

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A EDUCAÇÃO COMO CAPITAL SOCIAL E O PAPEL DA ESCOLA NA REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE

EDUCATION AS SOCIAL CAPITAL AND THE ROLE OF SCHOOL ON INEQUALITY REPRODUCTION

Violeta Refkalefsky Loureiro
Universidade Federal do Pará- UFPA

Resumo

O artigo trata da reprodução da desigualdade social, tendo a escola como um dos elementos centrais do processo. Toma por orientação as reflexões teóricas e o conceito de *capital social* conforme Pierre Bourdieu, abordados em especial em duas obras fundamentais sobre o estudo do capital social – *A distinção: crítica social do julgamento* – e, mais especificamente, sobre o papel do capital social no sistema escolar, na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, esta última em coautoria com Jean-Claude Passeron. Apesar de concordar com a teoria em seus aspectos fundamentais, a autora discute sua aplicação para o caso brasileiro, entendendo que as considerações dos autores precisam ser relativizadas, face às especificidades da sociedade brasileira.

Palavras-chave: capital social; capital escolar; reprodução da desigualdade.

Abstract

This paper approaches social reproduction of inequality, having the school as one of the central elements of the process. Theoretical reflections and the *social capital* concept are based on Pierre Bourdieu, mainly in two fundamental works – *The distinction: social critic of the judgement* – and, more specifically, about the social capital role in the school system – *The reproduction: elements for a theory of the education system*, the latter co-authored by Jean-Claude Passeron. Despite agreeing with the fundamental aspects of the theory, the author considers its application for the Brazilian scenario, understanding that author's considerations have to be put in the context of the Brazilian society specificities.

Key words: social capital, school capital, inequality reproduction.



Introdução

Ao longo do tempo, a noção de capital social passou por mutações e ampliações. A ideia de capital anterior a Marx envolvia, apenas, a compreensão de capital como equivalente de dinheiro e incluía os bens materiais necessários à produção econômica, tais como máquinas, equipamentos, matérias-primas, mercadorias, fábricas, armazéns etc. Em princípio, capital inclui, realmente, os meios de produção monopolizados por uma parte restrita da sociedade (empresários e grandes acionistas) e dos quais dependem os trabalhadores para produzir. Marx provocou uma primeira reviravolta na noção de capital, quando o concebeu como *uma relação social de produção*, em que máquinas, equipamentos ou outros bens são operados por pessoas com vistas à produção de bens que, após vendidos, acrescentam valor ao valor inicialmente investido pelo empresário. Trata-se, segundo ele, de uma relação social capaz de multiplicar dinheiro, a partir do trabalho humano de outrem.

A propriedade, o domínio e o controle dos elementos necessários à produção por uma determinada classe social, elite ou grupo econômico que se encontra no topo da sociedade, permitem estabelecer uma relação na qual estes grupos sociais detêm os elementos chamados capital, enquanto o trabalhador, por não deter os recursos financeiros ou os bens indispensáveis à produção, oferece nessa relação apenas aquilo que possui – sua força de trabalho (física e mental). Esta é colocada a serviço do mercado, tendo como retorno uma renumeração sob a forma de salário mensal, remuneração diária ou outra qualquer. Para Marx, o capital excede o conceito que o confinava à esfera econômica, pois passa a envolver a esfera social, assim, considera-o uma relação social de produção. Apesar de Marx ter avançado grandemente na compreensão do conceito de capital, não se apercebeu de uma outra forma de capital – sutil, intangível, imaterial, simbólico – *o capital social*.



É provável que tenha sido Alexis de Tocqueville (1805-1859), na obra *A Democracia na América* (TOCQUEVILLE, 2005), quem primeiro utilizou o termo *capital social*, como sendo “a arte da associação”. Tocqueville empregava a expressão para designar a capacidade dos americanos associarem-se em ações civis, cooperando uns com os outros, liderados por determinados indivíduos que detinham o poder de convencimento e de arregimentação de pessoas por meio do discurso, das ações e da liderança, em prol de uma causa comum. Tocqueville mencionava as raízes dessa forma de solidariedade que unia as pessoas que haviam migrado para os Estados Unidos: a língua, o passado comum de vida miserável na terra natal (a Inglaterra), as perseguições religiosas ou políticas a que haviam sido submetidas e a participação ou a observação de lutas travadas entre partidos políticos. As condições sob as quais haviam vivido na Inglaterra, haviam ensinado muitos deles a lidar com leis e instituições, a ter conhecimento dos direitos mínimos dos cidadãos e a ansiar por uma vida nova, de liberdade e organização. Tratava-se de um saber não escolar e profundamente social. Essas vivências e condições, segundo Tocqueville, haviam desenvolvido neles uma cultura política e composto um enorme *capital social*, que teria sido responsável pela sociedade que estavam construindo nos Estados Unidos naquela 1ª metade do século XIX.

