura teórica que faz derivar as formas de capital social de quatro fontes, atribuídas a quatro tradições sociológicas: interiorização de valores (Durkheim); trocas de reciprocidade (Simmel), solidariedade coletiva (Marx); confiança imposta (Weber). As motivações que tornam operantes a primeira e a terceira fonte de capital social são atribuídas a alguns princípios (normas interiorizadas, imperativos morais, sentimentos de solidariedade de grupo), enquanto para a segunda e a quarta fonte a orientação é instrumental (isto é, o cálculo e a expectativa de benefícios individuais) (PORTES-SANSENBRENNER, 1993; PORTES, 1998).

2 Segundo Portes, um uso sistemático do conceito de capital social deve distinguir entre: 1) possuidores de capital social (aqueles que pedem); 2) as fontes de capital social (aqueles que consentem aos pedidos); 3) os recursos mesmos. Estes três elementos, segundo Portes, são frequentemente

diversos nas várias situações. Uma forma de capital social que favorece um tipo de ação pode revelar-se um vínculo em relação a uma outra ação; em um contexto pode facilitar a inovação, em um outro pode impedi-la; pode oferecer recursos úteis a um objetivo, mas inúteis ou danosos para outros.

O capital social não é somente situacional, mas é um conceito dinâmico, processual. Isto está particularmente evidente no fato de que o capital social é freqüentemente um subproduto (*by-product*) de atividades iniciadas para outros objetivos. Isto é, pode ser voltado a objetivos diversos daqueles pelos quais se formou. Uma associação ou uma organização que foi constituída para uma finalidade, pode relevar-se útil para uma outra e constituir, assim, um capital social disponível para os atores que têm acesso aos recursos organizacionais. Por exemplo, os círculos de estudantes sul-coreanos provenientes da mesma escola ou pertencentes à mesma religião que tinham o objetivo de sustentar e assistir os membros que a eles pertenciam, se transformaram em grupos de oposição política; uma associação de inquilinos criada para um objetivo demonstrou-se útil também para outros objetivos, constituindo uma importante fonte de capital social para os indivíduos que dela faziam parte (COLEMAN, 1990, p. 311-12).

O capital social é o resultado de um processo de interação dinâmica: se produz, se mantém e se destrói. Pode ser criado, intencionalmente ou não intencionalmente, mas pode ser destruído através de comportamentos individuais (indivíduos que saem de uma organização e, por isso, a enfraquecem), ou para a superveniência de fatores externos que tornam as pessoas menos dependentes umas das outras (aumento da riqueza ou projetos governamentais que tornam o indivíduo menos dependente das relações de reciprocidade com os outros, mobilidade das pessoas, ideologias que valorizam o individualismo e o egoísmo etc.). Requer, então, investimentos contínuos, como qualquer outra forma de capital. Coleman utiliza o conceito de maneira extensiva. O capital social, de fato, pode ser considerado tanto em termos relacionais (*networks*, recursos sociais de rede mobilizáveis para fins individuais), como em termos normativos e culturais (normas e sanções relativas, processos de socialização, hábitos herdados etc.). No primeiro caso, as motivações que tornam operante o capital social são instrumentais (investe-se em relações sociais na expectativa de retornos); no segundo caso, as motivações são reconduzidas a algum princípio (interiorização de valores, imperativas morais, identificação e consciência de grupo)¹. Além disso, Coleman não faz uma distinção clara entre os recursos e as habilidades de obtê-los em virtude da pertença a diferentes estruturas sociais (isto é, entre recursos, bens aos quais se tem acesso através das relações pessoais, e as relações pessoais mesmas), distinção que é considerada indispensável segundo outros autores (PORTES, 1998)².

Em síntese, podemos considerar o capital social como um recurso individual ou um recurso coletivo. No primeiro caso, o capital social é constituído pelo conjunto dos recursos relacionais que o indivíduo em parte herda e em grande parte constrói por si só, dentro da família e em outros círculos sociais. É uma categoria interpretativa amplamente presente nos estudos sobre a mobilidade ocupacional, a estratificação, as desigualdades sociais, o sistema de sustentação. Na sua versão de recurso coletivo, o capital social é um componente da estrutura social que se concretiza em características estruturais e normativas (organizações, normas, instituições, associações etc.) e possui a característica de bem público:

os seus benefícios não são fruíveis somente por aqueles que contribuíram para criá-lo, mas podem estender-se também aos outros atores que fazem parte de uma certa estrutura ou organização. Nesta acepção, o capital social tornou-se um instrumento de análise muito promissor no estudo dos fenômenos econômicos e políticos (PUTMAN, 1993, FUKUYAMA, 1995).

O capital social “interno” à família

Consideramos agora o capital social dentro da família: indagamos as condições que favorecem a sua constituição e os processos através dos quais influi no crescimento intelectual e, então, no percurso escolar dos jovens.

