



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**



ADRIANA THOMAZOTTI CLARO

**DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E CAPITAL SOCIAL:
contribuição para a análise de políticas públicas para educação
para o ensino superior**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

PATO BRANCO

2013

ADRIANA THOMAZOTTI CLARO



DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E CAPITAL SOCIAL: contribuição para a análise de políticas públicas de educação para o ensino superior

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Gestão Pública, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – *Câmpus Pato Branco*.

Orientadora: Dra. Maria de Lourdes Bernartt
Co-orientador: M.Sc. Ricardo Palaro

PATO BRANCO

2013



TERMO DE APROVAÇÃO

DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E CAPITAL SOCIAL: contribuição para a análise de políticas públicas de educação para o ensino superior

Por

Adriana Thomazotti Claro

Esta monografia foi apresentada às...20:00 h do dia 11 de maio de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Gestão Pública, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Câmpus* Pato Branco. O candidato foi argüido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho _____.

Prof^a. _____
UTFPR – *Câmpus* Pato Branco
(orientadora)

Prof _____
UTFPR – *Câmpus* Pato Branco

Prof _____
UTFPR – *Câmpus* Pato Branco

À Antonio e Gabriela

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

Ao Prof. Msc. Alexandre Mendes da Silva pelas preciosas contribuições para a análise dos dados.

Aos professores orientadores Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt e M.Sc. Ricardo Palaro que me orientaram, com disponibilidade, interesse e receptividade.

Agradeço aos pesquisadores e professores do curso de Especialização em Gestão Pública, professores da UTFPR, *Campus Pato Branco*.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

RESUMO

CLARO, Adriana T. DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E CAPITAL SOCIAL: contribuição para a análise de políticas públicas de educação para o ensino superior. 2013. 80 fls. Monografia (Especialização Gestão Pública). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

Esta pesquisa, de natureza exploratória, buscou avaliar o nível de capital social de alunos de uma IES residentes na Zona Sul da cidade de São Paulo. Foi adaptado e utilizado o “Questionário Integrado para medir Capital Social (QI-MCS)” – Banco Mundial, aplicado a 312 alunos regularmente matriculados no 1º ano do curso de Administração no 2º semestre de 2013. Partindo do pressuposto de que o pleno exercício da igualdade das oportunidades supõe pré-requisitos básicos e essenciais, com foco sobre o impacto do capital social e particularmente os aspectos concernentes à educação e à cultura, e tendo em vista as políticas públicas para educação e para cultura nos anos 2000, foram utilizadas as ferramentas estatísticas de análise descritiva, e a análise dos dados da pesquisa considerou os aspectos socioculturais da região em estudo, obtidos através da comparação com o Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo para a região, no intuito de construir relações embasadas nas especificidades e forças endógenas do local.

Palavras-chave: capital social, políticas públicas, ensino superior.

ABSTRACT

CLARO, Adriana Thomazotti. ECONOMIC DEVELOPMENT AND SOCIAL CAPITAL: contribution to the analysis of public policies of education for higher education. 2013. 80. Monografia (Especialização em Gestão Pública). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

This research , exploratory in nature , aimed at evaluating the level of social capital of students from IES residents south of the city of São Paulo . Was adapted and used the " Integrated Questionnaire to measure Social Capital (SC-IQ) " - World Bank , applied to 312 students enrolled in the 1st year of the Administration on the 2nd half of 2013 . Assuming that the full realization of equal opportunities requires basic and essential prerequisites , focusing on the impact of social capital and particularly concerning education and cultural aspects , and in view of public policies for education and culture in the 2000s, the statistical tools were used for descriptive analysis , and analysis of the survey data found sociocultural aspects of the study area , obtained by comparing with the Social Vulnerability Map of the Population of the City of São Paulo for the region , in order to build relationships -informed on the specifics of the local and endogenous forces .

Keywords: Social Capital, Public Policy, Higher Education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grupos indicados pelos respondentes	58
Gráfico 2 – Quantidade de amigos próximos indicados pelos respondentes	59
Gráfico 3 – Disposição dos amigos próximos indicados pelos respondentes	60
Gráfico 4 – Percepção quanto à disposição das pessoas para ajudar, em caso de necessidade	61
Gráfico 5 – Contribuição com tempo para projetos na comunidade	62
Gráfico 6 – Contribuição com dinheiro para projetos na comunidade	62
Gráfico 7 – Participação nas atividades comunitárias	63
Gráfico 8 – Número de participações em atividade comunitária no último ano	63
Gráfico 9 – Diferenças sociais que mais causam conflitos, segundo os respondentes	64
Gráfico 10 – Sentimento com relação ao crime e à violência quando está sozinho em Casa	66
Gráfico 11 – Percepção do nível de felicidade indicado pelos respondentes	66
Gráfico 12 – Percepção sobre a capacidade de tomar decisões para mudar o curso de sua vida	67
Gráfico 13 – Quantas vezes as pessoas no seu bairro fizeram uma petição para pedir algum benefício para a comunidade	67

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Idade dos respondentes	54
Tabela 2 – Grau de instrução dos pais dos respondentes	54
Tabela 3 – Renda familiar	55
Tabela 4 – Faixa de renda familiar (em salários mínimos)	55
Tabela 5 – Distribuição dos respondentes por bairro	56
Tabela 6 – Número de grupos declarados pelos respondentes	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 AS ARTICULAÇÕES ENTRE CAPITAL SOCIAL, CULTURA, EDUCAÇÃO, LIBERDADE E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	15
2.2 CAPITAL SOCIAL, EDUCAÇÃO, CULTURA	30
2.3 NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA SOB O PONTO DE VISTA NO CAPITAL SOCIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO	33
2.3.1 Ensino Superior no Brasil	44
2.3.2 O papel das Instituições de Ensino Superior (IES).....	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
3.1 LOCAL DA PESQUISA OU LOCAL DE ESTUDO	48
3.2 TIPO DE PESQUISA E TÉCNICAS DA PESQUISA	51
3.3 COLETA DOS DADOS	52
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1 Caracterização dos Respondentes	54
4.2 Dimensão do Capital Social: Grupos e Redes	56
4.3 Dimensão do Capital Social: Confiança	59
4.4 Dimensão do Capital Social: Ação Política e Cooperação	61
4.5 Dimensão do Capital Social: Coesão e Inclusão Social	63
4.6 Dimensão do Capital Social: Autoridade ou Capacitação (Empowerment) e Ação Política	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÃO	68
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE(S)	78

1 INTRODUÇÃO

A questão que orienta o olhar nesta abordagem é buscar compreender a relação entre cultura, capital social, políticas públicas para educação e desenvolvimento econômico, estando presente nesta perspectiva a discussão de atributos culturais que podem ser considerados relevantes para a economia, buscando-se analisar os níveis de confiança, respeito, auto-determinação e obediência, discutindo a possibilidade de se trabalhar com índices culturais que permitam inferir os efeitos relativos da educação, do capital social e da liberdade para o desenvolvimento econômico.

Neste cenário, é relevante a proposta de realizar estudos que a partir de perspectivas teóricas não limitadas à tradicional análise envolvendo desenvolvimento econômico, crescimento do produto interno e renda, propicia abordagens que se orientem para além das perspectivas teóricas tradicionais, buscando compreender o conceito de desenvolvimento sob pontos de vista diferenciados, visando a compreensão dos processos de desenvolvimento econômico associados à abordagem cultural, mas também para o planejamento e gerenciamento de políticas públicas mais adequadas às características da formação social, econômica e cultural de um país, pela consideração de que diferenças *cross-country* na acumulação de capital, no aumento de produtividade e no produto por trabalhador podem ser associadas às instituições, e à infra-estrutura social¹.

Entretanto, quando se pretende analisar as maneiras pelas quais capital social e educação estão relacionados, uma questão que se coloca é a de como processos sociais e humanos podem ser descritos, representados em números?

É possível considerar que “medida” possa fazer referência a qualquer atividade que represente os objetos, eventos ou processos por meio de informação numérica, de modo que, ao medir qualquer objeto, evento ou processo, implicitamente pode-se inferir que estes possam ser representados ou simbolizados por imagens de quantidades, níveis e distribuições, particularmente quando se

¹ Um bom ambiente institucional, para Baumol (1993) propiciaria aos indivíduos dedicar seu tempo ao desenvolvimento de seus talentos e se engajar em empreendimentos produtivos; o oposto seria verdadeiro mediante instituições precárias, já que, nesse caso os indivíduos estariam diante de incentivos diferenciados, e se engajariam em empreendimentos não-produtivos.

considera que, para que se possa comparar tais objetos, processos ou eventos, é preciso postular a existência de alguma unidade observável ou simbólica de medida que tenha significado universal ou equivalência no âmbito relevante.

Ao se proceder à medida de “traços culturais”, assume-se que seja significativo comparar quantidades de algo implicitamente abstrato, para a criação de indicadores que procurem definir com mais propriedade aspectos não monetários que possam se traduzir no bem-estar econômico e social das nações, mesclando e contrapondo uma série de variáveis que, agregadas, possam representar a qualidade de vida e o bem-estar percebidos pelas pessoas.

Esta abordagem permite diversos questionamentos, particularmente porque traços culturais e percepções não são fenômenos discretos separados uns dos outros, de modo que saber, agir, sentir são elementos que se entrelaçam com os contextos social, cultural e institucional.

Além disso, as atribuições de grau, intensidade, quantidade e hierarquia nas observações das interações sociais são relativos a um conjunto de critérios arbitrários, ainda que amplamente aceitos, de modo que sentimentos e avaliações de bem-estar estão sujeitas a interpretações e podem não ser válidas para todas as situações, pessoas ou culturas, permanecendo sempre uma certa distância entre os conceitos e sua medição na análise empírica, que só pode ser vencida na medida em que se compreenda que a cultura e as percepções sobre as relações sociais não podem ser tidos como absolutas, mas como conceitos úteis em um contexto maior e mais complexo de comportamento coletivo e bem-estar subjetivo.

A tentativa de trabalhar com um indicador capaz de medir a relação entre cultura e desenvolvimento econômico, o papel das instituições nesse contexto, levou aos estudos que envolvem dados de pesquisas como World Value Research² que, a partir de perguntas feitas diretamente aos respondentes, versando sobre temas como satisfação com a vida em geral, satisfação com a vida familiar, ausência de depressão e ansiedade, presença de emoções e sentimentos positivos, indica como as pessoas avaliam suas vidas de maneira subjetiva. A partir destas considerações,

² O WVS (World Value Survey – Pesquisa Mundial sobre Valores) é uma pesquisa quantitativa sobre Cultura Política, sendo realizada em cerca de 80 países com perguntas relacionadas a valores socioculturais, morais, religiosos e políticos. A pesquisa é de propriedade da Universidade de Michigan, tendo como coordenador principal o professor Ronald Inglehart. Em 1990 houve a primeira aplicação do questionário no Brasil, em pesquisa coordenada pelo professor da Universidade de Brasília Henrique Carlos de Oliveira de Castro.

a variável cultura é construída a partir da identificação de quatro categorias – confiança, respeito, auto-determinação e obediência – que estariam relacionadas aos comportamentos associados às interações econômicas e sociais e, portanto, ao desenvolvimento.

Vale notar que estas percepções afetam as decisões econômicas das pessoas, o que leva ao questionamento sobre quais seriam as variáveis que poderiam compor um índice que pudesse medir a relação entre cultura e desenvolvimento.

No contexto de tais discussões, esse trabalho tem a investigação situada no jogo de forças sociais que fundamenta o comportamento humano, com ênfase no relacionamento entre cultura, capital social, liberdade e desenvolvimento econômico.

A partir de tais considerações, faz-se necessário discutir como os conceitos de capital social, cultura, educação, liberdade e desenvolvimento econômico se articulam de modo a favorecer a construção de um cenário no qual se possa analisar a importância do capital social para a compreensão das políticas públicas para a educação no ensino superior.

A importância desta pesquisa se explicita, assim, pela abordagem e compreensão de temas relevantes das políticas públicas para educação e dos processos sociais em curso no atual momento de desenvolvimento econômico do Brasil, contribuindo para a discussão acerca de um dos grandes desafios para o país, que é o paradoxo entre os elevados índices de desenvolvimento tecnológico e de produtividade apresentados nos últimos anos em oposição às crises sociais derivadas da disparidade econômica e social da população.

Assim, no Capítulo 2 deste trabalho, que aborda o Referencial Teórico sobre o tema, são discutidas as articulações entre capital social, cultura, liberdade de desenvolvimento econômico, focando particularmente o contexto brasileiro. No Terceiro Capítulo é apresentada a metodologia utilizada para a pesquisa, que envolveu a aplicação do questionário desenvolvido pelo Banco Mundial para mensuração do capital social junto a 312 alunos do 1º ano do curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior, privada, localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo. Na sequência foram apresentados e discutidos os

resultados. Os conjuntos de dados produzidos através da pesquisa foram de valia não apenas para a compreensão dos processos de desenvolvimento econômico associados à abordagem das políticas públicas para educação, mas também para discutir o planejamento e gerenciamento de políticas públicas mais adequadas às características da formação social, econômica e cultural de regiões/grupos específicos, pela consideração de que, como apontam estudos como os de Hall, Jones (1998), diferenças *cross-country* na acumulação de capital, no aumento de produtividade e no produto por trabalhador podem ser associadas instituições, variáveis culturais e capital social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AS ARTICULAÇÕES ENTRE CAPITAL SOCIAL, CULTURA, EDUCAÇÃO, LIBERDADE E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Para discutir o conceito de capital social, pode ser de extrema valia, inicialmente, questionar como os obstáculos socioeconômicos e culturais relacionados à produção de bens materiais e imateriais são diversamente enfrentados e superados (ou não) por diferentes grupos sociais.

Diversos autores, como Coleman (1988, 1990) ao se deparar com alguns grupos e comunidades que alcançaram melhores condições de vida, em contraposição a outros que não obtiveram tal sucesso, seja em termos de bens materiais ou imateriais, buscaram explicar tais processos a partir da posse de determinados atributos e relações que seriam cristalizados na ideia de capital social.

E é pertinente questionar também por que tais atributos e relações poderiam ser considerados como formas de “capital”. No mundo dos negócios e no jargão econômico, o termo capital é normalmente utilizado para se referir ao conjunto heterogêneo de fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais) acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico. Nesse sentido, capital, sob o ponto de vista econômico, é fator de produção, em uma acepção estrita e bem definida.

Contudo, na medida em que se relacione ao conceito investimentos culturais e obtenção ou manutenção de relações sociais, que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo, potencialmente produtivos, para ganhos pessoais ou sociais, o capital econômico pode ser pensado para além das relações econômicas, envolvendo tanto renda e riqueza material como os bens e serviços aos quais ele pode dar acesso.

Em uma interface entre a sociologia e a economia, é possível considerar as ligações entre as transações econômicas nas estruturas sociais e relacionamentos pessoais. Para Granovetter, Swedber (1992), essas relações apresentam uma história, uma vida em uma continuidade próprias, o que permitiria estender a ideia de

capital social para incluir dimensões importantes do potencial humano – individual ou socialmente considerado.

A literatura acadêmica apresenta uma miríade de discussões acerca da relação entre as interações sociais e o ambiente econômico, que fazem parte da fortuna crítica de análises a partir de enfoques tão diversos (ainda que próximos) como a sociologia, a economia e a ciência política, envolvidas no tratamento e conceituação do termo, a partir de um esforço teórico, para que o capital social possa ser discriminado, analisado e, se possível, que sua origem ou os modos pelos quais ele se reproduz seja identificado.

Não é possível desconsiderar, portanto, o fato de que há uma variedade de abordagens acerca do conceito de capital social, o que leva à necessidade de se trabalhar com um conceito cuja definição carece de consenso na comunidade acadêmica., como indica Portes (1998).

Na obra *Bonds and bridges: social capital and poverty*, Narayan (1999), por outro lado, aponta para que, apesar da heterogeneidade na forma de se abordar o capital social, é possível encontrar consenso quanto ao fato de se trata de um conceito de natureza relacional.

Nesse contexto, é possível encontrar olhares tão diferentes quanto o capital social tratado como o acesso privilegiado a recursos raros, quanto o foco nas estratégias de reprodução ou mudança de posição na estrutura social (Bourdieu, 1998), ou a abordagem que relaciona a teoria da escolha racional com as relações sociais no desenvolvimento humano, em Coleman (1990, 1988), a partir do olhar da Sociologia da Educação, ou ainda o foco sobre a associação entre responsabilidade cívica, políticas públicas e desenvolvimento econômico em Putman (1993a e 1993), sob o ponto de vista da Ciência Política³.

É possível perceber, assim, que há uma vasta literatura sobre diversos aspectos do capital social. Para os objetivos desse trabalho, é preciso buscar uma definição que permita refletir o alto grau de complexidade e o relacionamento das diversas esferas de atuação social, considerando as relações e estruturas sociais associadas à cultura e ao desenvolvimento econômico.

³ Uma abordagem interessante e essencial acerca da origem e desenvolvimento do conceito de capital social pode ser vista em Portes, A. (1998) 'Social capital: origins and applications'. *Annual Review of Sociology*, 24:1-24.

Assim, entre as principais abordagens acerca do conceito de capital social, os trabalhos de Bourdieu (1986, 1983), Coleman (1990, 1988), Putman (1993a e 1993) e Fukuyama (2001) são considerados para o debate epistemológico acerca deste conceito, e para a construção das variáveis concorrentes para a discussão da associação entre capital social, cultura, liberdade e desenvolvimento econômico.