Assim, o conceito de *capital social*, durante algum tempo, foi entendido como um equivalente da capacidade ou talento em articular, convencer, arregimentar pessoas para trabalhos sociais, para fazê-las cooperar com algo de interesse grupal; e também dos grupos organizados argumentarem e convencerem autoridades sobre a necessidade de um serviço comunitário etc. Boa parte do *capital social* a que ele se referia centrava-se no domínio de uma linguagem convincente, na capacidade de liderança de alguns e em sua habilidade na articulação social. Portanto, pela análise de Tocqueville, nos



primórdios da democracia americana, o estoque de *capital social* encontrava-se mais ou menos diluído ou disseminado socialmente. No entanto, à medida que a sociedade ocidental foi se tornando cada vez mais individualista (e ele atribui isto à consolidação da democracia liberal), essa forma de cooperação coletiva tendeu a uma enorme regressão; ela foi cedendo lugar à preocupação da pessoa consigo mesma e com suas condições privadas e individuais, tal como previra Tocqueville já naquela época.

De fato, com o passar do tempo, o *capital social* foi perdendo a característica de ação coletiva e deslocando-se para a esfera do indivíduo. Ao mesmo tempo que aumentou sua importância no âmbito social, também cresceu sua individualização. Hoje, a noção de *capital social* inclui a cultura, os saberes em geral, talentos ou capacidades, mas também as relações sociais, as redes de solidariedade e cooperação mútua que mantém, acumulados pela **pessoa individualizadamente**. O estudo do *capital social* sob esta forma de só veio a ser explorado mais recentemente.

Max Weber (1864-1920) fez referência ao *capital social*, sem ter, contudo, desenvolvido a temática (Weber, 1987), referindo-se ao termo muito brevemente em mais de uma obra (Weber, 2004). Não se pode esquecer que Weber chegou à Sociologia vindo da Economia, sua formação original; suponho que esta tenha sido a razão pela qual ele se apercebeu da lacuna deixada por Marx no conceito de capital.

Formulado por Weber (1982), o conceito de capital social foi, posteriormente, desenvolvido por Bourdieu em mais de uma obra (Bourdieu, 2002) mas, especialmente no livro *A distinção: crítica social do julgamento*; também Coleman (1999), Putnam (1997), Durston (2003; p.147) e outros contribuíram para o esclarecimento e a divulgação do conceito.

Para Bourdieu (2007) o *capital social* consiste num conjunto de recursos potenciais de que uma pessoa dispõe, tanto de caráter intelectual, cultural, social quanto material e que podem ser mobilizados socialmente em benefício de seu detentor. É

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



adquirido ao longo da vida por meio de relações sociais duráveis, forjadas em espaços sociais mais ou menos institucionalizados como a família, a escola, os amigos, os amigos da família, a universidade etc. O autor relaciona *capital social* com outro conceito dele próprio – o de *campo* (campo artístico, econômico, político, religioso etc.), no qual a pessoa se insere e com cujos membros ela se relaciona. Como *campo* Bourdieu entende um microcosmo onde transitam e se articulam pessoas com interesses e objetivos comuns, o que não significa que as relações dentro de um dado *campo* sejam sempre harmônicas; ao contrário, há nele concorrências, tensões, disputas, competições e conflitos. Cada *campo* tem suas regras e seus membros têm ambições e *habitus* próprios do *campo* e o campo apresenta estritos requisitos para quem nele pretende ingressar. O conjunto de microcosmos formado pelos diversos campos compõe um macrocosmo ou um macrossistema, que é a sociedade. Assim, diferentemente dos funcionalistas, que entendem que a sociedade tende à harmonia, Bourdieu, neste ponto, se aproxima de Marx, quando pensa a sociedade como um grande sistema sujeito a tensões, antagonismos, conflitos e lutas sociais que se sucedem permanentemente.

É possível dizer, de forma breve, que campos são espaços sociais relativamente autônomos e homogêneos, onde se desenvolvem ações pertinentes a uma função social específica. Um campo pode ser, por exemplo, o da política, tomando-se este campo como o lugar (ou os lugares) em que se originam, se desenvolvem e acontecem os produtos políticos, tais como: eleições, cata de votos, convencimento de eleitores, barganha de vantagens junto aos poderes constituídos, tentativa de equacionar problemas, relações com pessoas influentes e tomadores de decisão, acordos que os beneficiem, os prestigiem ou tragam resultados positivos para este ou aquele político, partido ou reduto eleitoral; também fazem parte do campo político programas de ações, análises de situações, conceitos, comentários, acontecimentos etc. Algumas dessas ações são restritas à política partidária, enquanto outras, como as reivindicações, os



protestos, as greves, as demandas, as petições, as ações comunitárias etc. expandem-se entre muitos cidadãos.