Foi Coleman a demonstrar a importância do capital social na criação do capital humano e a identificar na família uma das fontes principais de tal processo (COLEMAN, 1998). Se todas as relações sociais facilitam algumas formas de capital humano, a família e, em particular, os pais desenvolvem um papel especialmente importante ao favorecer o crescimento do capital humano dos seus filhos: quer dizer, as competências e qualificações que estes adquirem e com as quais contribuem ao processo produtivo da riqueza. O capital familiar, segundo Coleman, é distinguível pelo menos em três componentes: capital financeiro, capital humano, capital social. O capital financeiro é aproximadamente medido pela riqueza ou renda familiar. O capital humano é aproximadamente medido pela instrução dos pais e cria o ambiente cognitivo apto pela aprendizagem (COLEMAN, 1998, p. 109). O capital social da família, que dá aos filhos o acesso ao capital humano dos adultos, difere de ambos, e é medido pela força da relação entre pais e filhos. Depende tanto da presença física dos adultos em família quanto da atenção dada pelos adultos às crianças; em outras palavras, do grau de envolvimento dos pais na formação escolar dos filhos (COLEMAN, 1998, p. 111).

O envolvimento dos pais é influenciado por vários fatores. Em primeiro lugar, pelos recursos econômicos de que dispõem. Nem todos os pais têm os mesmos recursos financeiros para assegurar aos filhos aqueles instrumentos culturais e educativos (computador, livros etc.) tão importantes para a sua formação. Se os pais com elevada disponibilidade econômica podem escolher qualquer forma de investimento na educação dos seus filhos (pagar por uma escola particular, comprar equipamentos de informática, matricular os filhos em cursos extracurriculares etc.), as restrições econômicas podem vincular a possibilidade de outros pais de traduzir o seu interesse em ações concretas, e podem impedir, apesar de desejarem, que os filhos prossigam os estudos (MULLER – KERBOW, 1993, p. 14).

Em segundo lugar, o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos está condicionado aos recursos relacionais da família e, então, à sua composição e características: presença de dois pais ou um só; presença, além dos pais, de outros adultos na família; número de irmãos e irmãs; um ou ambos os pais que

confundidos na discussão do conceito a partir de Coleman (PORTES, 1998, p. 6). Outros autores, para superar os limites e as dificuldades teóricas da perspectiva de Coleman (em particular para abordar as questões relativas à natureza das relações que constituem o capital social e aquelas relativas aos modos de controle da confiança por parte dos grupos) propuseram outros quadros interpretativos (PIZZORNO, 2001).

trabalham fora de casa etc. A falta de um dos pais ou o fato de um deles ter um trabalho que o mantenha fora de casa muito tempo reduz a quantidade de tempo que o adulto pode dedicar ao filho e tem um impacto negativo no ambiente educativo da criança e em seus resultados escolares (SCHNEIDER-COMAN, 1993; MCLANAHAN-SANDERFUR, 1994). Um alto número de irmãos e irmãs significa menor atenção para a criança e se reflete negativamente no seu percurso de instrução, com altas taxas de abandono escolar (COLEMAN, 1998; HÃO, 1994). A mesma família nuclear, em que ambos os pais trabalham fora de casa, pode ser vista como estruturalmente deficiente, faltando capital social que deriva da presença dos pais durante o dia. Enquanto famílias com dois pais e aquelas onde um deles tem como primeira tarefa o cuidado das crianças possuem mais capital social do que as famílias monogenitoriais ou aquelas em que ambos os pais trabalham (SCHNEIDER-COLEMAN, 1993). Tudo isso se reflete positivamente na formação de capital humano, quer dizer nos sucessos escolares dos filhos. Coleman cita com aprovação as práticas das mães imigrantes asiáticas que não só estão em casa, mas compram também duas cópias dos livros de seus filhos para poderem estar preparadas e capazes de ajudá-los nas atividades escolares (COLEMAN, 1988)³.

Um terceiro fator que influencia o envolvimento dos pais e, por isso, o sucesso escolar dos jovens, é o capital humano dos pais. É evidente que os filhos são fortemente influenciados pelo capital humano possuído pelos pais. Os pais com alto nível de instrução são capazes de ajudar o filho nas suas atividades escolares, podem transmitir diretamente vários conhecimentos e competências a seus filhos; além disto, conhecem melhor o sistema escolar e são capazes de aconselhar os filhos de modo mais oportuno. Os pais com um nível de instrução elevado têm em relação a seus filhos expectativas superiores em comparação aos pais menos instruídos e, como se sabe, a motivação ao sucesso escolar é mais forte para os filhos das classes altas do que para aqueles das classes inferiores (ERIKSON-JONSSON, 1996).

Todas estas variáveis sócio-demográficas são relevantes para o sucesso escolar dos jovens (e neste âmbito existe uma rica literatura), mas não nos dizem muito sobre os diversos mecanismos com que os diversos tipos de recursos familiares exercem o seu efeito. É o conceito de capital social que nos permite especificar, de modo claro, os mecanismos através dos quais este efeito ocorre; ou seja, identificar os processos através dos quais as famílias criam oportunidades para o crescimento intelectual e as habilidades cognitivas de seus filhos.