De acordo com Bourdieu, Passeron, (1990), vários grupos sociais se utilizam do capital econômico para acumular outras formas de capital, bem como para converter este capital econômico em capital social ou capital cultural. Ainda que os autores não tenham definido essas formas de capital, há aproximações que refletem o papel de cultura, educação, normas e laços sociais como mediadores potenciais da reprodução da desigualdade social.

O capital social, neste contexto, pode ser compreendido como uma propriedade do agente, envolvendo relações sociais que propiciam aos indivíduos ou grupos obterem recursos e/ou reconhecimento. Assim, as formas de capital econômico, cultural e social são reconhecidos e legitimados em um dado meio social dando sentido ao capital simbólico, que pode ser associado à legitimação inerente à posse ou acesso à todas as outras formas de capital.

É preciso cuidado, entretanto, para evitar uma redução dos processos sociais à medição de bens, sejam eles simbólicos ou não, o que implicaria em um reducionismo capaz de comprometer as análises. Para Bourdieu (1983, p. 51), o capital social pode ser considerado como o agregado de recursos reais ou potenciais⁴ (a distinção entre os recursos reais e potenciais é importante, pois em muitos casos obrigações e vínculos sociais estão presentes, mas não são efetivamente utilizados ou canalizados) que estão associados à posse de uma rede de relacionamentos – com maior ou menor grau de institucionalização – de conhecimento e reconhecimento mútuos ou, em outras palavras, fazer parte de um grupo social capaz de prover cada um de seus membros com o apoio do capital social coletivamente adquirido, uma espécie de credencial, que dá direito a “créditos”, em diferentes sentidos da palavra.

⁴ “The aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition...which provides each of its members with the backing of collectively-owned capital”. Bourdieu, P. (1983, p. 51).

Quando se consideram tais relações, é possível ter em vista que capital social e capital econômico não podem ser dissociados, fazendo parte de um mesmo contexto, no qual a capacidade de transformação de cada um deles – ‘a mútua conversibilidade’ entre os diferentes tipos de capital está associada à construção de estratégias, sejam elas conscientes ou não, que orientadas para permitir transformar relações contingentes – como as de vizinhança, trabalho ou mesmo parentesco – em relações necessárias e eletivas, o que envolve desde sentimentos de reconhecimento ou respeito até a noção de direitos.

Robinson, Robinson (2002: 42), apresentam uma aplicação interessante do conceito em Bourdieu quando se referem ao capital social com o conjunto de recursos que um indivíduo ou um grupo tem acesso através da sua participação de uma rede permanente de conhecimento mútuo, sendo que o termo "recursos" refere-se a uma ampla gama de fatores, incluindo o Estado, conhecimento e oportunidades de reconhecimento e participação.

Em outra abordagem, Coleman (1988), define capital social por sua função, de modo que este não é considerado como uma entidade única, mas uma variedade de diferentes entidades, com dois elementos em comum: as estruturas sociais estando presentes em algum aspecto, de modo a facilitar certas ações dos atores - dentro desta estrutura.

Nesta perspectiva, o capital social representa um recurso para os indivíduos, sendo produzido a partir das mudanças das relações interpessoais que favorecem determinadas ações. Uma implicação desta forma de tratar o conceito é que, se o capital social depende da ação individual para a produção de um bem coletivo, deve ser sustentado por duas bases: a confiança e a reciprocidade.

Nesse sentido, o capital social não pode ser visto como uma característica do indivíduo, mas como um conjunto de elementos numa dada estrutura social que possibilita aos atores satisfazerem seus objetivos⁵.

É interessante destacar que, mesmo que Coleman utilize um modelo de escolha racional de comportamento, há a ênfase na existência de características sistêmicas e sócio-estruturais que moldam essa escolha individual.

⁵ Sob o ponto de vista epistemológico, tanto Bourdieu quanto Coleman trabalham a questão da relação indivíduo/sociedade, contudo, em certo sentido, a perspectiva de Bourdieu tem um foco sobre o agente, enquanto Coleman destaca mais a sociedade em sua perspectiva analítica.

Estes elementos são considerados como componentes cruciais do capital social, a saber: obrigações e expectativas; o compartilhamento de informações em redes sociais, e sanções e normas em redes sociais.

Putman (2002: 19), por sua vez, define capital social como as conexões entre indivíduos – redes sociais e normas de reciprocidade e confiança que surgem a partir delas.

Em uma abordagem que remonta às observações de Tocqueville, no início do século XIX, Putman (2002) tem como questão-chave a discussão do papel engajamento cívico na construção da confiança e da governança eficaz. Para o autor, quando as pessoas compartilham conhecimentos e experiências ao realizar atividades em conjunto, constroem, ainda que inconscientemente, uma relação de confiança mútua, de modo que, ainda que não compartilhem a mesma visão ou mesmos valores no que diz respeito a questões específicas, as relações sociais são capazes de concorrer positivamente para a criação de algum vínculo de pertencimento e sentimento de obrigação com o grupo que levariam e sustentariam a cooperação mútua – o que levaria os cidadãos a um comportamento cívico, marcado pela participação ativa na vida da comunidade. Neste sentido, a confiança, a cooperação e os espaços de participação social entre o Estado e a sociedade são elementos positivos e essenciais para o bom funcionamento das democracias, por exemplo (Santos e Barquero, 2007, pp.226-227).

Esta perspectiva está presente na obra de outros autores, como Uslaner (2002) que, estudando os fundamentos morais da confiança, destacam que quando há um contexto de confiança mútua generalizada, há uma maior propensão a se criar um ambiente de conexão e coesão social. De modo semelhante, Kumlin, Rothstein (2003) indicam que hábitos de participação cívica, cooperação e confiança são influenciados pela maior ou menor confiabilidade institucional ou governamental.

A confiança também está na base do trabalho de Fukuyama (2001, p. 155), que define o capital social como o “conjunto de valores ou normas informais partilhados por membros de um grupo que lhes permite cooperar entre si. Se espera que os outros se comportem confiável e honestamente, os membros do grupo acabarão confiando uns nos outros”. Para o autor, a confiança é o lubrificante que levaria qualquer grupo ou organização a funcionar com maior eficiência, podendo também ser considerado como a expectativa que nasce no meio de uma

comunidade de comportamento estável e cooperativo, baseado em normas compartilhadas por estes mesmos membros (Santos e Barquero, 2007, p. 226).

Para o autor, o simples compartilhamento de normas não seria suficiente para configurar o capital social, dado que, se não houver condições para a instauração de normas de reciprocidade e confiança para além do contexto familiar, elementos como “falar a verdade, cumprir obrigações e exercer a reciprocidade” não surgiriam espontaneamente (FUKUYAMA, 2001, p.156).

Neste contexto, a ideia de capital social pode ser relacionada à ideia de cultura, no sentido de que certos padrões culturais seriam capazes de favorecer o surgimento e a manutenção de práticas de reciprocidade e cooperação – o que estaria relacionado, também, ao desenvolvimento econômico das nações, como será discutido posteriormente.

Nesta perspectiva, é possível considerar o capital social como as práticas e normas sociais, bem como sistemas de participação e associação que favorecem as relações de confiança que permeiam as relações entre os indivíduos em uma determinada sociedade e que estimulam a cooperação. Sendo assim, quanto maior a capacidade dos indivíduos em confiarem uns nos outros, para além das relações familiares, maiores serão as possibilidades associativas na sociedade, e maior o volume de capital social, ou seja, maiores os recursos inerentes a redes sociais organizadas com base na reciprocidade de expectativas e obrigações (envolvendo apoio, engajamento, em outros termos, confiança), comunicação de informações, conhecimentos, normas informais, sanções e entendimentos (os valores), sensação de pertencimento (associada à identidade) que facilitam a ação coletiva.

Para tratar do comportamento humano, e suas implicações para a análise do capital social, é possível trabalhar com a teoria dos jogos, a fim de analisar as decisões e ações possíveis em um contexto de interdependência, a partir de uma base para a racionalização da tomada de decisões – os indivíduos tomam decisões racionais a partir dos estímulos apresentados em uma dada situação – em um cenário de cooperação (ou não-cooperação) como resultado da própria interação social, tendo em vista a confiança ou desconfiança presentes nessas interações.

Neste contexto, o bem-estar individual estaria em uma relação de contingência em relação aos demais, na medida em que todos estejam dispostos ou não à cooperação. Ocorre, contudo, que a base da confiança pode estar tanto na

experiência, quanto em um sentimento geral de confiança inata, para o que concorreria positivamente a estabilidade das instituições⁶.

Nesse momento, é preciso colocar uma questão: o que constitui o sentimento de confiança?

Confiança pode ser considerada como a crença ou a expectativa de que outras pessoas, envolvendo família, comunidade, grupos específicos ou instituições agem a partir de critérios de boas intenções para com os demais.

Assim, para ser mantida, a confiança depende da reciprocidade, que é baseada na incerteza do cumprimento das partes da relação, ou seja, há um risco percebido da dependência da boa vontade dos demais no sentido de agir “corretamente” (conforme os termos, normas e valores estabelecidos a partir de uma abordagem relacional) para se ter algum recurso ligado à relação social.

Coleman (1990) trabalha esta questão ao tratar a escolha racional e a atividade proposital no nível individual, tendo por referência os macro fenômenos e o comportamento social, sendo especialmente importante para a sua pesquisa é a noção de ação racional e direcionada a fins, operando em três níveis, de acordo com Baert (1997):

- (a) tenta explicar como as propriedades do nível sistêmico afetam o nível individual;
- (b) tenta dar conta do que ocorre no nível individual, e
- (c) trabalha as formas pelas quais as ações das pessoas afetam o nível sistêmico

De acordo com Coleman (1990), a cultura seria capaz de gerar valores específicos nas pessoas envolvidas, que agiriam na busca destes valores e, fazendo isto, afetariam a sociedade. Para o autor, as pessoas não agiriam apenas intencionalmente, mas escolheriam ações ou bens que maximizem sua utilidade e suas preferências: as pessoas que maximizam sua utilidade tem maior poder de previsão do que simplesmente postule intencionalidade.

Mas é importante destacar, contudo, a necessidade de se tomar alguns cuidados para a definição e identificação do capital social: neste trabalho, o capital social – tido como um componente intangível do desenvolvimento econômico – é considerado como o conjunto de elementos da organização social, expressos em

⁶ É curioso notar que culturas protestantes, historicamente tidas como "individualistas", no norte da Europa parecem sustentar altos níveis de confiança generalizada, envolvendo relações interpessoais e cooperação cívica, quando comparadas a culturas consideradas mais "coletivistas", no sul da Europa e na América do Sul, que apresentam níveis de confiança baixo, (OECD, 2001: 102)

normas e redes de compromisso cívico, tendo por elemento básico a autoconfiança que leva à confiança social, as normas de reciprocidade (associativismo) e as redes de compromisso cívico (responsabilidade), pautados em elementos culturais, e que constituem um pré-requisito tanto para o desenvolvimento econômico quanto para um governo efetivo.

Intuitivamente, seria possível pressupor esta relação, pela consideração de que a cultura, tida como a programação social que permite distinguir os membros de um grupo com relação a outro, o que inclui os sistemas de valores de uma sociedade, determina o sistema de crenças desta sociedade quanto aos processos econômicos, sendo um e outro modificados conforme a cultura é transmitida de uma geração a outra.

Por outro lado, não se pode deixar de considerar que o desenvolvimento é capaz de criar novas situações sociais, exercendo estímulos e motivações diferenciados. Capazes de provocar reações nos indivíduos e grupos, na organização social, com reflexos sobre a própria cultura, levando a novas motivações, atitudes, comportamentos e, mesmo, re-significação dos sistemas de valores, impactando as formas de solidariedade e os equilíbrios de interesses de uma sociedade, levando a alterações mais ou menos extensas de seus princípios.

Neste contexto, é possível considerar que, se as pessoas procuram maximizar seu bem-estar em resposta às mudanças nas necessidades e oportunidades postas socialmente, e estas necessidades e oportunidades mudam da mesma maneira para muitas pessoas, as estratégias adaptativas devem ser similares. E o acúmulo de estratégias similares em uma direção levam, em uma espécie de lógica adaptativa, pela qual escolhas similares no nível dos indivíduos criam um curso no qual estas escolhas levam à mudança social (Coleman, 1990).

Essas mudanças podem também ser percebidas no caso da incorporação de tecnologia em uma sociedade, por exemplo, de modo que a própria inovação tecnológica pode gerar impactos no ambiente que levam a um movimento de mudança que pode promover considerável variação no padrão de escolhas dos indivíduos (Elias, 2004; Sen, 2000) em um sentido através do qual as escolhas, tanto quanto o potencial de aprendizado inerente a elas, impulsionam e aceleram os processos de mudança social. É neste sentido que o sistema de incentivos de uma sociedade, pautado pela cultura e suas mudanças (com impacto sobre as

instituições) seria o elemento-chave para se considerar o desenvolvimento econômico e social.

Mas para compreender como a cultura afeta a economia, é preciso, primeiramente, questionar o que é cultura. A cultura pode ser medida por indicadores de valores e crenças individuais, como a confiança e respeito por outros, bem como confiança na autodeterminação individual.

A percepção sobre a cultura envolve múltiplas abordagens, que muitas vezes competem entre si, mas em linhas gerais dão diretrizes que permitem distinguir um grupo de outro, a partir de critérios como diferentes sistemas de crenças, padrões de comportamento, ou níveis de tecnologia.

Conforme Glaeser et al (2004), é possível considerar a cultura como um canal fundamental de influência histórica, que poderia explicar porque as mesmas instituições funcionam de maneira diferente em ambientes diversos. Cultura é um conceito vago, tanto quanto o de instituições.

No jargão econômico, cultura pode ser traduzida como as normas sociais e as crenças dos indivíduos que sustentam o equilíbrio de Nash como um ponto focal em repetidas interações sociais (Schotter, 1981; Myerson, 1991, Greif, 1994). Nesta interpretação, a cultura é um aspecto das instituições, e contribui para formar os incentivos individuais.

Autores como Akerlof, Kranton (2000) e Rabin (1993), percebem a cultura como uma influência direta sobre os comportamentos individuais através dos valores e preferências, enquanto Bernheim (1994), por exemplo, trabalha a idéia de que as normas sociais e os valores individuais interagem em padrões sistemáticos.

Mas embora existam diferentes interpretações, é preciso buscar indicadores de cultura, sejam eles normas sociais, ou valores individuais, que possam ser relacionados a indicadores de crescimento econômico⁷.

Com diferentes abordagens, a partir de diferentes premissas, é possível encontrar indicadores da relação entre cultura e crescimento econômico. Barro, McCleary (2003) trabalham a relação entre as crenças religiosas e o crescimento econômico em uma análise comparada entre diferentes países. Guiso, Sapienza e

⁷ Contudo, talvez a principal dificuldade em estimar a correlação entre cultura e desenvolvimento econômico seja o fato de que a cultura seja parte integrante dele, como indicam Inglehart, Baker (2000), por exemplo.

Zingales (2004) estudaram os efeitos do capital social nos hábitos financeiros individuais.

Uma questão que se coloca nesse ponto é como trabalhar com o termo cultura a partir da sua relação com o capital social. Estudos com abordagem de longa duração permitiriam, por exemplo, tratar de dinâmicas culturais passadas no intuito de verificar como permaneceram em determinados grupos sociais, ao que corresponderia uma certa arqueologia social, na investigação das práticas exercidas no passado e atualizadas, sustentadas na atualidade.

É preciso ter cuidado, entretanto, com a idéia de que a desigualdade social e econômica estejam intrinsecamente associadas a alguns tipos de cultura que seriam incapazes de produzir os atributos necessários para a criação de laços de reciprocidade e confiança, no sentido do capital social.

Lundasen (2002) discute que o fato de o capital social estar associado à noção de confiança (que por si só pode comportar diversos significados), não apenas torna complexa a definição do termo, como traz dificuldades para a análise da relação entre cultura, capital social e desenvolvimento econômico.

Neste contexto, é possível questionar como o conceito de capital social pode estar integrado a uma análise de cultura e desenvolvimento econômico? Retomando a obra de Bourdieu, é possível ter como foco a forma pela qual diferentes grupos sociais usam os seus laços e hábitos estrategicamente compartilhados no intuito da obtenção e manutenção dos seus próprios interesses, ou dos interesses do grupo.

Cuff, Sharrock e Francis (1998) dão uma pista nesse sentido ao descrever um grupo de status como um conjunto de pessoas que se reconhecem como iguais, que olham uns aos outros como igualmente dignos, e que olham para cima e para baixo com relação a outros grupos sociais. Para os autores, um grupo de status envolve entendimentos compartilhados e reconhecimento mútuo entre os seus membros e, claro, reconhecimento de seus superiores e inferiores de sua posição na escala geral de posição social.

De certo modo, o capital social pode ser maior em culturas baseadas em maior igualdade e menor rigidez. Por outro lado, seria mais difícil construir relações de confiança fora da família imediata no caso de culturas fortemente hierarquizadas, nas quais a distância social entre grupos sociais diferentes é ampliada, casos em

que, ainda, pode ser complexo estabelecer consensos no sentido de sustentar níveis mais elevados de proteção social pública e bem-estar.

Nesse sentido, algumas culturas são pródigas na produção de capital social, enquanto outras não se apresentam como uma arena favorável a este tipo de capital. Em suma, como indica Inglehart (2001), a cultura desempenha um papel muito mais vital na democracia e no desenvolvimento econômico do que se poderia supor anteriormente.

Embora o foco do trabalho de Inglehart esteja na questão democrática, sua avaliação de que, no longo prazo, a democracia não será alcançada simplesmente com mudanças institucionais ou manobras no nível das elites, sendo sua sobrevivência atrelada aos valores e crenças das pessoas comuns também pode ser considerada para a questão do desenvolvimento econômico.

Mas para que essa discussão se torne profícua, é preciso delimitar o conceito de cultura. Nesse trabalho, a cultura é tida como o conjunto de atividades e crenças que uma comunidade ou grupo adota para enfrentar os problemas impostos pelo ambiente, o que daria conta de diferentes aspectos da vida, como costumes, mentalidades, valores, língua, símbolos, comportamento sócio-econômico e político, formas de tomar decisões e exercer o poder. Em linhas gerais, conforme Claxton (1994), a UNESCO define a cultura como conjunto distintivo de atributos materiais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social, englobando não apenas artes e literatura, mas sobretudo modos de vida, sistemas de valores, tradições, crenças e direitos fundamentais do ser humano.

Conforme aponta o Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2004, p.5) entender as tradições culturais pode oferecer perspectivas do comportamento humano e da dinâmica social que influenciem os resultados do desenvolvimento. Contudo, estas perspectivas não são suficientes para oferecer uma teoria geral da cultura e desenvolvimento: a política econômica, a geografia e o fardo da doença são fatores altamente relevantes.

Mas é importante destacar, ainda segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (2004) que não há provas de uma relação clara, boa ou má, entre diversidade cultural e desenvolvimento.

Há quem defenda, porém, que a diversidade é um obstáculo ao desenvolvimento. Mas se é inegavelmente verdade que muitas sociedades

diversificadas têm baixos níveis de rendimento e desenvolvimento humano, não há provas de que isso esteja relacionado com a diversidade cultural. Um estudo argumenta que a diversidade tem sido uma fonte de mau desempenho econômico na África – mas isto está relacionado com a tomada de decisão política, que segue interesses étnicos em vez de interesses nacionais, e não com a diversidade em si mesma. Tal como existem países multiétnicos que estagnaram, há outros que tiveram um êxito espetacular. (Relatório de Desenvolvimento Humano, PNUD, 2004, p.4).

Sen (2000, p.52) define o desenvolvimento “como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”, que não se limitam a acumulação de riqueza ou ao crescimento das demais variáveis relacionadas à renda, mas envolvem os direitos civis, políticos e sociais. Assim, a possibilidade de “expandir as liberdades desfrutadas pelos membros de uma sociedade” significa também a possibilidade de se “evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão” (Sen, 2000, p.52).

Neste sentido, o crescimento econômico é um meio para o desenvolvimento econômico, e este o caminho para a ampliação das liberdades sociais, individuais e para a cidadania, de modo que o processo de desenvolvimento econômico não pode abstrair da expansão da oferta de comida, vestuário, moradia, serviços médicos, educacionais, etc. e da transformação da estrutura produtiva, e estas mudanças importantes e cruciais são sem dúvida questões de crescimento econômico (Sen, 2000: 12).

A compreensão do bem-estar, tal como colocada por Sen, é particularmente interessante por focar as escolhas e liberdades disponíveis para as pessoas em um determinado contexto sócio-cultural. Resultados são menos significativos do que "oportunidades" ou "capacidades sociais".

Capacidades sociais referem-se a todos os recursos potenciais e oportunidades que os indivíduos ou grupos podem recorrer para atingir fins diversos. Eles permitem que as pessoas possam alcançar a vida que melhor lhes convier e que eles escolheram.

Sociedades e os indivíduos podem trabalhar com diferentes combinações de recursos dependendo das opções abertas a eles, e a realização do bem-estar de indivíduos ou sociedades é um resultado do grau de correspondência entre recursos e expectativas (o que eles esperam ou necessidade).

Praticamente, as capacidades são identificados por Sen como as liberdades de viver bem a vida com base no acesso a recursos como educação, saúde, renda e liberdade democrática (ou direitos de participação).

De acordo com Sen (2000), é possível identificar cinco diferentes tipos de liberdade:

- Políticos (por exemplo, a liberdade de imprensa, fala e deliberação cívica);
- Econômica (por exemplo, relativas às liberdades de comércio, propriedade e movimento de trabalho);
- Social (por exemplo, acesso à renda, saúde, oportunidades, educação);
- Direitos e Transparência (de acesso à informação) e
- Segurança de proteção (para ter o apoio social em momentos de necessidade, deficiência).

De certa maneira, o crescimento econômico, em produção econômica ou renda pode ampliar o leque de oportunidades, mas não é um fim em si mesmo. O fato do consumo de bens econômicos ou políticos e as liberdades civis são secundários para a capacidade de escolha com base no exercício da saúde, conhecimento e acesso a recursos materiais⁸.

Portanto, bem-estar é mais uma questão de liberdade que uma realização em si. Dasgupta (2008), em análise semelhante, destaca a importância de se levar em consideração as liberdades individuais no estudo do desenvolvimento econômico, que não pode, portanto, ser limitado ao escopo analítico tradicional.

Trata-se, assim, de uma discussão que fundamenta a ideia de que o pleno exercício da igualdade das oportunidades supõe pré-requisitos básicos e essenciais, referenciados ao desenvolvimento econômico, com foco sobre o impacto da cultura para este desenvolvimento.

Essa discussão pode ser percebida já em Celso Furtado, em “Cultura e desenvolvimento em época de crise (obra que antecede sua atuação no Ministério

⁸ O desenvolvimento da potencialidade humana para viver uma vida que valha a pena é absolutamente essencial na sua análise em a “A riqueza das nações” de Adam Smith, em sua abordagem do desenvolvimento econômico e social.

da Cultura): “o problema institucional maior que se coloca à sociedade brasileira, no momento presente, é exatamente esse de abrir espaço para a emergência e vitalização das forças que alimentam a capacidade criativa da sociedade em todos os planos” (Furtado, 1984: 51), em uma percepção de que a força motriz do desenvolvimento é a cultura, que produziria externalidades, no sentido de que os processos simbólicos de uma sociedade impactam os diferentes segmentos sociais e a vida das pessoas com reflexos na economia, saúde, educação, ciência e tecnologia, pesquisa, relações sociais, segurança pública, política, com reflexos no desenvolvimento do país.

Para o autor, na medida em se compreenda que o desenvolvimento é a manifestação de complexas relações de dominação-dependência entre os povos, tendendo a auto perpetuar-se sob formas cambiantes, as atenções tenderão a se concentrar no estudo dos sistemas de poder e suas raízes culturais e históricas (Furtado, 1984).

É possível considerar, assim, que o desenvolvimento humano exige mais do que saúde, educação, um padrão de vida digno e liberdade política, sendo importante que a identidade cultural dos povos seja reconhecida e aceita pelo Estado, e as pessoas sejam livres para exprimir esta identidade.

A liberdade cultural ocupa-se da concessão às pessoas da liberdade de escolherem as suas identidades – e de viverem a vida que valorizam – sem serem excluídas de outras opções importantes para elas (como as da educação, saúde e oportunidades de emprego). (Relatório do Desenvolvimento Humano, 2004, p. 6).

O Relatório do Desenvolvimento Humano (2004) aponta ainda para o fato de que a perspectiva do desenvolvimento humano pode ser ampliada para acolher a importância da liberdade cultural. Para isso, considera que a liberdade cultural seja um aspecto importante da liberdade humana, “fundamental para as pessoas viverem como querem e terem a oportunidade de escolher entre as opções que têm – ou podem ter”.

O que está no cerne da questão não é o significado ou a manutenção da cultura tradicional, mas a importância das escolhas e das liberdades culturais como variáveis importantes para o desenvolvimento econômico, considerando-se que a cultura estabelecerá uma relação importante entre rendimentos relativos e capacidades humanas absolutas.

Em certo sentido, a apreensão de determinada sociedade será constantemente modificada conforme as transformações inerentes à constituição de uma memória cultural de um grupo, formulando, assim, sentidos que não são e não podem ser unívocos: apesar de ser essencialmente social, pressupõem a subjetividade do indivíduo e ultrapassam-na, de forma a serem remetidos ao social, mas também ao pessoal, o que traz para o palco da análise o sujeito, no sentido de reconstituir identidades e retomar memórias, em um movimento que é constituinte do próprio processo de expressão cultural.

Assim, pode-se dizer que no interior de um aparelho de transmissão cultural extremamente complexo relacionam-se indivíduos inseridos em posições diferenciadas na sociedade, mas de tal maneira que cada qual, em sua especificidade, esteja imerso no conjunto mais amplo de uma coletividade definida: a coletividade dos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente na vida social.

As relações sociais inerentes a esta coletividade implicam na existência de agentes ou sistemas de agentes que interagem entre si das mais diferentes maneiras e que, conforme o tipo de interação, formarão uma estrutura específica em dado momento do tempo.

As representações formadas entre e pelos agentes constituem uma rede tal que determina um sistema de regras de posicionamentos que permite a qualificação e hierarquização na vida social. Frente à hierarquização, tende-se à formação de normas culturais, num padrão que se altera conforme os agentes envolvidos buscam formar suas próprias referências, mas mediante a imposição de suas normas, reivindicando a legitimidade cultural e social.

Nesse contexto, é de grande valia a compreensão do conceito de *habitus*, tal como posto por Bourdieu:

O *habitus*, um produto da história, produz individual e coletiva práticas - mais história - de acordo com os esquemas gerados por história. Ela garante a presença ativa das experiências passadas, que, depositadas em cada organismo na forma de esquemas de percepção, o pensamento e ação, tendem a garantir a correção das práticas e seus constância ao longo do tempo, mais confiável do que todas as regras formais e explícitas normas. (BOURDIEU, 1990, p. 54 - tradução).

Em uma sociedade marcada por relações interpessoais, as formas de falar, de agir, os movimentos corporais, conceitos de beleza e identidade são cultivados e

transmitidos por gerações. O *habitus*, nesse contexto, é a cultura na qual, tácita e implicitamente, as atitudes e comportamentos são formados, sustentados e propagados, o que tem enorme importância para as instituições sociais.

Vale destacar, ainda, que a utilização do conceito de *habitus* permite reconhecer e reforçar o papel do simbólico, e não apenas do econômico na forma de operação das redes sociais, de modo que crenças e atitudes sobre gênero, sexualidade, etnia, religião, civilidade, cidadania, compõe o *habitus* e orientam as decisões racionais, o que pode ser de um diferencial para a discussão acerca das dinâmicas dos preceitos de confiança, caros à discussão do capital social, e essenciais para abordar a relação entre capital social, liberdades, cultura e desenvolvimento econômico.

Assim, a partir da discussão epistemológica sobre o capital social, o próximo capítulo tratará da relação entre capital social, educação e cultura, buscando destacar como o capital social pode ser o diferencial no processo de escolhas que podem estar relacionadas ao próprio desempenho na educação. Mas é importante destacar, contudo, a necessidade de se tomar alguns cuidados para a definição e identificação do capital social: neste trabalho, o capital social – tido como um componente intangível do desenvolvimento econômico – é considerado como o conjunto de elementos da organização social, expressos em normas e redes de compromisso cívico, tendo por elemento básico a autoconfiança que leva à confiança social, as normas de reciprocidade (associativismo) e as redes de compromisso cívico (responsabilidade), pautados em elementos culturais, e que constituem um pré-requisito tanto para o desenvolvimento econômico quanto para um governo efetivo.

2.2 CAPITAL SOCIAL, EDUCAÇÃO, CULTURA

Uma questão que se coloca nesse ponto é como trabalhar com os termos cultura e educação a partir da sua relação com o capital social. Estudos com abordagem de longa duração permitiriam, por exemplo, tratar de dinâmicas culturais passadas no intuito de verificar como permaneceram em determinados grupos

sociais, ao que corresponderia uma certa arqueologia social, na investigação das práticas exercidas no passado e atualizadas, sustentadas na atualidade.

É preciso ter cuidado, entretanto, com a ideia de que a desigualdade social e econômica e o baixo rendimento escolar estejam intrinsecamente associadas a alguns tipos de cultura que seriam incapazes de produzir os atributos necessários para a criação de laços de reciprocidade e confiança, no sentido do capital social.

Lundasen (2002) discute que o fato de o capital social estar associado à noção de confiança (que por si só pode comportar diversos significados), não apenas torna complexa a definição do termo, como traz dificuldades para a análise da relação entre cultura, capital social e educação.

Neste contexto, é possível questionar como o conceito de capital social pode estar integrado a uma análise de cultura e educação? Retomando a obra de Bourdieu, é possível ter como foco a forma pela qual diferentes grupos sociais usam os seus laços e hábitos estrategicamente compartilhados no intuito da obtenção e manutenção dos seus próprios interesses, ou dos interesses do grupo.

Cuff, Sharrock e Francis (1998) dão uma pista nesse sentido ao descrever um grupo de status como um conjunto de pessoas que se reconhecem como iguais, que olham uns aos outros como igualmente dignos, e que olham para cima e para baixo com relação a outros grupos sociais. Para os autores, um grupo de status envolve entendimentos compartilhados e reconhecimento mútuo entre os seus membros e, claro, reconhecimento de seus superiores e inferiores de sua posição na escala geral de posição social.

De certo modo, o capital social pode ser maior em culturas baseadas em maior igualdade e menor rigidez. Por outro lado, seria mais difícil construir relações de confiança fora da família imediata no caso de culturas fortemente hierarquizadas, nas quais a distância social entre grupos sociais diferentes é ampliada, casos em que, ainda, pode ser complexo estabelecer consensos no sentido de sustentar níveis mais elevados de proteção social pública e bem-estar.

O estudo publicado pelo Escritório Regional da UNESCO para América Latina e Caribe – “Estudo qualitativo das escolas com resultados destacáveis em sete países Latino-Americanos” apud Cerullo (2006, p. 18-19) traz para esta discussão as evidências sobre a relação entre performance escolar e capital social: analisando como alunos do 3º e 4º graus de educação básica, cujos pais tinham baixo nível

educacional, obtinham resultados em matemática acima do esperado, o estudo destacou algumas características comuns, dentre as quais vale a pena apontar para as relações entre família, escola e comunidade.

De acordo com o estudo, o estabelecimento de relações intensas e permanentes entre a família e a escola, a colaboração efetiva das famílias com as demandas da escola, a construção de um tecido informal de contatos e conexões da escola com a família pela presença na escola, por interesses que extrapolam o desempenho dos filhos, abrangendo o próprio funcionamento da instituição escolar, associado ao desenvolvimento de atividades geradoras de benefícios mútuos na relação escola-comunidade seriam os elementos-chave para explicar o desempenho escolar superior dos alunos, o que estaria intimamente relacionado a um maior aporte de capital social nestas comunidades.

Teachman, Paasch e Carver (1997), buscando analisar o impacto do capital social no rendimento escolar, trabalharam com três variáveis: dinâmica da família, laços com a comunidade e número de vezes que a criança mudou de escola, tendo sido possível apurar que crianças com acesso a maiores níveis de capital social apresentavam chances menores de abandono escolar.

No contexto destas discussões, é possível apontar para o fato de que, no âmbito das pesquisas acerca das relações entre capital social, cultura e educação, diversas análises macro-sociais voltam-se à busca da compreensão de padrões de relacionamento e interação social entre os indivíduos, nos quais a mobilização do capital social concorre positiva ou negativamente para o desempenho educacional.

Não se pode deixar de considerar que o pano de fundo destas discussões repousa nas análises que tratam do enfraquecimento dos laços comunitários associados à modernização e à urbanização.

Quando se considera a importância da relação entre capital social e as instituições (entre elas, a própria escola), é lícito indicar que, se o capital social pode ser reforçado a partir das políticas públicas voltadas a reforçar os laços sociais, interesses comuns de participação social e política, o estudo das relações entre capital social, cultura e educação pode ser um diferencial para a elaboração e avaliação de políticas públicas mais adequadas para se atingir os melhores resultados na área educacional, alterando positivamente os comportamentos,

atitudes e valores no estabelecimento de vínculos entre indivíduos e escola, por exemplo⁹.

Nesse cenário, no próximo tópico será abordado o contexto mais geral da constituição das políticas públicas para educação e cultura no Brasil, indicando aspectos relevantes do capital social para sua compreensão e avaliação.

2.3 NOTAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA SOB O PONTO DE VISTA DO CAPITAL SOCIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

As perspectivas sobre a escola, a educação, a cultura, o capital social e o papel que devem desempenhar, na sociedade contemporânea, globalizada, têm origem no âmbito da sociedade civil, fazendo parte das demandas sociais e, posteriormente sendo incorporados pelo poder público e, então, convertidos em política pública, conforme os interesses do governo, determinados pelo momento histórico.

Mas para entender estes processos é preciso analisar o conjunto das práticas e relações entre os diferentes sujeitos, à luz dos valores de cada época, considerando que, conforme aponta Ferreira (2004), no cenário globalizado, trabalho, educação e globalização são “fetichizados”, transformados em valores balizadores das decisões: nesse sentido, os jogos de poder que determinam as escolhas dos elementos que farão parte do currículo escolar ou da formação educacional, fazem construir ideais pautados em uma dimensão mais ampla da cultura da sociedade, ideais esses materializados, organizados, veiculados e utilizados com uma intencionalidade.

Um marco importante a se focar é o processo de reestruturação produtiva desencadeado no país a partir de meados dos anos 1980, e suas implicações quanto ao novo perfil de qualificação que passou a ser exigido pelo mercado de trabalho no sentido do desenvolvimento da competitividade nacional. As políticas públicas desenvolvidas frente a esta nova condição encontram-se no seio de um processo de reforma do Estado que, entre outros ajustes, redefiniu suas funções.