Para analisar o capital social é necessário distinguir aquilo que os pais “fazem” com e para seus filhos, daquilo que os pais “possuem” (MULLER-KERBOW, 1993, p. 13) Os pais podem ter um elevado nível de instrução, mas isto pode ser irrelevante para os êxitos escolares dos filhos se não fazem parte da sua vida, se empregam o seu capital humano exclusivamente no trabalho ou fora da família (COLEMAN, 1988, p. 110). E também se os adultos estão fisicamente presentes, existe falta de capital social na família se eles não investem na relação com o filho e não dedicam tempo e atenção ao seu crescimento intelectual. O capital social, de fato, está incorporado na interação dos membros da família e é a relação entre pais e filhos que torna apropriáveis aos filhos os recursos possuídos pelos pais. É verdade, como foi observado, que cada medida de capital social à nossa disposição pode empobrecer a riqueza de significados que o conceito

3 Outros estudos, que examinaram os efeitos do trabalho dos pais sobre o crescimento cognitivo e social da criança, afirmam que a opinião comum que o trabalho da mãe durante os primeiros anos da criança tenha conseqüências negativas, é muito redimensionado (PARCEL-MENAGHAN, 1994 a, b).

compreende (BOURDIEU, 1986; PIZZORNO, 2001); mas pode se assumir a força da relação entre pais e filhos como uma medida do capital social disponível para os filhos por parte dos pais (COLEMAN, 1988, p. 110). Se pode, então, operacionalizar o conceito de capital social e identificar os componentes mais específicos a serem levados em consideração. É necessário, todavia, considerar que o conceito de capital social é capturado principalmente através de análises qualitativas ou através de análises quantitativas que empregam indicadores qualitativos.

Uma primeira variável a ser considerada é o tempo dedicado pelos pais aos filhos. Quanto mais os pais estão com os filhos, mais estes poderão valer-se dos recursos culturais dos pais. Em segundo lugar, se levam em consideração as ações que os pais realizam para melhorar a performance escolar dos filhos: verificam as suas tarefas de casa, falam com os filhos das suas experiências pessoais, discutem junto a eles as futuras escolhas escolares, verificam as suas atividades extracurriculares e a organização do seu tempo, impondo, por exemplo, restrições à televisão ou outras atividades que considerem deseducativas etc⁴.

Por fim, se consideram os recursos que transitam na relação entre pais e filhos: transmissão direta de habilidades e competências; conhecimentos diretamente relevantes para a escola; informações corretas sobre a estrutura do sistema educativo; modos de comportamento; elementos de tipo motivacional. Não só. As relações são os canais de comunicação através dos quais transitam, também, valores e valências normativas: autoridade, confiança, valores dos pais a propósito da educação, normas e sanções que os pais impõem que possam encorajar ou desencorajar a aprendizagem escolar etc. As relações, em suma, agem não somente como trâmite de conhecimentos materiais e comportamentos, mas também de disciplina, de formação moral e intelectual.

Naturalmente, qualquer mudança na estrutura da família ou nos recursos de que dispõe sem dúvida influencia o modo pelo qual os valores educacionais são comunicados e sustentados entre os membros das famílias. O capital social não é dado de uma vez e dura para sempre, mas é o resultado de estratégias de envolvimento e investimento contínuo e quanto maior é a estabilidade da família, o dispêndio de tempo e de energia dos pais no processo educativo dos filhos, tanto melhor serão os seus resultados escolares.

○ capital social “externo” à família

O capital social que constitui um recurso tão importante para o crescimento intelectual da criança não existe somente dentro da família. Pode ser encontrado também fora, na comunidade, e consiste na disponibilidade de relações sociais extrafamiliares. As características do *network* extrafamiliar podem ser diversas: alguns estudos, de fato, acentuam as relações sociais entre os pais e o fechamento desta estrutura de relações como fonte de capital social; outros estudos, ao contrário, sustentam a importância dos recursos apropriáveis através dos vínculos “fracos”.

4 Alguns autores demonstraram que, quando os pais impõem restrições à televisão, os filhos vêem menos televisão, e que quando os pais verificam as tarefas de casa de seus filhos, os filhos dedicam mais tempo as tarefas de casa (MULLER-KERBOW, 1993, p. 24).