⁹ Assim, como indica Ferrarezi (2003), é possível relacionar alto nível de capital social ao sucesso de políticas públicas e programas em áreas como desenvolvimento econômico, mercado de trabalho, integração de imigrantes, multi-culturalismo e diversidade, participação cívica, entre outros.

Neste sentido, a preocupação com a formação de educandos associada à constituição da cidadania mostra-se presente, congregando sociedade civil e poder público, constituindo uma rede de discursos em um cenário marcado por profundas transformações, particularmente nas últimas décadas do século XX: o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível levando a um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação entre homem e meio ambiente em um processo que norteia o posicionamento sobre a educação.

Não se pode deixar de considerar, também, que a reforma do ensino ocorrida no período não ocorreu de forma isolada, mas se insere em um conjunto de reformas que foram desenvolvidas visando ajustar o país a um novo quadro político-institucional, o que incide diretamente sobre sua concepção e forma de condução.

Assim, para Ferreira (2004), assegurar o respeito às diferenças em uma sociedade globalizada, pressupõe uma gestão democrática que forme os alunos para o respeito às diferenças, buscando princípios que devem ser decididos coletivamente, pois visam o bem comum, em uma perspectiva de enriquecimento do capital social na comunidade.

De modo que esta gestão significa tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa "cultura globalizada". Isso significa aprender com cada "mundo" diferenciado que se coloca, suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana.

Mas como buscar estes ideais? Pelo domínio sobre o código escrito, ao permitir o livre trânsito e autonomia entre diferentes textos e ideias, propicia-se o acesso aos direitos à liberdade de pensamento e de palavra, o que permite ao indivíduo dispor, no universo cultural, do conhecimento socialmente produzido, o que lhe possibilita emitir juízos, formular suas próprias ideias e produzir seus argumentos.

Se for considerado que a leitura é capaz de propiciar aos indivíduos acesso aos bens culturais, de ordem econômica e, ainda, aos direitos políticos disponíveis por meio do código escrito, ou, em outras palavras, se considerarmos que o acesso aos direitos civis, políticos e sociais só apresentar-se-ão de fato acessíveis através

do domínio deste código, então poderemos inferir que a cidadania reside justamente na capacidade de estabelecer, ampliar e redefinir à medida em que os padrões da sociedade mudam, o que ocorreria na medida em que o sujeito pudesse lançar mão da leitura para compreender o mundo que o cerca.

De certa maneira, as pessoas estabelecem seus círculos de convivência a partir da coletividade na qual estão inseridas, de modo a formar comunidades e criar espaços para o trabalho, a moradia, a religiosidade e o lazer, nos quais são desenvolvidos laços de afetos, desafetos, fé, descrença, civilidade.

Estes espaços podem ser estruturados a partir do critério de público e de privado, de modo que a convivência pode ser vivida e pensada a partir das relações estabelecidas entre o coletivo e o individual, o que demanda um aprendizado da vida em sociedade, no partilhar de saberes e fazeres.

Neste cenário, o capital social, a cultura e a educação são elementos essenciais da construção destes saberes e fazeres, bem como dos valores e conceitos partilhados em determinado grupo social: sendo o capital social constituinte da coletividade, produzido a partir da sua vivência e experiência, sua natureza material e imaterial está relacionada com a manutenção do imaginário do próprio grupo, em um contexto no qual o espaço e os significados destas relações se ligam às suas expressões de afetividade, criatividade, religiosidade, lazer.

Neste sentido, e considerando as transformações inerentes ao desenvolvimento de toda a sociedade, e particularmente das sociedades contemporâneas, o capital social representa, mais que um legado de gerações passadas, uma construção de um determinado momento sócio-histórico, resignificando os bens produzidos e suas interpretações, valores e perspectivas na sociedade.

Assim, as relações entre capital social, cultura e educação podem ser tidas como tudo o que o conjunto social considera como cultura própria, que sustenta sua identidade e o diferencia de outros grupos, o que abarca não apenas os monumentos históricos, mas também as experiências vividas, que se condensam em linguagens, conhecimentos, tradições imateriais, modos de usar os bens e os espaços físicos.

Mas apreender o significado destas relações, como elas são vistas, percebidas, sentidas e valoradas, depende de um processo de aprendizagem, que

envolve os saberes e fazeres da coletividade, confrontados com seus anseios, necessidades, sonhos e realizações, no contexto de um conhecimento coletivo. Assim, representa, conforme Canclini (1994), um lugar de solidariedade, de compartilhamento de bens e práticas, naturalizando as diferenças sociais, como se, para além do campo formal, os bens e práticas fossem de fato, de “todos”, ainda que os grupos se apropriem de forma desigual da herança cultural.

Mas como se dá esta apropriação? Afirma Canclini (1994) que a maneira pela qual se transmite o saber de cada sociedade através de escolas e museus, leva a que diversos grupos se apropriem de forma desigual e diferente da herança cultural:

Não basta que as escolas e museus estejam abertos a todos, que sejam gratuitos e promovam em [todos os setores] sua ação difusora; à medida que descemos na escala econômica e educacional, diminui a capacidade de apropriação do capital cultural transmitido por estas instituições (Canclini, 1994, p. 96).

Neste sentido, é possível considerar que o capital social se constitui, junto à coletividade, como espaço de lutas materiais e simbólicas entre classes, etnias e grupos, ao modelo das sociedades complexas. E neste cenário, tendo as classes populares menores possibilidades para converter seus produtos em patrimônio generalizado e reconhecido, por exemplo, convertendo-o em uma base de poder, a educação institucional abarca o conhecimento tido “legítimo”, como o único a ser transmitido através da educação formal, o que, no limite, reforça as diferenças sociais que oculta.

Nesse sentido é possível questionar como pode ocorrer a associação com as condições de vida das pessoas, trazendo a percepção do Homem como sujeito histórico, capaz de vislumbrar a sua posição como membro marginalizado da sociedade, em um contexto de dominação e exploração de classes sociais com interesses diversos?

A educação tem um papel fundamental na formação do indivíduo, de sua percepção como ser humano e como parte de um grupo social: a educação que problematiza, no lugar de simplesmente fazer memorizar, levaria a maior chance de sucesso, pois não reduziria o processo de ensino-aprendizagem a uma via de mão única, trazendo o diálogo para o centro do processo e, com isso, propiciando a humanização dos indivíduos envolvidos, sua maior consciência e apropriação dos próprios significados culturais.

Para considerar, neste contexto, quanto ao que cabe à escola, quais suas funções, é preciso questionar, inicialmente, sobre o próprio conceito de educação que, em uma perspectiva de longa duração, pode ser vista como um processo que, por muitos séculos, esteve em uma direção particular - a de ser tida como privilégio de poucos. É possível considerar que, embora esta tendência tenha sido dominante por muito tempo, quando, frente às novas exigências de trabalho colocadas pela crescente industrialização, surge a necessidade de formação de mão-de-obra mais qualificada, a ideia de educação, e a importância de se pensar suas características, foi ganhando importância cada vez maior.

O papel da escola, neste aspecto, pode ser informado pela ideia de que o pleno exercício da igualdade das oportunidades supõe pré-requisitos básicos e essenciais, referenciados ao mundo do trabalho, como os cuidados com a preparação, qualificação, manutenção e reprodução da própria força de trabalho, propiciando o estabelecimento dos direitos sociais.

Contudo, neste contexto, educar para uma atividade profissional poderia ser lido como a função da escola destinada às classes menos favorecidas, enquanto às classes intermediárias e a uma parte das elites haveria uma escola preparatória para níveis mais elevados de ensino.

De um modo ou de outro, tem-se que, à medida que as sociedades se tornam mais complexas, mais importantes se apresentam a educação e a escola, no sentido de propiciarem uma distribuição mais igualitária do poder, fornecendo as bases de seu conteúdo, quais sejam, o acesso ao conhecimento e à informação.

Assim, a escola, em certo sentido, participa do processo de socialização, conduzindo o sujeito ao respeito da norma vigente que, em uma certa leitura, é também a da classe dominante, a burguesia, cuja emergência desencadeou, no contexto da revolução industrial, a própria constituição do ideal de escolarização.

Neste sentido, ao se considerar que o papel da escola é preparar para a vida, formando valores e habilidades, não se pode deixar de ponderar o significado mesmo de “preparar para a vida”: grupos sociais diferentes terão perspectivas diferentes quanto a este aspecto – para as classes sociais mais altas, o preparo para a vida pode estar relacionado a uma educação mais humanista, mais voltada para o pensar, enquanto para as classes trabalhadoras esta visão sobre a função da escola

pode se dar no sentido da profissionalização, do aprendizado de técnicas que permitam uma melhor condição de inserção no mercado de trabalho.

Ainda assim, há uma visão comum, socialmente partilhada, da escola como instituição neutra, que transmite um conhecimento racional e objetivo, a partir do qual os indivíduos poderiam ser formados dentro do contexto de uma certa “cultura geral”, sendo o professor o mediador entre o aluno e a instituição, que dita as regras do jogo.

A escola teria assim um papel ativo ao definir seu currículo, seus métodos de ensino, seus métodos de avaliação e, nesta construção, seria possível selecionar os alunos com base em critérios racionais.

Contudo, esta visão só poderia existir efetivamente em uma sociedade bastante homogênea, na qual alunos não tivessem bagagem social e cultural diferenciadas. Mas a sociedade não é homogênea, o conhecimento não pode ser caracterizado como simplesmente racional e objetivo, e os indivíduos não são igualmente selecionados conforme seus méritos. A realidade é muito mais complexa.

O conhecimento considerado “legítimo” em uma sociedade, os bens culturais que falam dos valores desta sociedade, não correspondem a um ideal neutro, mas fazem parte do contexto da desigualdade, na qual grupos sociais dominantes têm a primazia da determinação dos conhecimentos e elementos culturais tidos como válidos.

Dessa maneira, é possível considerar que a própria constituição do capital social não é neutra e que o simples fato de existir uma seleção do que deve ser ensinado pressupõe que “alguém” ou “um grupo” tenha feito essa seleção a partir de interesses específicos, e a definição do que será ensinado, quando, como e por quem são decisões que evidenciam poder, controle e interesses.

De certa forma, isso pode ser entendido como um mecanismo para o controle político do conhecimento, e a escola pode atuar apenas reproduzindo as desigualdades sociais, sem produzir um conhecimento capaz de refletir sobre o mundo.

De modo análogo, ao se pensar a transmissão de conhecimentos socialmente acumulados, não se pode esquecer que estes conhecimentos são acumulados não de maneira neutra, mas conforme os grupos dominantes consideram importante de ser valorizado, lembrado em uma certa sociedade. Assim, o conhecimento não é

neutro e o simples fato de existir uma seleção do que deve ser ensinado pressupõe que “alguém” ou “um grupo” tenha feito essa seleção a partir de interesses específicos. “Definir o que será ensinado, quando, como e por quem são decisões que evidenciam poder, controle e interesses”.

Não se pode negar um sentido de controle político do conhecimento, uma vez que a seleção, organização e manutenção do que é considerado “válido” torna-se ainda mais evidente a partir dos patrimônios culturais socialmente legitimados, o que impacta diretamente sobre a percepção e a identidade dos grupos sociais.

Nesse processo é possível remeter ao conceito de complementaridade funcional de diversas mudanças de longa-duração não planejadas nas sociedades humanas propicia uma estrutura de estudos empíricos que pode simultaneamente testar a adequação desta mesma estrutura, o que tornaria possível redirecionar os esforços científicos que ameacem ossificar-se no dogmatismo de partidos e ideologias políticas antagônicas. A tarefa que se apresenta ao pesquisador reside em investigar como mudanças não planejadas ocorrem nas estruturas sociais e como elas são explicadas. Para o autor, esta seria a contribuição da teoria da civilização, levando à interpretação de que seria impossível chegar a qualquer compreensão sem que se leve em conta as diversas tendências de longa-duração com as quais o processo civilizatório estivesse relacionado (Elias, 1970: 377).

De certo modo, o valor socialmente atribuído à educação e à cultura, é agregado por um conjunto de disposições e condições que levam ao reconhecimento coletivo de sua utilidade, o que o configura como um processo coletivo, manifesto e gerado em um contexto social, conforme podemos destacar em Bourdieu:

as disposições subjetivas que estão no princípio do valor têm, enquanto produtos de um processo histórico de instituição, a objetividade do que está fundado em uma ordem coletiva transcendente às consciências e às vontades individuais: a particularidade da lógica do social é ser capaz de instituir sob a forma de campos e habitus uma libido propriamente social que varia como universos sociais em que se engendra e que ela mantém. É na relação entre os habitus e os campos aos quais estão mais ou menos adequadamente ajustados - na medida em que são mais ou menos o seu produto - que se engendra o que é fundamento de todas as escalas de utilidade, ou seja, a adesão fundamental ao jogo, a 'illusio', o reconhecimento do jogo e da utilidade do jogo, crença no valor do jogo e de sua aposta que fundam todas as atribuições de sentido e de valor particulares (Bourdieu, 1996:198-9).

Sob o ponto de vista do Estado, as ações públicas deveriam ser pautadas em uma perspectiva sobre o que deve ser valorizado sob o ponto de vista da educação e da cultura, o que pode estar, ou não, associado à percepção da importância do capital social para o bom desempenho escolar, por exemplo.

Os caminhos das políticas públicas no país também revelam uma profunda ligação com a necessidade de formação de mão-de-obra especializada, dirigindo o foco das ações a uma preocupação muito mais voltada à alfabetização, mas não necessariamente à capacidade de leitura literária, por exemplo.

Para se considerar a questão do papel do Estado no que diz respeito às garantias e direito à educação, é preciso, primeiramente, pontuar como a legislação trata deste assunto: de acordo com Pinheiro, Silva e Luiz (2011) o direito à educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988. Conforme as autoras, o Estado deve proporcionar a todos os meios de acesso e permanência na escola.

Esse papel do Estado, no sentido de garantir o acesso e a continuidade da educação para todos os cidadãos, bem como a consolidação da qualidade das escolas e instituições educacionais públicas, e particularmente no que diz respeito à educação básica, é essencial.

Contudo, de acordo com as autoras, esse papel não tem sido cumprido a contento: a partir da análise dos dados educacionais, seria possível perceber que “as políticas públicas em prol de uma educação de qualidade têm sido insuficientes diante da realidade brasileira, uma vez que o analfabetismo ainda se faz presente no cenário educacional de nosso país” (Pinheiro, Silva e Luiz, 2011).

Uma das razões para que isso aconteça pode estar associada ao fato de que, se as condições de educação fazem parte do papel do Estado, isso não impede que as políticas públicas – dentre elas, o ensino público – sejam constantemente alteradas, ao sabor das conveniências políticas, resultando na descontinuidade das políticas educacionais.

De acordo com Pinheiro, Silva e Luiz (2011), esse é um dos fatores que concorre positivamente para que se tenha uma condição de menosprezo do Estado pela educação, o que se evidencia pela estrutura de financiamento da área, como indicado no trecho abaixo:

O financiamento da educação nunca foi efetivamente concebido a partir das necessidades reais de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Ao contrário,

sempre foi estabelecido um *quantum* possível de recursos e, a partir dele, identificavam-se quais setores, níveis, modalidades e segmentos sociais seriam priorizados. Tal situação não favoreceu o sentido de um Sistema Nacional (BRASIL, 2010, p. 19-20, *apud* Pinheiro, Silva e Luiz, 2011: 39).

Faltam definições quanto ao que seja o *Sistema Nacional de Educação*, bem como há carência de organização do Estado brasileiro no que diz respeito à educação, o que tem contribuído, de acordo com as autoras, para as altas taxas de analfabetismo no país e, “para a fragilidade da educação”, o que impacta sobretudo sobre os direitos sociais voltados para a educação, permitindo mesmo o questionamento quanto a como proporcionar igualdade social no país.

Partindo-se do pressuposto de que as políticas públicas inclusivas seriam peça-chave para favorecer maior equidade em um país marcado pelas desigualdades sociais, seria possível considerar que o domínio sobre o código escrito, ao permitir o livre trânsito e autonomia entre diferentes textos e ideias, propiciaria o acesso aos direitos à liberdade de pensamento e de palavra, o que permitiria ao indivíduo dispor, no universo cultural, do conhecimento socialmente produzido, o que lhe possibilitaria emitir juízos, formular suas próprias ideias e produzir seus argumentos.

Se for considerado que a educação é capaz de propiciar aos indivíduos acesso aos bens culturais, de ordem econômica e, ainda, aos direitos políticos disponíveis por meio do código escrito, ou, em outras palavras, se considerarmos que o acesso aos direitos civis, políticos e sociais só apresentar-se-ão de fato acessíveis através do domínio deste código, então poderemos inferir que a cidadania reside justamente na capacidade de estabelecer, ampliar e redefinir à medida em que os padrões da sociedade mudam, o que ocorreria na medida em que o sujeito pudesse lançar mão da educação para compreender o mundo que o cerca, e apenas o Estado, através das políticas públicas para a educação, teria a capacidade de garantir a equidade do acesso a tais condições, através de estudos e ações voltadas para tal finalidade.

Conforme indica Riscal (2009), a Constituição Brasileira de 1988, rompendo com a organização política autoritária do regime militar, “instaurou a democracia no país e institucionalizou os direitos humanos acatando os princípios consagrados internacionalmente relativos à proteção dos direitos humanos”. É interessante, entretanto, considerar, conforme se pode perceber a partir das afirmações de Chauí

(1989), que a própria prática de declarar direitos pode significar que não é fato óbvio nem consumado para todos os homens de que são portadores de direitos, tampouco que estes direitos devam ser reconhecidos por todos: “a declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político” (Chauí, 1989: 20).

De certa maneira, é possível considerar que a cidadania está fundamentada em princípio de igualdade, e os direitos civis estão relacionados à liberdade individual. E o exercício dos direitos civis, desde os mais elementares, como a liberdade de pensamento, ou o de ir e vir, e mesmo do direito de propriedade, são mais facilmente disponíveis àqueles que possuem conhecimento do código escrito, ainda que isto não signifique dizer que os analfabetos não tenham direitos. Mas significa, de qualquer maneira, que ter domínio das letras faz de alguns "mais cidadãos" que outros.

Assim, a educação escolar é uma ferramenta importante no sentido de conquistar esta liberdade, na medida em que confere aos indivíduos certo grau de autonomia - assim, ter acesso à cultura letrada, e sobre ela ter domínio, é um direito básico de cidadania, manifestando-se como pré-requisito para o pleno exercício dos direitos civis, políticos e sociais.

Quando se propicia à criança, por exemplo, o acesso às letras, abre-se o caminho para um gozo mais amplo da cidadania, por propiciar percepções sobre a realidade que a cerca, havendo a construção - inicial - de sua percepção sobre este mundo, e sobre a possibilidade de nele perceber e exercer alguns direitos, como pudemos apreender da fala de Chauí, bem como emitir juízos, formular suas próprias ideias e produzir seus argumentos.

É neste sentido que se pode entender o preâmbulo da Constituição de 1988: ao instituir o Estado Democrático, a constituinte visa “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”, mas para que isso ocorra, é preciso que os indivíduos tenham escolarização suficiente para compreender estes direitos, e é dever do Estado garantir estes direitos, de modo que as dimensões política e pedagógica da educação devem ser vistas como faces de uma mesma moeda, pois,

nas palavras de Riscal (2009), constituem a própria concepção da educação, em um processo que tem como fim a formação dos futuros cidadãos, conforme uma concepção pré-estabelecida do cidadão que se pretende formar.

Contudo, o que é dito, exposto e previsto na legislação nem sempre se adéqua à realidade: o que é efetivamente feito depende das condições de vida, inserção social, e da formação adequada para saber lidar com tais questões, o que é determinante para que nem sempre o que está previsto em lei possa ser posto em prática.

Mas não se pode considerar que isto seja algo que ocorra exclusivamente no cenário da educação, ou que a dificuldade em concretizar o que se espera do disposto na legislação seja devido exclusivamente à má-ação do professor. A legislação, as políticas públicas, correspondem, de certo modo, à formalização do que se espera, sob o ponto de vista da sociedade.

Conforme aponta Luiz (2009),

Quando analisarmos o sistema escolar com o foco no sistema macro – políticas públicas educacionais -, poderemos notar a função política da escola e o seu envolvimento como agente influente.

Outra reflexão é sobre a organização da escola. Quando focalizamos o sistema micro – convivência escolar -, entendemos a diversidade que existe entre as instituições e como somente a prescrição da lei (oficial) não modifica os âmbitos da educação no cotidiano da escola (realidade) e vice-versa (Luiz, 2009: 71).

Quando se pensa a questão da identidade e da cultura organizacional na escola, é possível associá-la à constituição do capital social na comunidade, e considerar a cultura como a produção do homem na sua relação com a natureza e a sociedade, o que inclui suas práticas e ações informadas pelas formas de pensar e sentir o mundo.

Sendo a escola local privilegiado de interação social, de acordo com Pinheiro, Silva e Luiz (2011), pode, neste contexto, ser compreendida como um espaço que tanto produz quanto reproduz cultura, educação no contexto do capital social, particularmente porque, conforme as autoras (Pinheiro, Silva e Luiz, 2011: 13), o que pode ser particularmente válido quando se considera o ensino superior, principalmente frente à ampliação de acesso a este nível de ensino nos últimos anos.

2.3.1 Ensino Superior no Brasil

O relacionamento entre educação, desenvolvimento e capital social tem sido estudado a partir de diversas abordagens, sendo possível considerar que tanto o crescimento quanto o desenvolvimento econômico estão diretamente ligados ao contexto sociocultural, de modo que educação, capital humano e capital social são elementos essenciais para a discussão dos processos associados ao desenvolvimento econômico.

Neste sentido, é possível considerar que a ampliação do acesso ao ensino superior, a partir das políticas públicas para educação, deve concorrer positivamente para um aumento do capital social, o que seria favorável ao desenvolvimento econômico e social daqueles que são beneficiados com maior acesso à educação.

Silva (2010, p. 132), afirma que, “a partir da segunda metade da década de 1970, começou a se delinear no Brasil uma mudança gradativa na configuração da estrutura do ensino superior privado, no que diz respeito à natureza institucional dos estabelecimentos que o compõe”.

Barreyro e Rothen (2008), apontam para a importância da criação, em 1985, da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), instituída pelo Decreto 91.177, de 29 de março de 1985, com o objetivo de elaborar e reformular a educação superior brasileira, o que levaria à elaboração do relatório “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”. Dentre os elementos que constituíram o relatório, vale a pena destacar um dos princípios norteadores, que preconizava a adequação do ensino superior à realidade brasileira, oferecendo uma formação profissional que permitisse aos egressos a adaptação a um mercado de trabalho em constante mudança.

No contexto de políticas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior, buscava-se a melhoria da educação no primeiro e no segundo graus que, associada à criação de modalidades de ensino adequadas à realidade brasileira, e não apenas pautada nos padrões acadêmicos tradicionais.

Para Silva (2010), apesar de um cenário de crescimento nos anos de 1970, e embora a década de 1980 tenha sido marcada pela incerteza advinda dos altos índices de inflação, que teriam resultado em decréscimo no número de matrículas no ensino superior, teria sido entre os anos de 1999 e 2008 que o ensino superior no

Brasil teria vivenciado “um forte processo de expansão, privatização e diferenciação, o que demonstra a competitividade no setor de ensino superior”.

Segundo dados do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP/DEED, 1999 apud Silva, 2010), em 1999 existiam no Brasil 1.097 IES (Instituições de Ensino Superior), sendo 905 particulares, o que correspondia a 82% do total. Em 2008, o país já contava com 2.252 IES, sendo 2.016 particulares, ou seja, 90% do total. A expansão total no número de IES no período que vai de 1999 a 2008 foi de 105%.

Quanto ao estado de São Paulo, foi possível contabilizar uma participação de 28% no total de matrículas e 30% no total de concluintes, demonstrando grande participação no ensino superior brasileiro (MEC/INEP/DEESE, 2008 apud Silva, 2010).

No que diz respeito aos cursos de Gestão e Administração, Silva (2010) aponta para um importante crescimento, com o número de cursos passando de 776, em 1999, para 3.207 em 2008, destacando que a participação destes cursos no universo de cursos superiores oferecidos no Brasil é de 13%, sendo que a participação da rede privada nas matrículas nos cursos de Gestão e Administração foi de 17% (MEC/INEP/DEESE, 2008 apud Silva, 2010).

Frente a este cenário, faz-se necessário discutir a relação entre a educação em nível superior e o capital social.

2.3.2 O papel das Instituições de Ensino Superior (IES)

Quando se discute o papel das universidades, tem-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), em seu artigo 43, preconiza que a educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (LBDEN, 1996, art.43).

Chatterton e Goddard¹⁰ (2003 apud Tartaruga, 2010), ao debater as possíveis respostas das Instituições de Ensino Superior (IESs) às necessidades regionais, defendem um “terceiro papel” das universidades, além do ensino e da pesquisa, que seria a priorização do conhecimento e posterior enfrentamento das necessidades das comunidades no âmbito local-regional, para o que concorreria positivamente o estabelecimento de conexões entre ensino, pesquisa e necessidades regionais (no que se poderia considerar os projetos de extensão desenvolvidos pela IES)

De acordo com Chatterton e Goddard (2003 apud Tartaruga, 2010, p.10): “para a efetivação do papel da universidade no desenvolvimento territorial, seja feito um mapeamento das conexões entre ensino, pesquisa e participação nos assuntos

¹⁰ CHATTERTON, Paul; GODDARD, John. The response of HEIs to regional needs. In: RUTTEN, Roel; BOEKEMA, Frans; KUIJPERS, Elsa (edited). **Economic Geography of Higher Education: Knowledge, infrastructure, and learning regions**. London: Routledge, 2003. p. 19-41.

regionais como possibilidade de progresso social e econômico da própria região em que ela está inserida”.

Ainda que não seja intuito desta pesquisa discutir o desenvolvimento da região na qual a IES está inserida, destaca-se o fato de que a IES constitui um ambiente institucional, que pode favorecer o desenvolvimento de uma rede de cooperação, ou mesmo aumentar a interação entre os indivíduos que fazem parte, direta ou indiretamente, desta instituição.

Considerando-se que o ambiente institucional é originado da interação de diversos atores, e que esta interação favorece a formação de uma rede de cooperação, pode-se considerar, também, que é possível o surgimento de um ambiente favorável também à criação de novos negócios, por exemplo. O aumento do comportamento cooperativo, assim, pode estar associado a um aumento de capital social no grupo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

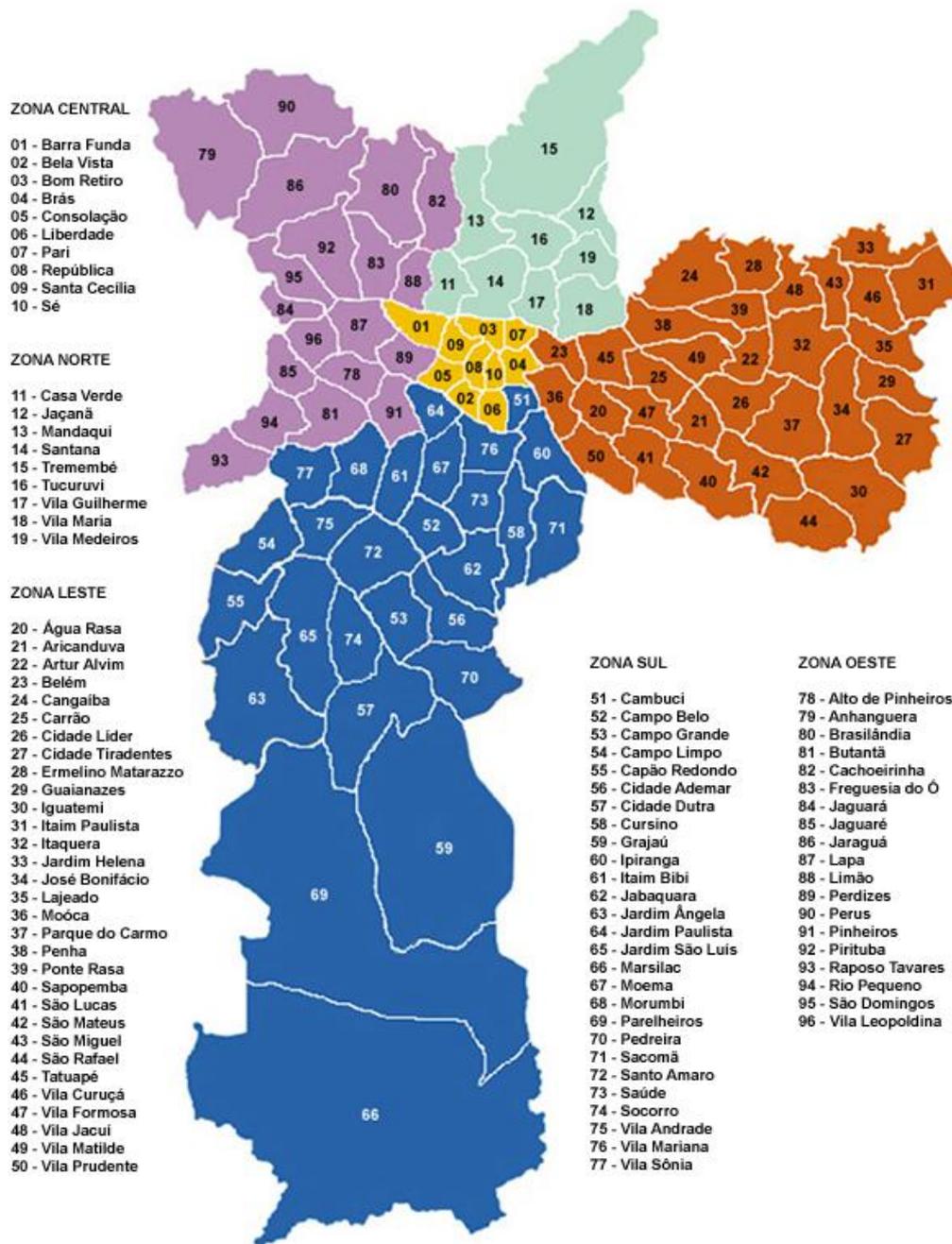
Este estudo insere-se no contexto das análises de políticas públicas, propondo uma pesquisa exploratória, no intuito de levantar e analisar as relações existentes entre o capital social e indicadores de desempenho escolar como evasão escolar e reprovação, no cenário das políticas públicas para educação – notadamente o ensino superior – nos anos 2000, cenário de expansão do acesso a esse nível de ensino, particularmente através do crescimento e ampliação da rede privada de Instituições de Ensino Superior.

Almejando tal desafio, fez-se necessário, a partir da discussão epistemológica sobre cultura e desenvolvimento econômico, revisar e discutir as abordagens teóricas sobre políticas públicas para educação, capital social, liberdade e desenvolvimento econômico, como estratégia privilegiada para a análise das políticas públicas para educação no ensino superior nos anos 2000.

Tendo em vista os instrumentos de análise de políticas públicas para a apreensão da realidade, buscando relações de causalidade e baseando-se em modelos descritivos e explicativos de interações, a partir de determinações do contexto socioeconômico, este estudo, de natureza descritiva, teve como objetivo avaliar o nível de capital social em estudantes universitários do curso de Administração de uma Instituição de Ensino Superior localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo.

3.1 LOCAL DA PESQUISA OU LOCAL DO ESTUDO

A Zona Sul da cidade de São Paulo, conforme dados do Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo (2004), é composta por um conjunto de 9 subprefeituras e 22 distritos administrativos, a saber: Vila Mariana, Ipiranga, Santo Amaro, Jabaquara, Cidade Ademar, Campo Limpo, M'Boi Mirim, Socorro e Parelheiros.



Fonte: <http://olharesdiversos-blogged.blogspot.com.br/>

Imagem 1: Município de São Paulo

Residem na região aproximadamente 3 milhões e 200 mil pessoas – deste contingente, mais de 1 milhão e 226 mil pessoas vivem em setores censitários

considerados de alta vulnerabilidade, o que corresponde a 38,5% de toda a população residente na região.

Distritos como os de Vila Mariana e Santo Amaro se destacam por baixíssima presença de pessoas nessas condições; já as subprefeituras de Cidade Ademar, M'Boi Mirim, Socorro e Parelheiros, mais de 50% da população reside em condições de alta vulnerabilidade.

Mas, de acordo com o Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo:

(...) há uma diferença de concentração populacional entre esses lugares: o número de pessoas em setores de alta vulnerabilidade em Parelheiros equivale ao encontrado no Ipiranga, apesar da grande diferença em termos proporcionais; Socorro apresenta 100 mil pessoas mais que Cidade Ademar, embora ambas tenham 50% da população em setores altamente vulneráveis (Centro de Estudos da Metrópole, 2004, p.20)

Nesta região, a cobertura de esgoto corresponde a 79,9% dos domicílios, índice pior que o encontrado no conjunto da cidade (87,3%). Contudo, vale destacar que isso se deve, principalmente, à ausência desse tipo de serviço em áreas de mananciais ou de ocupação recente na periferia.

O quadro 1 apresenta a porcentagem de domicílios sem esgoto, nos distritos considerados com as piores condições de habitação, entre os anos de 2000 e 2003:

Quadro 1 – Distritos com as piores condições de habitação e porcentagem de domicílios sem esgoto. Zona Sul, Município de São Paulo, 2000 a 2003.

Ordem (decrecente)	Distrito	% de domicílios sem esgoto
1	Marsilac	99,66
2	Parelheiros	81,36
3	Grajaú	60,98
4	Pedreira	51,85
5	Jardim Ângela	37,37
6	Vila Andrade	25,41
7	Capão Redondo	20,13
8	Cidade Ademar	17,11
9	Campo Limpo	15,37
10	Jardim São Luiz	11,8

Fonte: Adaptado de Censo Demográfico de 2000, IBGE e Prefeitura do Município de São Paulo/Centro de Estudos da Metrópole, 2003.

Considerando outros indicadores de vulnerabilidade, de acordo com o Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo, chama a atenção, no conjunto da Zona Sul da cidade de São Paulo, a intensidade da exposição ao risco de morte violenta – com taxas atingindo níveis muito elevados em praticamente todos os setores censitários: “enquanto na subprefeitura de Vila Mariana a taxa média é de 40 mortes por 100 mil habitantes de 15 a 29 anos, nas subprefeituras de Cidade Ademar e M’Boi Mirim a taxa ultrapassa 160 mortes, uma média 4 vezes maior”.

Por outro lado, a distribuição de equipamentos e serviços públicos na periferia é bastante heterogênea:

Ao contrário do que normalmente se considera, há inúmeros equipamentos públicos em muitos bairros periféricos, até mesmo os mais distantes. Isto não significa, entretanto, que em todos os bairros a oferta se dê do mesmo modo, nem mesmo que não exista diferença relativamente ao tipo de equipamento existente. Escolas e unidades básicas de saúde, por exemplo, estão muito melhor distribuídas ao longo do território do que creches, hospitais ou espaços de lazer. No caso de equipamentos de assistência social, é possível verificar localizações específicas de acordo com o tipo de atendimento realizado – se abrigos ou Espaços Gente Jovem (EGV), profissionalizantes ou voltados para idosos – mas, no conjunto, eles alcançam áreas afastadas, inclusive de alta vulnerabilidade (Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo, 2004, p.33).