Consideremos separadamente estes aspectos, começando pelo primeiro. As relações informais entre pais são um recurso para aumentar o envolvimento deles no processo educativo dos filhos. Se os pais convivem, podem trocar informações sobre seus filhos, sobre os professores dos seus filhos, sobre as políticas escolares, e podem veicular novas propostas à escola. Estas relações são tão mais eficazes quanto mais forte é o “fechamento” do *network* social. O fechamento indica a existência de um número de vínculos suficientes entre os membros do *network* para garantir o controle social e o cumprimento das normas (PORTES, 1998, p. 6). No caso de pais e filhos, o fechamento assume uma estrutura *inter-geracional* (COLEMAN, 1988, p. 106). Indica a medida em que os pais conhecem os pais dos amigos de seus filhos. Em uma escola, por exemplo, existe um alto grau de fechamento entre os companheiros de escola, que se vêem todos os dias, têm expectativas recíprocas, e estabelecem normas de comportamento comuns. Se os seus pais se conhecem, interagem entre eles, são ligados entre si por uma intensa rede de relações de reciprocidade, tendem a atingir consenso sobre as normas, sobre os estilos de vida e sobre os sistemas educativos mais adequados aos seus filhos. Cada pai é reforçado pelos outros pais ao sancionar as ações do próprio filho, e cada pai se sente no dever de supervisionar e controlar também os filhos dos outros. O fechamento das relações, ou seja, a densidade do *network*⁵, neste caso, permite estabelecer normas e fazê-las serem respeitadas. É, de fato, o *network* das relações externas que permite entender as dinâmicas do controle normativo: o *network* com malha estreita (quer dizer o fechamento) vincula os pais a uma série de prestações recíprocas e exerce uma forte pressão ideológica e normativa sobre os filhos, enquanto o *network* com malha larga dos pais (falta de fechamento) exerce sobre os filhos um controle social e normativo mais fraco, permitindo uma maior variação na ideologia, nas obrigações e nas normas de comportamento. Se os pais de duas crianças que são amigas, se conhecem e são amigos por sua vez, temos uma situação simétrica, em que o poder dos filhos e o dos pais se equivalem. Se, ao contrário, os pais de duas crianças amigas não se conhecem, estão em posição de fraqueza frente aos filhos que dispõem de maior capital social (graças à relação que os une) em relação aos seus pais. Os filhos, neste caso, podem usar o seu capital social em vários modos para reforçar o seu poder em relação aos pais: podem impor a eles regras e normas de comportamento, as suas preferências sobre o emprego do tempo livre e sobre seus consumos (COLEMAN, 1988, 1990).

É, então, importante para os fins educacionais que os pais das crianças amigas se conheçam e se ajudem mutuamente. Desta forma, a existência do fechamento inter-geracional oferece uma quantidade de capital social disponível para cada pai ao criar os seus filhos – não somente em matéria relacionada à escola, mas também em todas as outras questões. A forma e a densidade do *network* torna-se, assim, uma variável pertinente, a ser explorada nas suas conseqüências.

Naturalmente, o capital social pode aumentar ou perder a sua eficácia com a mudança das circunstâncias. Entre os fatores que condicionam estes processos, o mais importante é a estabilidade das relações no tempo: a mobilidade dos indivíduos tende a destruir o capital social. Cada vez que a família se transfere, rompem-se os vínculos estabelecidos que constituem a maior fonte de capital social da família e das crianças. As mudanças de residência da família obrigam a criança a mudar de escola, rompem as suas redes de relações e – mesmo se a

5 A densidade indica a medida em que as pessoas conhecidas por Ego se conhecem entre elas, independente de Ego. Calcula-se dividindo o número de vínculos efetivos existentes entre os indivíduos do *network* para o número possível de vínculos. É expressa pela seguinte fórmula:

$$100 \times \frac{N_a}{N(N-1)/2} =$$

Onde N_a = número de vínculos existentes e N = número total de pessoas incluídas no *network*.

família, às vezes, compensa em parte a perda dos vínculos comunitários – têm efeito deletério sobre o equilíbrio emocional e sobre seus resultados escolares (COLEMAN, 1988; GOLD, 1995; HAGAN e outros, 1996; PORTES, 1998).

Consideremos agora outras características da rede que possam favorecer igualmente a criação de capital social. Como tínhamos dito, o fechamento do *network* nem sempre é uma pré-condição para a sua formação. É verdade que um certo fechamento da rede está na base dos mecanismos que geram a confiança e promovem a ajuda recíproca entre os membros do *network*, mas também é verdade que uma excessiva limitação do circuito relacional reduz o fluxo de comunicação e os recursos disponíveis para o indivíduo. Um *network* amplo e pouco denso, com a presença de numerosos vínculos “fracos” coloca o indivíduo em contato com circuitos de informações diversas daquelas que lhe podem fornecer os vínculos “fortes” e torna disponíveis novas e mais ricas oportunidades e notícias (GRANOVETTER, 1974)⁶. Neste sentido, o conceito de capital social foi utilizado para explicar a inserção no mercado de trabalho, a mobilidade ocupacional e o sucesso empresarial. Mas pode ser empregado de modo igualmente útil para explicar os êxitos e as desigualdades educativas dos jovens.

A pertença a um *network* de relações amplas, extensas permite de fato aos pais e às crianças estar em contato sempre com novos conhecimentos, oportunidades, instrumentos culturais. Neste caso, o capital social está baseado na amplitude da rede de relações e não na sua densidade. A amplitude é dada não somente pelo número dos membros do *network*, mas também pela heterogeneidade social destes. Segundo o princípio da “homofilia”, os indivíduos tendem a associar-se com os seus semelhantes e a estabelecer relações com pessoas que possuem o mesmo perfil social e cultural. Mas um dos principais escopos da análise das redes sociais é mostrar que as relações de sociabilidade podem atravessar as fronteiras entre grupos e categorias, podem expandir-se em todas as direções. O capital social pode ser operacionalizado com uma pontuação de prestígio social dos contatos ou do contato mais importante da rede (LIN, 1982, 1999). Quanto mais elevado o status social dos contatos em relação ao Ego (a heterofilia), tanto maior será a sua dotação de capital social. Naturalmente, a amplitude do *network* social, que indica maiores possibilidades de seleção e escolha pessoal, é influenciada pela pertença de classe e por precisas variáveis estruturais (instrução, ocupação, renda, gênero etc.), e foi demonstrado que o nível de instrução tem o efeito positivo mais forte sobre a amplitude e riqueza do *network* pessoal (FISHER, 1982).

Em síntese, para analisar o capital social extrafamiliar podem-se considerar diversos âmbitos:

1) o *network* dos filhos: o grupo dos seus companheiros e os adultos que conhecem e freqüentam independentemente dos seus pais. Através dos vínculos extrafamiliares as crianças podem ter acesso aos recursos culturais e educativos dos pais dos seus colegas de escola, sobretudo se estes possuem um nível de instrução superior àquele dos seus pais. A freqüência a cursos extracurriculares (de música, esporte etc.) pode ser a ocasião para estreitar novas relações úteis, fontes de conhecimentos, informações e sustento de vários tipos.

⁶ A força dos vínculos se mede com base na freqüência dos contatos e na intimidade da relação. Normalmente são considerados “fracos” os vínculos de conhecimento e “fortes” os vínculos de parentesco e de amizade estreita. Sobre o tema, além de Granovetter (1974), vejam-se, entre outros, Grieco (1987) e Lin (2001).

2) o *network* dos pais. Quanto mais ampla e consistente é a rede de relações dos adultos, tanto maiores e diversificados os recursos culturais, os input, que podem vir do exterior, que os pais podem transmitir aos seus filhos.

3) a participação associativa dos pais (clubes, instituições culturais, esportivas, religiosas, políticas etc.). A pertença a um grupo constitui por si uma fonte de capital social, porque constitui uma credencial, segundo a teoria de Bordieu, que não somente facilita a informação, mas dá acesso aos recursos (culturais, econômicos, relacionais etc.) dos membros do grupo.

Como se vê, existem diversas formas de capital social, que podem também sobrepor-se e contrastar-se (PORTES, 1998). Cada uma delas é produtiva em relação a um objetivo específico, pode favorecer um tipo de ação, mas revelar-se um vínculo em relação a uma outra ação. Um *network* coeso favorece um tipo de ação, mas pode revelar-se limitador em relação à liberdade de expressão pessoal. Um *network* pouco compacto abre o horizonte intelectual e cultural das pessoas, mas oferece um controle social e um suporte mais fraco e menos eficaz.

O capital social na instituição escolar

Um terceiro contexto importante para compreender o envolvimento dos pais é aquele da escola. Aqui as ações dos pais são limitadas ou encorajadas não somente pelos seus recursos particulares, mas também pelas características da escola; quer dizer as políticas da escola, a medida em que a escola encoraja a participação dos pais, a atmosfera geral da escola, as características da população escolar e o pessoal da escola (SCHNEIDER-COLEMAN, 1993). Consideremos separadamente estes aspectos, mesmo tendo presente que eles são estritamente interdependentes.

Iniciamos examinando o envolvimento dos pais. Isto é influenciado naturalmente pelas oportunidades disponibilizadas pela escola (algumas escolas podem desencorajar e outras favorecer a comunicação entre as famílias e o pessoal da escola) e pode assumir uma variedade de formas. Os pais podem ser envolvidos por intervenções exclusivamente sobre problemas particulares ou questões concernentes aos próprios filhos. Os pais podem desenvolver seu trabalho voluntário na escola e ter, então, a possibilidade de observar, de dentro, o funcionamento da escola e participar ativamente ao processo educativo. E, enfim, os pais podem dar vida a associações que prevêm também o envolvimento dos professores (PTO: *parent-teacher organization*). Podem, neste caso, ocupar-se ativamente das políticas da escola, das atividades extracurriculares, da alocação dos fundos da escola (MULLER-KERBOW, 1993). Neste caso, o capital social tem a característica de bem público: não é propriedade privada de nenhuma pessoa que dele tire vantagem, e não traz benefícios somente às pessoas que contribuíram para criá-lo e que dediquem energia para seu funcionamento.