A Zona Sul da cidade de São Paulo, portanto, pode ser considerada a partir de uma grande heterogeneidade de situações de vulnerabilidade envolvendo os grupos sociais.

3.2 TIPO DE PESQUISA OU TÉCNICAS DE PESQUISA

O instrumento escolhido para o estudo foi o “Questionário Integrado para medir Capital Social (QI-MCS)”, desenvolvido pelo grupo temático sobre capital social do BANCO MUNDIAL (2003). Este instrumento consiste em um conjunto de ferramentas empíricas para medir o capital social, sendo composto por um conjunto de questões relevantes para gerar dados quantitativos sobre as diversas dimensões do capital social, tendo sido utilizado um conjunto mais limitado de itens do

questionário a serem incluídos em um *survey* mais curto, contando com 27 questões retiradas da lista completa, consideradas essenciais, conforme indicado por Grootaert et al.(2003), divididas em seis dimensões: grupos e redes, confiança e solidariedade, ação coletiva e cooperação, fontes de informação, coesão e inclusão social, *empowerment* e ação política.

A primeira dimensão – grupos e redes – considera a natureza, a extensão e a diversidade da participação do indivíduo ou de um membro de seu domicílio em vários tipos de organização social e redes informais.

A dimensão confiança e solidariedade procura identificar a confiança em relação a vizinhos, amigos e estranhos.

As questões acerca de como o indivíduo tem trabalhado em projetos conjuntos para a comunidade identificam a dimensão ação coletiva e cooperação.

A dimensão coesão e inclusão social busca identificar a natureza e grau das diferenças entre as pessoas na comunidade e, por fim, a dimensão *empowerment* e ação política investiga o sentimento de felicidade, eficácia e capacidade de influência sobre eventos locais e ação política.

3.3 COLETA DOS DADOS

Para a coleta dos dados, utilizou-se uma amostragem não probabilística, escolhida por conveniência, com os alunos matriculados no primeiro ano do curso de Administração, no segundo semestre de 2013, contando com 312 respondentes.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados, a partir das referências de Pereira (2004), tendo-se utilizado questões fechadas e escalas, houve a construção de variáveis qualitativas do tipo categóricas ordinais, buscou-se a análise destas variáveis em uma abordagem descritiva (estatística descritiva), com representação gráfica (tabelas e

gráficos), que permitem a identificação de categorias de destaque. De acordo com Pereira (2004, p.79): “(...) uma estratégia de análise reduzida ao comportamento de moda (categoria de maior ocorrência), prestando-se elas (...) a identificação de variáveis mais importantes (...)”, a partir das quais se faz possível estabelecer hipóteses de relações, envolvendo semelhanças e diferenças, causas e efeitos, associações entre as medidas realizadas e a observação dos contextos analisados, a fim de constituir o processo de interpretação.

As estratégias metodológicas utilizadas, portanto, envolveram a descrição das frequências para identificar o quadro atual e as tendências dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização dos respondentes

Os 312 questionários submetidos à análise descritiva revelaram que a amostra foi composta por 62% de mulheres e 38% de homens.

Quanto à idade, observa-se na Tabela 1, que a maior parte dos pesquisados tem até 25 anos (43%), seguidos por 30% com idade entre 26 a 30 anos, 16 % com idade entre 31 e 35 anos, 6% com idade entre 36 e 40 anos, 3% estão na faixa de idade entre 41 e 45 anos e 2% estão na faixa de 46 anos ou mais.

Tabela 1 – Idade dos respondentes

Idades dos Respondentes	Percentual
Até 25 anos	70,83
De 26 a 30 anos	16,98
De 31 a 35 anos	8,33
De 36 a 40 anos	2,24
De 41 a 45 anos	0,96
46 anos ou mais	0,64

Fonte: Pesquisa.

Quanto ao estado civil dos estudantes, verifica-se que a grande maioria ou 82% são solteiros, 13% são casados, 5% são separados, desquitados ou divorciados, não havendo viúvos.

O grau de instrução dos pais está representado na Tabela 2:

Tabela 2 – Grau de instrução dos pais dos respondentes

Grau de instrução	Pais	Mães
Ensino Fundamental	48,39	49,03
Ensino Médio	46,47	47,17
Ensino Superior	4,8	3,82
Pós-Graduação	0,34	0,00

Fonte: Pesquisa.

Quanto à formação paterna, foi possível constatar que 95% dos pais e 96% das mães possuíam ensino fundamental e ensino médio, o que indica que 95% dos pais não possui ensino superior, o que caracteriza a amostra como sendo predominantemente formada por estudantes que são a primeira geração que chega ao ensino superior. A tabela 3 indica a renda familiar dos respondentes:

Tabela 3 – Renda Familiar

Faixa de Renda (em salários mínimos)	Percentual
Até 2 SM	21,18
De 2 SM a 5 SM	24,47
De 5 SM a 10 SM	28,53
De 10 SM a 15 SM	15,97
De 15 SM a 25 SM	9,85
Mais de 25 SM	0,00

Fonte: Pesquisa.

O salário mínimo de referência usado na pesquisa foi de R\$765,00. Vale destacar que, quando se compara os dados referentes à renda familiar, esses são coerentes com os dados de renda familiar do Censo de 2000 para os distritos da Zona Sul da cidade de São Paulo, quando comparados à distribuição dos distritos de residência dos respondentes, como indicado nas tabelas 4 e 5 abaixo:

Tabela 4 – Faixa de Renda Familiar (em salários mínimos), segundo distritos da Zona Sul do Município de São Paulo - percentual

Distritos	Menos de 2 SM	De 2 SM a 5 SM	De 5 SM a 10 SM	De 10 SM a 15 SM	De 15 SM a 25 SM	25 SM ou mais
Vila Mariana	2,87	7,03	13,69	9,90	17,47	49,05
Ipiranga	9,68	20,11	23,56	13,37	14,64	18,64
Santo Amaro	4,17	6,84	16,87	10,41	18,59	43,13
Jabaquara	10,27	20,27	24,48	13,51	13,56	17,91
Cidade Ademar	16,73	28,46	28,84	10,73	8,66	6,58
Campo Limpo	16,7	28,25	28,71	11,26	9,96	5,75
Jardim Ângela	22,18	38,05	27,82	6,83	3,22	1,29
Socorro	8,65	13,72	24,01	12,82	17,58	23,22
Parelheiros	26,06	38,16	25,79	6,15	2,83	1,01

Fonte: IBGE, Fundação SEADE, 2000.

Tabela 5 – Distribuição dos respondentes por bairros

Distritos e bairros da Zona Sul	Percentual
Vila Mariana (Vila Mariana, Moema, Saúde)	0,00
Ipiranga (Ipiranga, Cursino, Sacomã)	0,00
Santo Amaro (Santo Amaro, Campo Belo, Campo Grande)	7,78
Jabaquara (Jabaquara)	0,00
Cidade Ademar (Cidade Ademar, Pedreira)	17,13
Campo Limpo ¹¹ (Campo Limpo, Capão Redondo, Vila Andrade)	23,05
Jardim Ângela (Jardim Ângela, Jardim São Luiz, M'Boi Mirim)	21,87
Socorro (Cidade Dutra, Grajaú)	23,27
Parelheiros (Parelheiros, Marsilac)	6,90

Fonte: Pesquisa.

4.2. Dimensão de Capital Social: Grupos e Redes

A análise de grupos e redes segundo Grootaert et al (2003, p.8) envolve a categoria mais comumente associada ao capital social, pois as questões desta seção “consideram a natureza e a extensão da participação de um membro de um domicílio em vários tipos de organização social e redes informais, assim como as várias contribuições dadas e recebidas nestas relações”.

Quando se considera os diferentes tipos de capital social tem-se que estes refletem os papéis que as redes e os grupos desempenham em uma sociedade, tanto nos seus aspectos positivos quanto negativos. Nesse sentido, é possível identificar os seguintes tipos de capital social (Stone, 2003):

- união (*bonding social capital* característico de redes fechadas, como a família, onde as relações tendem a ser mais estreitas e os laços mais densos, o que pode levar a um aspecto negativo, associado a práticas de exclusão por motivos raciais, religiosos e grupos culturais),

¹¹ Pela proximidade e semelhança censitária, os residentes de Itapecerica da Serra foram incluídos no Distrito de Campo Limpo.

- ponte (*bridging social capital* caracterizado como um recurso espalhado entre as redes, de modo a favorecer o acesso de pessoas de várias redes, estando associado à criação de recursos e oportunidades, sendo mais característico de grupos caracterizados pela diversidade, de gênero, idade, etnia, por exemplo – sua própria heterogeneidade, contudo, pode ser relacionada a fragilidade nas conexões) e há, ainda,

- ligação (*linking social capital* - mais típico em uniões voltadas à obtenção de recursos, sendo mais comum em grupos marcados pela autonomia e pela busca pelo poder).

A tabela 6 apresenta o resultado do número de grupos aos quais os respondentes declararam participar:

Tabela 6 – Número de grupos declarados pelos respondentes

Número de grupos	Percentual
0	10,89
1	29,48
2	19,55
3	16,02
4	13,14
5	6,40
6	3,20
7	0,64
8	0,64

Fonte: Pesquisa.

Destes grupos, foram nomeados Família (30,9%), Igreja (38,8%), Trabalho (5,8%), Música (5,0%), Faculdade (5,0%), Ações Sociais (2,2%), Outros (12,2%).

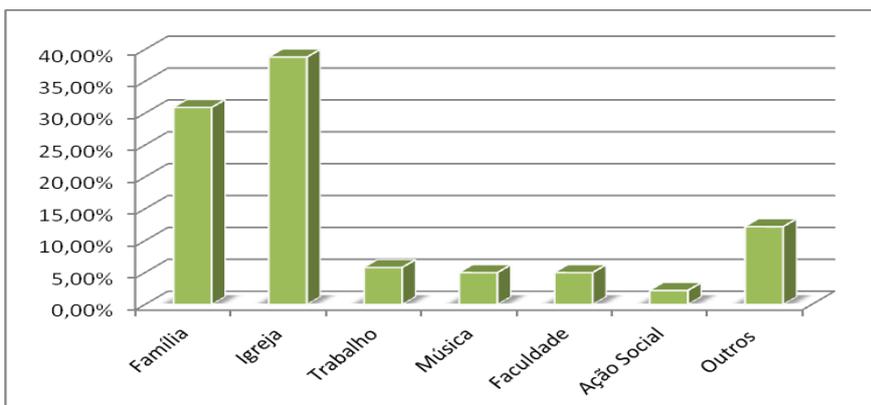


Gráfico 1: Grupos indicados pelos respondentes – percentual.

Quando questionados sobre o fato de os grupos serem formados por pessoas de religião, sexo ou etnias diferentes, excluídos os respondentes que afirmaram não participar de grupos (10,9% dos casos), tem-se que a maior parte dos grupos são frequentados por pessoas da mesma religião (57,5%) e etnia (50,6%), embora a mesma relação não possa ser estabelecida para a variável sexo (21,8% afirmam que os grupos são partilhados por pessoa do mesmo sexo), semelhança de ocupação (28,5%) e semelhança de escolaridade (30,2%).

Pode-se considerar que o grupo religioso é preponderante nas relações sociais, configurando um importante vínculo para o grupo de respondentes, acompanhado de perto pelos vínculos familiares, o que se reforça quando se considera que os vínculos dos grupos são mais fortemente partilhados por pessoas da mesma religião e do mesmo grupo étnico.

De acordo com Abramovay (2001, p. 132), como a identidade social dos atores está na base da confiança estabelecida nos casos em que o capital social de união se estabelece, há um sentimento comunitário de pertencimento a um mesmo universo ou a um mesmo conjunto de tradições e valores, que pode representar o fechamento desse conjunto social sobre si próprio. Para o autor, embora não se possa desconsiderar a importância destes laços, tendem a não ser suficientes para fomentar iniciativas inovadoras, por exemplo, mas haveria uma certa dificuldade em favorecer a reciprocidade e a mobilização solidária, o que seria mais comum caso o capital social de tipo ponte se mostrasse preponderante.

4.3 Dimensão de Capital Social: Confiança

A dimensão confiança do capital social está relacionada à confiança em relação à vizinhança, provedores de serviços essenciais e pessoas estranhas à comunidade. Um alto nível de confiança pode favorecer a reciprocidade e a ação coletiva.

O gráfico 2 traz informações sobre o número de amigos declarados pelos respondentes. Destaca-se o fato de haver a indicação preponderante de um número restrito de amigos, entre 2 e 5:

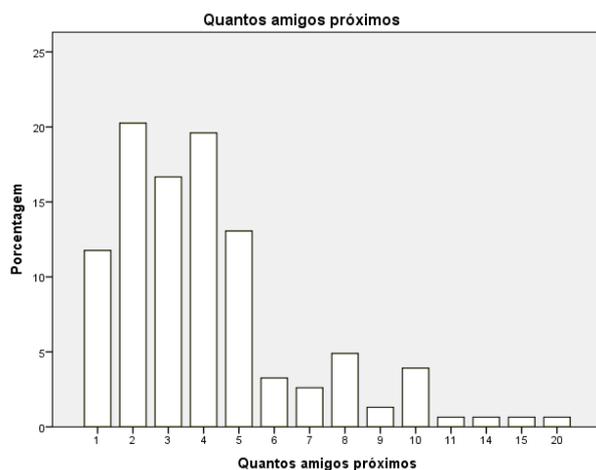


Gráfico 2: Quantidade de amigos próximos indicados pelos respondentes

O gráfico 3 traz as informações sobre a dimensão confiança, para a questão referente à disponibilidade dos amigos em emprestar dinheiro:

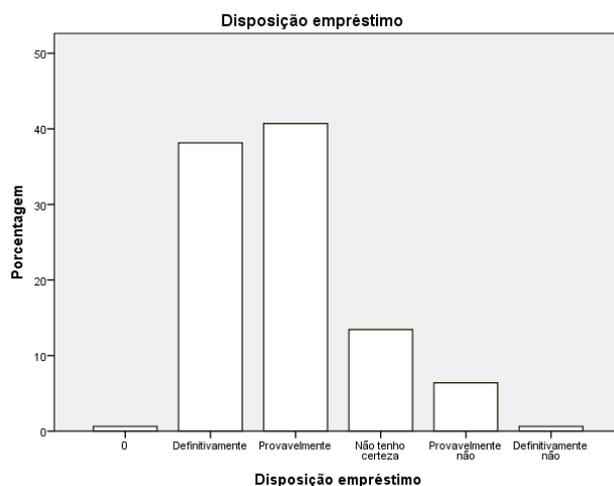


Gráfico 3: Disposição dos amigos próximos em emprestar dinheiro, conforme os respondentes

Mas quando questionados acerca da confiança em geral – se é possível confiar nas pessoas, ou se nunca é demais ter cuidado, apenas 2,6% dos respondentes indicaram ser possível confiar nas pessoas, enquanto 98,2% dos respondentes indicaram que nunca é demais ter cuidado com as pessoas.

Comparando os dados sobre redes, e a tendência de um capital social focado em grupos fechados, associando-se à dificuldade em confiar nas pessoas, mas com uma forte probabilidade em tomar dinheiro emprestado, é possível considerar que esses amigos, em quem se confia, e a quem se pode mesmo pedir dinheiro emprestado, possivelmente estejam associadas ao ambiente familiar ou da Igreja (ou mesmo de uma combinação dos dois) levando a uma desconfiança com relação às pessoas externas ao grupo.

Essas percepções são corroboradas pelos resultados das questões indicadas no gráfico abaixo:



Gráfico 4: Percepção quanto à disposição das pessoas para ajudar, em caso de necessidade

É possível perceber que há grande desconfiança com relação aos moradores do mesmo bairro, já que há forte tendência em considerar que as pessoas não ajudariam, e que é preciso estar atento para que não tirem vantagem de cada um no bairro, em contrapartida a uma maior confiança no grupo mais fechado, correspondente à família e ao grupo religioso.

Quando a questão foi a confiança no governo local, ficou claro que esta possibilidade parece ser descartada: consultados quanto à confiança no governo local, apenas 0,6% indicaram confiar muito, 15,7% afirmaram confiar nem muito,

nem pouco, 16,7% apontaram para confiar pouco, enquanto 67,0% afirmaram confiar muito pouco.

Tendência semelhante se apresenta quanto ao governo central: 1,9% confiam muito, 12,5% não confiam nem muito nem pouco, 14,7% confiam pouco, e 70,8% confiam muito pouco.

Abramovay (2001) aponta para a ideia de que se as pessoas percebem a corrupção e os desmandos do poder, tendem a não acreditar e investir em redes horizontais de cooperação, o que seria consistente com uma fragilidade quanto ao capital social, particularmente no que diz respeito às instituições.

4.4 Dimensão do Capital Social: Ação Coletiva e Cooperação

A dimensão Ação Coletiva e Cooperação está relacionada ao envolvimento dos indivíduos em trabalhos com outras pessoas da comunidade, o que funcionaria como uma ferramenta de ligação, principalmente tendo em vista objetivos comuns, em um contexto de proteção mútua.