Uma associação criada pelos pais das crianças que freqüentam uma determinada escola, envolve um pequeno número de pessoas, habitualmente mães. E, apesar disto, as mães que deram vida à associação não são as únicas a usufruir os benefícios porque estes se estendem também àqueles pais que não contribuíram para sua criação (COLEMAN, 1990, p. 316). Isto, naturalmente, leva, também, a um desinvestimento em capital social. Uma mãe pode decidir abandonar a associação para realizar um trabalho em tempo integral fora de casa e um pai para intraprender uma atividade mais complexa e rentável: ações perfeitamente racionais pelo seu ponto de vista que, todavia, constituem uma perda para todos os outros pais e para as associações de que faziam parte. Isto explica, em parte, porque, nestes casos, as associações têm vida breve e um alto *turnover* dos participantes.

E, todavia, são exatamente as associações e, em particular, as organizações de pais e professores, aptas a criar aquele terreno de encontro e confronto entre os pais e professores, tão importante para trabalhar juntos com vantagem aos alunos; para transmitir às crianças valores, conteúdos culturais e educativos homogêneos; para elaborar normas comuns e estabelecer as sanções relativas que servirão para manter sob controle os comportamentos desviantes; em particular, para contrastar a mensagem agressiva da televisão que se tornou um ator significativo na vida das crianças e compete com as famílias e a escola na ocupação do seu tempo e dos seus recursos monetários; que comunica a eles um conjunto de valores que estão, freqüentemente, em contradição com aqueles da escola e da família (SCHNEIDER-COLEMAN, 1993).

Passamos ao segundo ponto e consideramos de que modo as características da escola podem constituir capital social. Em primeiro lugar, como tínhamos dito, as políticas da escola e o clima geral da escola podem favorecer ou desencorajar a participação dos pais. Em segundo lugar, está o pessoal da escola, como o diretor e os professores. Também neste caso, um certo fechamento do *network* de relações, ou mais em geral sua densidade, é um pré-requisito central para a produção de capital social. Os estreitos vínculos entre os professores e entre estes e o pessoal da direção facilitam a supervisão, o controle e a educação dos alunos; fazem com que os professores possam impor sanções sobre os comportamentos negativos dos alunos e dissuadi-los, desta forma, dos comportamentos transgressivos. Além disso, aumentando a possibilidade de monitoramento recíproco, geram-se obrigações e expectativas, melhora-se a confiabilidade do ambiente (e, então, a confiança na instituição), assegura-se a sua boa reputação.

Um terceiro fator que influencia a criação e destruição de capital social é a ideologia (COLEMAN, 1988, 1990). Uma ideologia pode criar capital social impondo comportamentos altruístas, motivando as pessoas a agirem no interesse de outros ou vice-versa. Um indicador deste capital social é o tipo de escola: pública, particular laica, particular mantida por instituições religiosas (católica, batista, etc.). Foi demonstrado que as escolas secundárias particulares, com base religiosa, nos Estados Unidos, apesar do rígido padrão disciplinar, têm uma taxa de abandonos escolares muito mais baixa do que aquela registrada nas outras escolas (COLEMAN, 1988). O melhor êxito das escolas geridas por religiosos seria devido a maior dotação de capital social de que dispõem, em termos de

ideologia. As escolas católicas, por causa da ideologia religiosa, promovem solidariedade e cooperação entre os estudantes e entre os pais e o pessoal da escola; preocupam-se com o bem estar de cada um e estão mais atentas às dificuldades dos jovens e capazes de responder a suas exigências. Tudo isso, naturalmente, depende, também, da comunidade dos adultos que circundam a escola, dos *backgrounds* dos estudantes, da composição étnica da escola. E, de fato, os estudos demonstram que as escolas católicas dos brancos, com elevado nível de instrução, são aquelas que registram os maiores sucessos (MULLER-KERBOW, 1993).

Neste ponto, é obrigatório fazer uma observação. A escolha de uma escola particular nos Estados Unidos e, também, em outros países, implica um consistente investimento financeiro na educação dos filhos e é influenciada pela classe de pertença dos pais, pelos seus recursos econômicos. A escola particular não é acessível aos filhos das classes mais pobres. Vemos, então, que a produção e reprodução de capital social é seletiva e cumulativa. As escolas de elite realizam eventos culturais, vínculos e práticas que aumentam o capital social, já consistente, dos filhos das classes mais altas; definem critérios de entrada e determinam limites precisos que proíbem o acesso a seus coetâneos menos afortunados. E isso confirma, mais uma vez, o fato bem conhecido de que a instituição escolar tem um peso decisivo na produção das desigualdades das oportunidades e dos resultados escolares dos jovens.

Considerações finais

Para compreender a exata natureza e consistência do capital social e o seu papel no processo educativo é preciso ter presente os seguintes pontos.

Em primeiro lugar, como tínhamos visto, são diversas as formas de capital social que influenciam a performance escolar dos jovens e diversos os contextos nos quais se criam e reproduzem. É útil distinguir estes contextos para identificar os vários atores que, a cada vez, desenvolvem um papel no processo educativo: em família, a presença de um ou dois pais, de outros adultos, de irmãos e irmãs; na escola, os professores, o pessoal da direção e os alunos; na comunidade, os outros pais, as instituições e as associações ativas. É importante ter presentes os fatores que em cada contexto condicionam o crescimento intelectual dos jovens: os recursos econômicos e o capital humano dos pais; as características, as políticas e o clima geral da escola; a presença de uma comunidade solidária e estável que favorece a interação e a participação associativa dos jovens e dos adultos. Temos “conjuntos” de relações de diversos tipos (família, escola, comunidade), cada um dos quais define uma esfera distinta de interação social e constitui, por assim dizer, um subsistema com um certo grau de autonomia. Mas é indispensável ter presente que estes vários campos de interação são interdependentes e se influenciam reciprocamente: o que ocorre em um conjunto de relações é continuamente reportado no outro conjunto e influencia suas dinâmicas. A

ativação de capital social, como vimos, se baseia em relações interpessoais fundadas na confiança, na cooperação, normas e valores compartilhados que favorecem e sustentam a troca de todo tipo de recursos, materiais e imateriais. É importante, por isso, que a confiança, da dimensão familiar mais imediata, se estenda à dimensão relacional externa (comunidade) e institucional (neste caso a instituição escolar), e vice-versa; que pais e professores encontrem um terreno de trabalho comum em que as normas e suas sanções tornem-se mutuamente entendidas e reforçadas. É importante que valores e mensagens educativas transmitidas pela escola não entrem em contradição com aqueles da família, e vice-versa; que o grupo dos educandos não esteja em condição de elaborar e impor estilos culturais e comportamentais alternativos àqueles da família e da escola. Deste modo, se terá um efeito multiplicador do capital social possuído individualmente por cada um. Em caso contrário, se terá sua dispersão e destruição. Então, para explorar o conceito de capital social e o seu papel no processo educativo é indispensável estudar a interação entre os diversos âmbitos relacionais e identificar as congruências e as contradições e discontinuidades que os caracterizam nas diferentes situações.

Passemos ao segundo ponto. O capital social, para a riqueza de significados que compreende, não é um “objeto”, uma “entidade” específica, identificável e isolável de modo preciso, circunscrita em uma única fórmula. É um conceito geral que se concretiza na ação criativa dos atores, na realização de projetos práticos. Para estudar o capital social é necessário, então, desenvolver uma “análise situacional”, considerar todas as variáveis contextuais e a sua combinação “específica” em cada situação. A utilidade do capital social depende, de fato, dos recursos específicos que se tornam necessários nos diferentes casos. Em outras palavras, particulares recursos relacionais ou normativos, são importantes somente em particulares contextos e em referência a objetivos específicos, são ineficazes ou, até mesmo, danosas em relação a outros.

Um *network* familiar coeso, em que os indivíduos são estreitamente dependentes uns dos outros, constitui uma segurança, mas, às vezes, obstaculiza ao invés de facilitar os êxitos escolares dos filhos (RUMBAUT, 1977). Do mesmo modo, é verdade que quanto mais fechadas e densas são as relações, mais facilmente agirão como condicionamentos sobre o comportamento, terão normas e sanções claramente delineadas que servirão para manter sob controle as ações desviantes. Mas também é verdade que o capital social criado por redes coesas pode ter efeitos negativos, porque favorece a conformidade e reduz a autonomia e a liberdade de expressão dos seus membros (PORTES e SENSENBRENNER, 1993; PORTES, 1998). O capital social na forma de suporte familiar pode compensar a ausência do capital social constituído pelas redes externas no caso de mobilidade geográfica das famílias (GOLD, 1995; HAGAN e outros, 1996); mas – sobretudo nos guetos negros e entre as minorias étnicas – pode constituir um elemento ulterior para excluir os jovens dos contactos e das informações externas (PORTES, 1998). Em alguns casos, são os vínculos sociais “fortes” os recursos cruciais que favorecem a aprendizagem e o crescimento cognitivo das crianças, em outros casos, são os vínculos “fracos”. As mesmas normas e relações de solidariedade que em um contexto impedem o prosseguimento dos estudos (o trabalho infantil para ajudar os pais, por exemplo, e a conseqüente evasão

escolar), em um outro contexto tornam-se recursos que o favorecem. Em suma, os recursos relacionais e normativos importantes são diferentes dependendo dos contextos e dos objetivos que se desejam perseguir. São decisivos somente em contextos particulares e em referência a objetivos específicos. E, por isso, é necessário evidenciar as específicas combinações de variáveis em jogo nas diversas situações e os fins a que são voltadas.

As características situacionais do conceito de capital social são estreitamente ligadas às suas características dinâmicas. O capital social não indica a “posse” de recursos que se mantêm inalterados no tempo, mas muda continuamente em relação a várias circunstâncias da vida e, como tínhamos dito, requer investimentos contínuos, como qualquer outra forma de capital. Além disso, eventos particularmente traumáticos em nível individual (como a morte de um pai, uma doença ou uma grave dificuldade econômica) ou em nível coletivo (desastres, situações de perigo e emergência) podem destruir capital social ou podem promover as mais variadas iniciativas voltadas a reconstruí-lo. O capital social que se forma em tais circunstâncias pode, com o tempo, enfraquecer-se e exaurir-se, ou reforçar-se. A análise deve, então, focalizar-se sempre sobre um processo, e não sobre um quadro sincrônico. Somente deste modo se pode alcançar uma adequada compreensão do capital social e dos mecanismos através dos quais pode tornar-se um recurso para o sucesso escolar dos jovens.