Os gráficos a seguir trazem os resultados para esta dimensão:

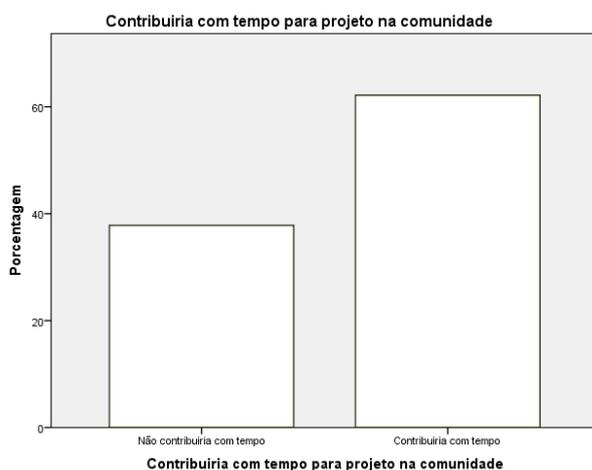


Gráfico 5: Contribuição com tempo para projetos na comunidade

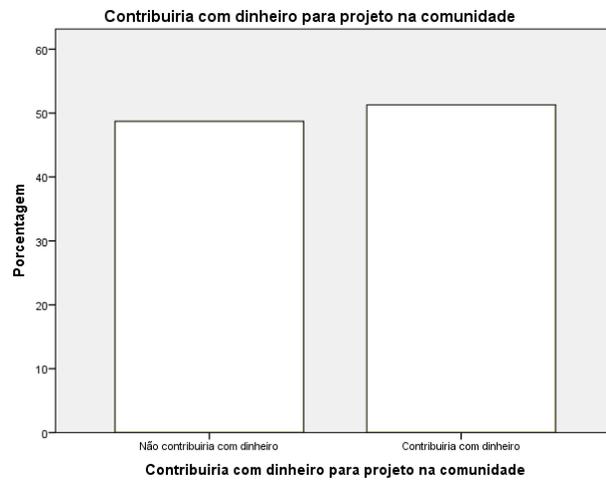


Gráfico 6: Contribuição com dinheiro para projetos na comunidade

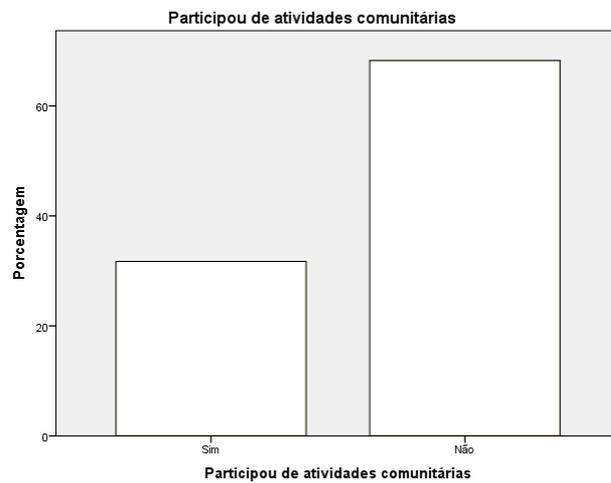


Gráfico 7: Participação nas atividades comunitárias

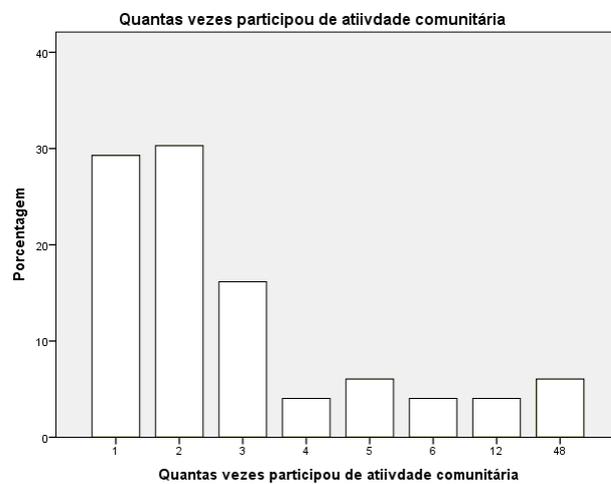


Gráfico 8: Número de participações em atividade comunitária no último ano

Pode-se perceber que há um baixo índice de participação nas atividades comunitárias, principalmente na contribuição efetiva, com tempo e atuação. Por outro lado, não há restrição evidente à contribuição com dinheiro para auxiliar a comunidade.

4.5 Dimensão de Capital Social: Coesão e Inclusão Social

A dimensão Coesão e Inclusão Social trata das formas de divisão e as diferenças que podem resultar em conflito dentro das comunidades, no intuito de entender a natureza das diferenças entre os grupos e seu gerenciamento. Essa dimensão está diretamente relacionada com a ideia de sociabilidade, envolvendo encontros em espaços públicos, ou participação em eventos comunitários (Grootaert et al., 2003, p.20).

Quando perguntados se há diferenças nas características entre as pessoas que vivem na mesma localidade (diferenças de riqueza, renda, posição social, origem étnica, ou em relação às crenças religiosas e políticas, ou mesmo quanto a idade ou o sexo), 20,2% dos respondentes afirmaram que as pessoas que vivem no mesmo bairro são extremamente diferentes, 19,9% afirmaram que as pessoas são relativamente diferentes, enquanto 40,7% indicaram que a diferença é relativa, 13,5% que há pouca diferença e 5,8% que as pessoas são muito pouco diferentes.

Apesar disso, chama a atenção o fato de que 65,1% dos respondentes indicaram que as diferenças sociais causam problemas na comunidade, o que é consistente com a percepção de que a forma de capital social mais característico entre os respondentes é o capital social de união, mais característico de grupos fechados.

O gráfico 9 apresenta os tipos de diferenças sociais que, segundo os respondentes, são mais capazes de gerar conflitos nas comunidades:

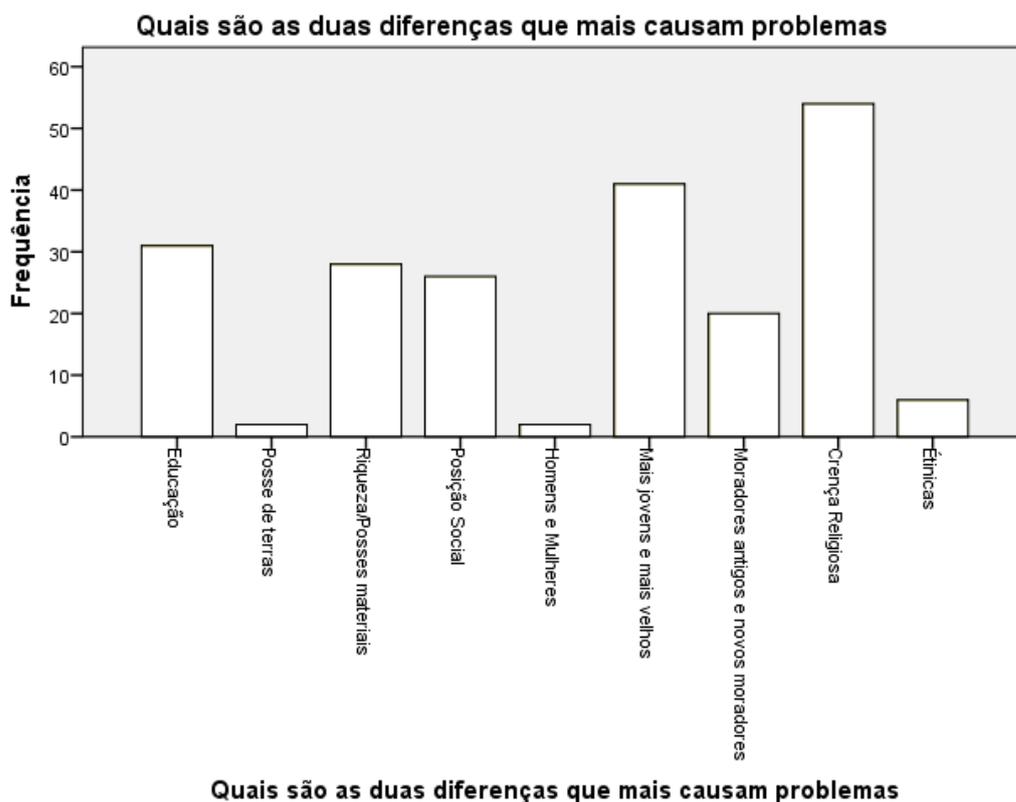


Gráfico 9: Diferenças sociais que mais causam conflitos, segundo os respondentes

4.6 Dimensão de Capital Social: Autoridade ou Capacitação (Empowerment) e Ação Política

A dimensão Autoridade ou Capacitação (Empowerment) e Ação Política, segundo Grootaert et al (2003) se refere a quanto os indivíduos tem “autoridade” ou estão “capacitados”, na medida em que detém um certo controle sobre as instituições e processos que afetam diretamente seu bem estar. Nesse sentido, as questões nessa seção visam averiguar o sentimento de felicidade, eficácia pessoal e capacidade dos membros do agregado doméstico para influenciar tanto eventos locais como políticas mais amplas, com foco sobre o controle sobre as decisões que afetam diretamente a vida cotidiana, abordando um conjunto de meios concretos através dos quais as pessoas tentaram aumentar esse controle, tais como as petições aos membros do governo, participação em reuniões abertas e em eleições, o que também está relacionado com o nível de confiança nas instituições.

Autoridade ou capacitação (empowerment) refere-se, portanto, à expansão dos recursos e capacidades das pessoas em tomar parte, negociar, influenciar, controlar e responsabilizar instituições que afetam suas vidas (Banco Mundial 2002), o que estaria relacionado a uma ampla variedade de ações, tais como tornar as instituições estatais mais ágeis na assistência aos pobres, remover barreiras sociais e criar oportunidades sociais, sendo um conceito mais amplo que o de capital social, de modo que a ação política é apenas uma das atitudes que podem ser tomadas para aumentar esse empowerment.

De acordo com Grootaert et AL (2003, p. 21):

Domicílios diferentes, dependendo de suas características demográficas, econômicas e sociais, se sentirão diferentemente autorizados ou capacitados (empowered) e participarão de ações políticas em graus diversos. É útil comparar esse padrão de autoridade ou capacitação (empowerment) com padrões de acesso à informação, medo da violência, sociabilidade, e outras dimensões de capital social derivadas de outros módulos. Pelo mesmo sistema, a análise anterior já terá fornecido um grau de coesão e inclusão social para a comunidade, e essa informação pode ser complementada com um grau de autoridade ou capacitação (empowerment) e ação política para a comunidade.

Nesse sentido, quando questionados quanto à sensação de segurança em relação ao crime e à violência quando está sozinho(a) em casa, 14,1% dos respondentes afirmaram se sentir muito seguros, 31,1% afirmaram estar moderadamente seguros, 21,8% não se sentem nem seguros nem inseguros, 19,2% indicaram se sentir moderadamente inseguros e 13,8% afirmaram se sentir muito inseguros nesta situação, como pode ser visto no gráfico 10:

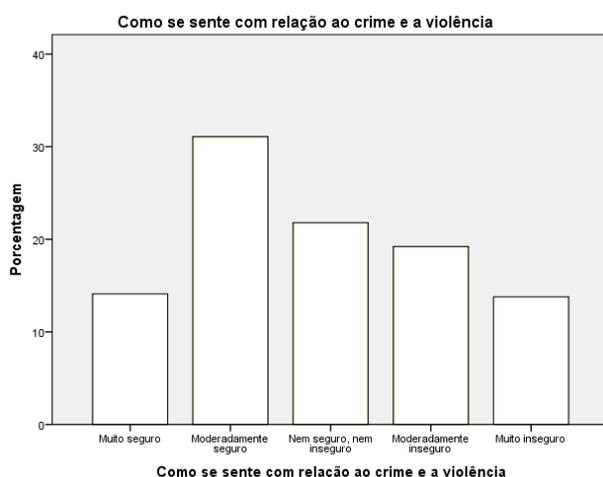


Gráfico 10: Sentimento com relação ao crime e à violência quando está sozinho em casa

Já quando o questionamento se referiu à percepção quanto a felicidade, somando-se as respostas que indicavam “muito feliz” (44,6%) e “moderadamente feliz” (41,3%), tem-se que a maioria absoluta dos respondentes não está infeliz, que também pode ser condizente com os percentuais de respostas que indicam se sentir “totalmente capaz” (47,8%) e “moderadamente capaz” (35,3%) de tomar decisões para mudar o curso de sua vida, como apresentado nos gráficos 11 e 12:



Gráfico 11: Percepção do nível de felicidade indicado pelos respondentes

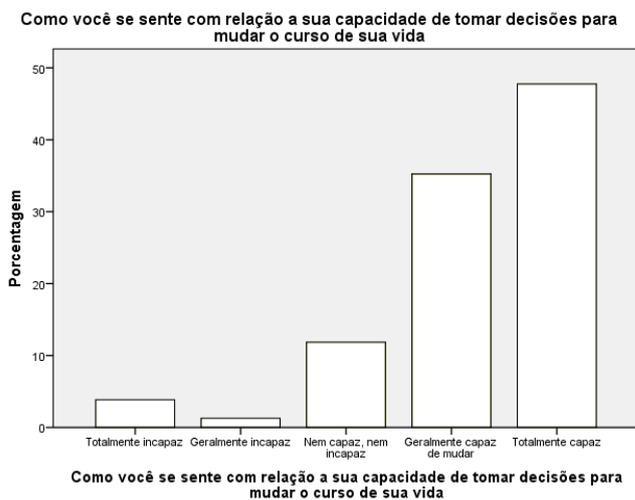


Gráfico 12: Percepção sobre a capacidade de tomar decisões para mudar o curso de sua vida

Por outro lado, quando questionados sobre quantas vezes no seu bairro, as pessoas haviam se organizado para pedir algum benefício para a comunidade, através de uma petição, a maioria (60,9%) afirmou que isso nunca ocorreu, como indicado no gráfico 13:

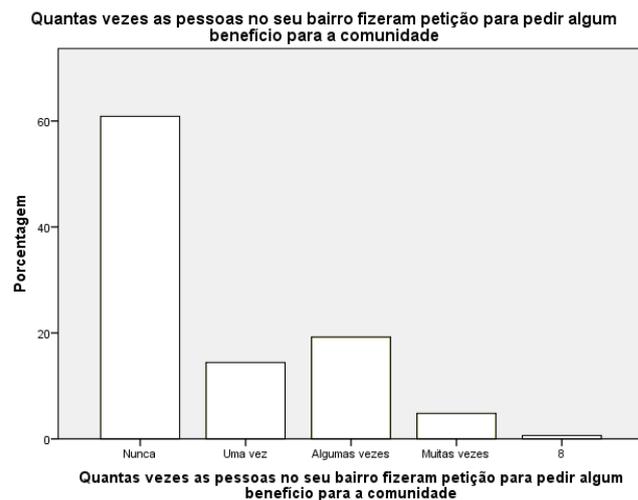


Gráfico 13: Quantas vezes as pessoas no seu bairro fizeram uma petição para pedir algum benefício para a comunidade

Uma maior percepção de felicidade, associada a uma maior percepção da própria capacidade em mudar o rumo da sua vida, e a uma baixa participação política tendo em vista benefícios para a comunidade pode estar associada ao capital social de ligação, já que as pessoas se sentem mais felizes e seguras em sua família ou grupo religioso mas, sobretudo, o fato de os respondentes serem a primeira geração que chega ao ensino superior pode estar sobremaneira associado à sensação de empowerment, já que se trata de uma situação não vivida previamente em seu grupo social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÃO

Os dados da pesquisa permitiram considerar que as variáveis que indicaram menor nível de capital social foram aquelas associadas à participação na comunidade e confiança nas instituições políticas, sendo que as variáveis que apresentaram melhor desempenho estão associadas Grupos e Redes, destacando-se que 38,8% dos entrevistados indicam que o principal grupo no qual há participação do domicílio envolve Religião, seguido de perto pelo grupo familiar (30,9%). Como discutido anteriormente, esse padrão de capital social pode estar associado ao capital social de união.

A disparidade entre as dimensões de Cooperação e Empowerment chama a atenção, já que uma baixa cooperação poderia estar associada a um baixo índice de civismo e desconfiança na comunidade como um todo, o que seria fundamental para o crescimento do capital social na região. E como combinar esses dados com o alto nível de empowerment identificado na pesquisa, particularmente quando o questionamento envolvia o nível de felicidade e a capacidade de tomar decisões para mudar o curso de sua vida.

Quando se considera que as relações entre a educação e cultura, tendo por base a confiança e o capital social, são capazes de dar forma ao funcionamento efetivo das instituições, influenciando os incentivos e os comportamentos dos agentes individuais, políticos e econômicos, as discussões acerca do papel da cultura, da liberdade e do capital social para o desenvolvimento econômico, podem sugerir que programas de transferência de renda e investimentos públicos (comuns nas ações de responsabilidade social presentes na zona Sul da cidade de São Paulo) não são uma solução, por não abordarem a fonte do problema. Em vez disso, economicamente e culturalmente as regiões periféricas da cidade podem ser mais susceptíveis de se beneficiar a partir de investimentos em educação. A ampliação do acesso ao ensino superior, pelas políticas públicas em educação no período, favorecendo que os indivíduos pesquisado tivessem acesso a um nível educacional que seus antepassados não tiveram podem estar associados a um maior desempenho na dimensão Empowerment, sem que esse desempenho dessa dimensão do capital social reflita, efetivamente, nas demais, o que reforçaria a ideia da maior presença do capital social de ligação, fortalecendo os grupos religiosos e

as famílias, mas sem lograr efeitos sobre o desenvolvimento socioeconômico da comunidade.