Referências

BOURDIEU, P. 1980 Le capital social: notes provisoires. In.: *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 31, pp.2-3.

_____. 1986 The forms of capital. In.: J.G. Richardson (org.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York-Westport-London, Greenwood Press, pp.241-258.

COLEMAN, J.S. 1988 Social capital in the creation of human capital. In: *American Journal of Sociology*, vol. 94, pp. 95-120.

_____. 1990 *Foundation of Social Theory*, Cambridge, MA, Harvard University Press; em particular o cap. 12 *Social capital*, pp. 300-321.

_____. 1994 A rational choice perspective on economic sociology. In.: N.J. SMELSER e R. SWEDBERG (orgs.), *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton NJ, Princeton University Press, pp. 166-180.

ERIKSON, R. – JONSSON, J. 1996 Explaining class inequality in education: The swedish test case. In.: R. ERIKSON e J. JONSSON (orgs.), *Can Education Be Equalized?*, Boulder, Westview.

FISCHER, C.S. 1982 *To Dwell Among Friends: Personal Redes in Town and City*, Chicago, The University of Chicago Press.

FUKUYAMA, F. 1995 **Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity**, New York, The Free Press (trad. italiana Fiducia, Milano, Rizzoli, 1996).

GOLD, S.J. 1995 Gender and social capital among Israeli immigrants in Los Angeles. In.: **Diaspora**, n. 4, pp. 267-301.

GRANOVETTER, M.S. 1974 **Getting a Job**, Cambridge, MA, Harvard University Press; 2° ed. Chicago, University of Chicago Press 1994.

GRIECO, M. 1987 **Keeping in the Family**, London-New York, Tavistock Publications.

HAGAN, J. - MACMILLAN, R. - Wheaton, B. 1996 New kid in town: social capital and the life course effects of family migration in children. In.: **American Sociological Review**, n. 61, pp. 368-85.

HAO, L. 1994 **Kin Support, Welfare, and Out-of-Wedlock Mothers**, New York, Garland.

LIN, N. 1982 Social resources and instrumental action. In.: P.V. MARSDEN e N. LIN (orgs.), **Social Structure and Rede Analysis**, Beverly Hills-London-New Delhi, Sage Publications, pp. 131-145.

_____. 1999 Social rede and status attainment. In.: **Annual Review of Sociology**, n. 25, pp. 467-87.

_____. 2001 **Social Capital: A Theory of Social Structure and Action**, Cambridge, Cambridge University Press.

LOURY, G. 1977 A dynamic theory of racial income differences. In.: P.A. WALLACE e A. LE MUND (orgs.), **Women, Minorities and Employment Discrimination**, cap. 8, pp. 153-86, Lexington, MA, Lexington Books.

McLanahan, S. - Sandefur, G. 1994 **Growing up with a Single Parent: What Hurts, What Helps**, Cambridge Ma, Harvard University Press.

MULLER, C. - KERBOW, D. 1993 Parent Involvement in the Home, School, Community. In.: B. SCHNEIDER e J.S. COLEMAN (orgs.) **Parents, Their Children and Schools**, Boulder-San Francisco-Oxford, Westview Press, pp. 13-42.

PARCEL, T.L. - MENAGHAN, E.G. 1994a **Parents' Jobs and Children's Lives**, New York, Aldine de Gruyter.

_____. 1994b Early parental work, family social capital, and early childhood outcomes. In.: **American Journal of Sociology**, n.99, pp. 972-1009.

PIZZORNO, A. 2001 Perché si paga il benzinaio. Per una teoria del capitale sociale. In.: A. BAGNASCO-FPISELLI-A.PIZZORNO-C.TRIGILIA, **Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso**, Bologna, Il Mulino, pp. 19-45.

PORTES, A. - SENSENBRENER, J. 1993 Embeddedness and immigration: notes on the social determinants of economic action. In.: **American Journal of Sociology**, n. 98, pp. 1320-1350.

PORTES, A. 1998 Social capital: Its origins and applications in modern sociology. In.: **Annual Review of Sociology**, 24, pp. 1-24.

PUTNAM, R.D. 1993 **Making Democracy Work: Civic Traditions**. In.: **Modern Italy**, Princeton, NJ, **Princeton University Press** (trad. italiana La tradizione civica nelle regioni italiane, Milano, Mondadori, 1993).

SCHNEIDER, B. - COLEMAN, J.S. 1993 (org.), **Parents, Their Children and Schools**, Boulder-San Francisco-Oxford, Westview Press.