Ainda que este texto não tenha se aprofundado na discussão sobre a influência efetiva da cultura e da educação superior sobre o desenvolvimento econômico, abre-se o caminho para discussões mais profícuas no sentido de entender como e quais características de crenças individuais e normas sociais são economicamente relevantes, bem como o tratamento de sua transmissão ao longo do tempo e formas de interação entre economia e ambiente institucional, destacando que a própria idéia de que a cultura é um determinante importante e duradouro dos direitos e desenvolvimento econômico também tem implicações políticas relevantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Conselhos além dos limites. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 15, no. 43, p.121-140, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT), **NBR-14724**. Informação e documentação: formatação de trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, (jan/2006)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT), **NBR-6023**. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002a. (Ago/2002)

AKERLOF, G. and KRANTON, R, Economics and Identity, in **Quarterly Journal of Economics**, August.2000

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In Dourado, L.F. e PARO, V.H. (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo, Xamã, 2001.

BAERT, Patrick. Algumas limitações das explicações da escolha racional na Ciência Política e na Sociologia. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 12, n. 35, Oct. 1997

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: Análise dos Documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação (Campinas) [online]**. 2008, vol.13, n.1, pp. 131-152. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100008>. Acesso em 22 de outubro de 2013.

BARRO, R.J. Economic Growth in a Cross Section of Countries. **Quarterly Journal of Economics** 106 (2): 407-443, 1991

BAUMOL, W.J. **Entrepreneurship, Management and the Structure of Pay-offs**. Cambridge, MIT Press, 1993.

BERNHEIM, D., A Theory of Conformity, **Journal of Political Economy**, n.5, October, Vol 102, 1994

BOURDIEU, Pierre. Bourdieu, Pierre (1980) 'O capital social – notas provisórias'. In: Nogueira, M. A. e A. Catani (orgs.) **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Capítulo III. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **The Logic of Practice**, Cambridge, UK: Polity Press, 1990

_____. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. "The forms of capital". In: RICHARDSON, J. G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986

_____. The forms of capital Halsey, H.A. et al. (eds). *Education: culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

BOURDIEU, Pierre and PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. 24 (9): 803-809, set, 1972.

CENTRO DE ESTUDOS DA METRÓPOLE. **Mapa da Vulnerabilidade Social da População da Cidade de São Paulo**. São Paulo, Sesc-SP, 2004.

CERULLO, Gilberto. **Escola, Comunidade e o “Capital Social”**: a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, USP, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. Cortez, 5ª. Ed. São Paulo, 1989.

CLARO, Adriana Thomazotti. **Capital Social, Cultura e Educação - análise a partir do desenvolvimento econômico como liberdade**. XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE NORDESTE e PRÉ-ALAS BRASIL, GT23 - Economia simbólica e política dos afetos, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 04 a 07 de setembro de 2012

CLAXTON, M. **Cultura y Desarrollo**. Estudio. Paris: UNESCO, 1994 (unesdoc.unesco.org/ulis/CGI-bin/)

COLEMAN, J. **Foundations of social theory**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

_____. "Capital social e a criação do capital humano". **Jornal Americano de Sociologia**, 94, Suplemento, p. 95-120, 1988.

CUFF, E.C., SHARROCK, W.W. & FRANCIS, D.W. **Perspectives in Sociology**. 4th edition. London: Routledge. 1998.

DASGUPTA, Partha, **Economia**, São Paulo, Ática, 2008.

ELIAS, N. Knowledge and Power: an interview by Peter Ludes in Stehr, N e Meja,V (eds.) **Society and Knowledge**. New Brunswick: Transaction, 2004.

FERRAREZI, E. **Capital social: conceitos e contribuições às políticas públicas.** Revista do Serviço Público, Ano 54, n. 4, out. / dez., 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto– **Gestão da educação na “cultura globalizada”:** ressignificar é preciso! In Educação e Sociedade, vol. 25, no. 89. Campinas, Set./Dec. 2004

FUKUYAMA, F. “Capital Social” in HARRISON, L. E. & HUNTINGTON, S. P. **A Cultura Importa**, São Paulo, Record, 2001.

FURTADO, C. **Cultura e desenvolvimento em época de crise.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HALL, R.F.; JONES, C.L.; **Why do some countries produce so much output per worker than others?** NBER Working Papers, May, 1998.

GLAESER, E. R, LA PORTA, F. LOPEZ-DE-SILANES and SCHEIFER, A, **Do Institutions cause Growth**, NBER Working Paper no. W10568, 2004.

GLAESER, E, LAIBSON, D. and SACERDOTE, B. **The Economic Approach to Social Capital**, National Bureau of Economic Research Working Paper 7728, Cambridge, Massachusetts. (<http://papers.nber.org/papers/w7728>) 2000.

GRANOVETTER, M and SWEDBER, R.,eds. **The Sociology of Economic Life.** Oxford : Westview Press. 1992.

GRANOVETTER, M. ‘The Strength of Weak Ties’, **American Journal of Sociology**, 78 (6): 1360–1380.1973

GREIF, A., Cultural beliefs and the organization of society: A historical and theoretical reflection on collectivist and individualist societies, **Journal of Political Economy**, n.5, October, Vol 102, 1994.

GROOTAERT, Christiaan; NARAYAN, Deepa; NYHAN JONES, Veronica; WOOLCOCK, Michael. **Questionário Integrado para Medir Capital Social**. Banco Mundial, junho, 2003.

GUIO, L., SAPIENZA, P. and L. ZINGALES, L, The Role of Social Capital in Financial Development, **American Economic Review**, 94:526-556, 2004.

INGLEHART, R. “Cultura e Democracia” in HARRISON, L. E. & HUNTINGTON, S. P. **A Cultura Importa**, São Paulo, Record, 2001.

INGLEHART, R. and BAKER, W. E., Modernization, Cultural Change and the persistence of Traditional Values, **American Sociological Review**, February, 65, 19-51, 2000.

KUMLIN, S and ROTHSTEIN, B **Making and Breaking Social Capital: The impact of welfare state institutions**, Department of Political Science, Göteborg University, Box 711, SE 405 30 Göteborg, Sweden, 2003.

LUIZ, M.C. **Políticas Públicas e o Sistema Nacional de Educação**. UFSCar Virtual, São Carlos, 2009.

LUNDASEN, S. “Podemos confiar nas medidas de confiança?” in **Opinião Pública**, Campinas, v. VIII, n. 2, p. 304-27, out, 2002.

MYERSON R. B., **Game Theory: Analysis of Conflict**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

NARAYAN, D. **Bonds and bridges: social capital and poverty**. Poverty Group, PREM, World Bank. Washington, DC. 1999.

OECD **The Well-Being of Nations, The Role of Human and Social Capital**. Centre for Educational Research and Innovation, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. 2001.

PEREIRA, Julio Cesar Rodrigues. **Análise de dados qualitativos:** estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: USP, 2004.

PINHEIRO, Ednéia Virgínia, SILVA, Ana Lúcia Calbaiser da & LUIZ, Maria Cecília **Políticas Públicas Pós 1988** - uma leitura das políticas educacionais recentemente implementadas no Brasil. UAB-UFSCAR, São Carlos, 2011.

PORTES, A. 'Social capital: origins and applications'. **Annual Review of Sociology**, 24: 1-24., 1998

PUTNAM, R. **Education and Social Cohesion**, Presentation made to OECD Ministers of Education meeting in Dublin on 18 March, 2004. See <http://www.oecd.org/dataoecd/37/55/30671102.doc>

_____. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna.** Rio de Janeiro: FGV, 2002.

_____. **Democracies in Flux: The evolution of social capital in contemporary society.** Oxford, UK: Oxford University Press. 2002.

_____. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996

PUTNAM, Robert. **Jogando boliche sozinho.** ND Publicações, Braudel Papers, n.10, 1996

_____. Bowling alone: America's declining social capital. In: **Journal of Democracy**, 6: 65-78, 1995.

_____. **Making democracy work: civic traditions in Modern Italy.** Princeton: Princeton University Press, 1993.

_____. 'The prosperous community: social capital and public life'. **The American Prospect**, n. 13, Spring, 1993.

RABIN, M., Incorporating Fairness into Game Theory and Economics, **American Economic Review**, 83:1281-1302, 1993.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO 2004 – **Liberdade Cultural em um mundo diversificado**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2004.

RISCAL, Sandra Aparecida; **Gestão Democrática no Cotidiano Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ROBINSON, B and ROBINSON, D. 'Possible Aids from Physics and Engineering for Assisting in Understanding Social Capital' in David Robinson (ed) **Building Social Capital**, Wellington, New Zealand: Institute for Policy Studies, Victoria University of Wellington, 2002.

SANTOS, Everton, BAQUERO, Marcello. **Democracia e Capital Social na América Latina**. Rev. Sociol. Polit. N.28, Curitiba, Jun, 2007.

SCHOTTER, A., **The Economic Theory of Social Institutions**, Cambridge, MA: Cambridge University Press, January.1981.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Alexandre Mendes da. **A Percepção da Qualidade do Ensino de Administração e Gestão em uma Instituição de Ensino Superior na Cidade de São Paulo Sob a Ótica dos Estudantes**. São Caetano do Sul: USCS / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2010.

STONE, Wendy. **Bonding, bridging and linking with social capital**. Stronger Families Learning Exchange Bulletin No.4 Spring/Summer, p.13-16, 2003 disponível em: <http://www.aifs.gov.au/sf/pubs/bull4/ws.html>

TARTARUGA, Iván G. Peyré. **As inovações nos territórios e o papel das universidades: notas preliminares para o desenvolvimento territorial no Estado do Rio Grande do Sul.** Texto para discussão n.81.Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, Porto Alegre, set/2010.

TEACHMAN, J. D.; PAASCH, K.; CARVER K.. **Social capital and the generation of human capital.** Social Forces, Chapel Hill, v. 75, n. 4, p. 1341-57, jun., 1997

TEIXEIRA, L. H. G. A organização escolar percebida em sua dimensão cultural. In: _____. Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 39-63.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para elaboração de trabalhos acadêmicos.** Comissão de Normalização de Trabalhos Acadêmicos. Curitiba: UTFPR, 2008. 122p.

USLANER, Eric. **The Moral Foundations of Trust.** New York: Cambridge University Press. 2002.

APÊNDICE(S)

Banco Mundial 23 de junho de 2003 - Grupo Temático sobre Capital Social

Questionário Integrado para Medir Capital Social (QI-MCS) - Adaptado

Questões Centrais

Grupos e Redes

1. Eu gostaria de começar perguntando a você sobre os grupos ou organizações, redes, associações a que você, ou qualquer outro membro do seu domicílio, pertencem. Esses grupos podem ser formalmente organizados ou apenas grupos de pessoas que se reúnem regularmente, para praticar alguma atividade, ou apenas conversar. De quantos grupos você, ou alguém em seu domicílio, faz parte?

2. De todos os grupos de que você, ou os membros do seu domicílio fazem parte, qual é o mais importantes para o seu domicílio?

_____ [Nome do grupo]

3. Pensando nos membros deste grupo, a maioria deles é do(a) mesmo(a)...

A. Religião SIM (___) NÃO (___)

B. Sexo SIM (___) NÃO (___)

C. Grupo étnico ou linguístico SIM (___) NÃO (___)

4. Os membros do grupo têm, em sua maioria, a mesma...

A. Ocupação SIM (___) NÃO (___)

B. Formação educacional ou grau de escolaridade SIM (___) NÃO (___)

5. Esse grupo trabalha ou interage com grupos fora do(a) bairro/localidade?

(___)1. Não

(___)2. Sim, ocasionalmente

(___)3. Sim, frequentemente

6. Quantos amigos próximos você diria que tem hoje? Essas pessoas são aquelas com quem se sente à vontade, para conversar a respeito de assuntos particulares, ou chamar quando precisa de ajuda.

7. Se de repente você precisasse de uma pequena quantia em dinheiro (o que você ganharia, digamos, em uma semana de trabalho), há pessoas além do seu domicílio ou parentes próximos, que estariam dispostas a lhe fornecer este dinheiro, se você pedisse a elas?

(___)1. Definitivamente

(___)2. Provavelmente

(___)3. Não tenho certeza

(___)4. Provavelmente não

(___)5. Definitivamente não

Confiança e Solidariedade

8. Falando em geral, você diria que se pode confiar na maioria das pessoas, ou que nunca é demais ter cuidado ao lidar com as pessoas?

(___)1. Pode-se confiar nas pessoas

(___)2. Nunca é demais ter cuidado

9. Em geral, você concorda ou discorda das seguintes afirmações? (Use a escala de 1 a 5, como identificado: 1 Concordo totalmente, 2 Concordo em parte, 3 Nem concordo, nem Discordo, 4 Discordo em parte, 5 Discordo totalmente).

(___)A. A maioria das pessoas no seu bairro/localidade estão dispostas a ajudar caso você precise.

(___)B. No seu bairro/localidade, é preciso estar atento ou alguém pode tirar vantagem de você.

10. Quanto você confia em...(1 Confio totalmente, 2 Confio muito, 3 Nem muito, nem pouco, 4 Confio pouco, 5 Confio muito pouco)

- A. Membros do governo local
B. Membros do governo central

11. Se um projeto da comunidade não lhe beneficia diretamente, mas tem benefícios para muitas outras pessoas do(a) bairro/localidade, você contribuiria com seu tempo ou dinheiro para o projeto?

- A. Tempo
1 Não contribuiria com tempo
2 Contribuiria com tempo
- B. Dinheiro
1 Não contribuiria com dinheiro
2 Contribuiria com dinheiro

Ação Coletiva e Cooperação

12. Nos últimos 12 meses, você ou alguém do seu domicílio participou de alguma atividade comunitária, em que as pessoas se reúnem para realizar algum trabalho em benefício da comunidade?

1. Sim
2. Não (vá para a questão 14)

13. Quantas vezes, nos últimos 12 meses?

14. Se houvesse um problema de abastecimento de água nesta comunidade, qual é a probabilidade de que as pessoas cooperassem para tentar resolver o problema?

1. Muito provável
2. Relativamente provável
3. Nem provável, nem improvável
4. Relativamente improvável
5. Muito improvável

Informação e Comunicação

15. Quais são as três fontes de informação mais importantes a respeito do que o governo está fazendo (tal como mutirão agrícola, frente de trabalho, planejamento familiar, programa de bolsas etc.)?

1. Parentes, amigos e vizinhos
2. Boletins da comunidade
3. Mercado local
4. Jornal local ou da comunidade
5. Jornal nacional
6. Rádio
7. Televisão
8. Grupos ou associações
9. Colegas de trabalho ou sócios
10. Associados políticos
11. Líderes da comunidade
12. Um agente do governo
13. ONGs
14. Internet

Coesão e Inclusão Social

16. Muitas vezes há diferenças nas características entre as pessoas que vivem num(a) mesmo(a) bairro/localidade. Por exemplo, diferenças de riqueza, renda, posição social, origem étnica, raça, casta ou tribo. Também pode haver diferenças em relação às crenças religiosas e políticas, ou pode haver diferenças devido à idade ou o sexo. Até que ponto você diria que as pessoas são diferentes no(a) seu(sua) bairro/localidade? Utilize uma escala de 5 pontos, em que 1 quer dizer "extremamente diferentes" e 5 quer dizer "muito pouco diferentes".

1. Extremamente diferentes
2. Muito diferentes
3. Relativamente diferentes
4. Pouco diferentes

5. Muito pouco diferentes

17. Alguma dessas diferenças causa problemas?

Sim

Não vá para a questão 20.

18. Quais são as duas diferentes que mais frequentemente causam problemas?

1. Diferenças de educação

2. Diferenças de posses de terras

3. Diferenças de riqueza/posses materiais

4. Diferenças de posição social

5. Diferenças entre homens e mulheres

6. Diferenças entre as gerações mais jovens e as gerações mais velhas

7. Diferenças entre moradores antigos e novos moradores

8. Diferenças de filiação política

9. Diferenças de crenças religiosas

10. Diferenças de origem étnica, raça, casta/tribo

11. Outras diferenças

– Quais _____

19. Alguma vez esses problemas levaram à violência?

1. Sim

2. Não

20. Em geral, como você sente em relação ao crime e à violência quando está sozinho(a) em casa?

1. Muito seguro(a)

2. Moderadamente seguro(a)

3. Nem seguro(a), nem inseguro(a)

4. Moderadamente inseguro(a)

5. Muito inseguro(a)

Autoridade ou Capacitação (Empowerment) e Ação Política

21. Em geral, você se considera uma pessoa...

1. Muito feliz

2. Moderadamente feliz

3. Nem feliz, nem infeliz

4. Moderadamente infeliz

5. Muito infeliz

22. Você sente que tem poder para tomar decisões que podem mudar o curso da sua vida? Faça uma avaliação de você mesmo em uma escala de 1 a 5, em que 1 quer dizer "totalmente incapaz de mudar minha vida", e 5 quer dizer "totalmente capaz de mudar minha vida".

1. Totalmente incapaz de mudar minha vida

2. Geralmente incapaz de mudar minha vida

3. Nem capaz, nem incapaz

4. Geralmente capaz de mudar minha vida

5. Totalmente capaz de mudar minha vida

23. Nos últimos 12 meses, quantas vezes as pessoas neste(a) bairro/localidade se reuniram para entregar conjuntamente uma petição a membros do governo ou a líderes políticos pedindo algo em benefício da comunidade?

1. Nunca

2. Uma vez

3. Algumas vezes (<5)

4. Muitas vezes (>5)