Extensão e faces do capital social

Verifica-se uma amplitude no significado de *capital social*: ele se estende desde a facilidade de penetração e relacionamento com pessoas influentes, como qualidades pessoais, tais como o domínio da língua ou a arte de falar em público de forma clara, lógica e convincente; ou um elevado conhecimento no terreno de áreas novas e importantes como a engenharia genética ou a informática; da mesma forma, possui *capital social* maior ou menor alguém que tenha obtido um diploma num curso de pós-graduação conceituado, ou que saiba operar com ações na bolsa, proporcionando bons lucros para os investidores que nele confiaram suas ações. Portanto, o conceito abrange um largo espectro, é intangível e socialmente valioso.

Assim sendo, o *capital social* apresenta uma dupla face: é individual, na medida em que é um conjunto de recursos pessoais, mas também é coletivo, na medida em que é adquirido, desenvolvido, reconhecido e legitimado pelo grupo social no qual a pessoa se insere. É no campo que se desenvolve o capital (econômico, cultural, simbólico) de cada qual. O grupo social em que a pessoa se insere confere a ela, em contrapartida, um sentido de pertencimento; com ele e nele, ela estabelece laços sociais, modos de interação e, de *distinção* de seu grupo ou sua classe social em relação aos demais grupos sociais.

Individualizado o *capital social*, cabe à comunidade, simplesmente, o reconhecimento do valor dele em alguém. Não importa se o capital de alguém se encontra sob a forma de conhecimento, capacidades, habilidades etc., o mesmo só adquire valor quando é socialmente visível. Só então é reconhecido e legitimado socialmente. Nestes termos, embora pertencendo a cada um em particular, a relação do



capital social com a sociedade é indissolúvel.

A rede de relações é tão importante que se pode dizer que o *capital social* de alguém só existe ou se viabiliza e que é maior ou menor, de acordo com a importância social e a extensão da rede de relações que reconhece as propriedades e capacidades da pessoa. Também pode-se dizer que o pertencimento a esse grupo de relações é mais ou menos durável, permanente e que as pessoas que o integram mantêm entre si ligações úteis para os seus membros. Essas relações não se limitam ao grupo mais próximo e ao espaço físico, econômico e social no qual a pessoa transita. Elas extrapolam seus limites, uma vez que são fundadas em trocas não apenas materiais, mas também simbólicas e imateriais, que estendem essas relações a um grupo muito maior ao qual se liga, seja por identificação, sentimento de pertencimento, reconhecimento, apoio e ajuda, respeito, admiração (BOURDIEU, 1980).

Mas, cada *campo* exige como requisito de entrada e permanência um determinado volume de capital social. É preciso que a pessoa tenha as características que preencham os requisitos necessários à ocupação de um certo lugar social num *campo* e na sociedade; o capital que ela porta deve preencher esses requisitos (um professor universitário, por exemplo, precisa ter um volume de capital X, em termos de títulos, diplomas, conhecimentos etc). É que a pessoa seja reconhecida socialmente como um legítimo ocupante daquele lugar no campo social, por preencher (visivelmente) os requisitos, o que envolve a rede de relações da pessoa. Dessa forma, o *capital social* depende de redes de relações e de reconhecimento.

A individualização do *capital social* e o valor do diploma

Com a modernização da vida social e a individualização do *capital social*, este passou a depender cada vez mais da educação formal adquirida na escola, o que inclui o diploma conferido pela escolaridade. Bourdieu entende que o diploma “universaliza” o

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



profissional frente ao mercado mas, o capital social acaba por fazer a diferença entre os candidatos aos cargos disponíveis, privilegiando aqueles que dispõem de maior capital cultural.

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18).

Entretanto, entendo que, se mesmo a escola de qualidade não consegue anular as diferenças sociais (sobre este ponto há uma concordância entre grande parte dos autores), pode ao menos diminuí-las; daí porque cresce enormemente a importância de uma educação escolar de qualidade.

Ocorre que, se as propriedades de um diploma são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo para sempre, por outro lado, ainda para Bourdieu, os diplomas, tal como ocorre com as máquinas, sofrem um desgaste (social). De fato, até há alguns poucos anos, ter um título de mestre correspondia a uma fatia expressiva do capital cultural de alguém; nos dias atuais, o diploma de mestre já sofreu um certo desgaste (face à maior possibilidade de muitos o possuírem) e o de doutor adquiriu a importância que aquele já teve no passado recente. Se alguém tem um bom domínio de uma língua estrangeira, certamente esse conhecimento representa uma parcela do seu *capital social* e será tanto mais valorizado quanto mais a referida língua for social e economicamente útil; é o caso do inglês, por exemplo, e no futuro certamente do mandarim, dado o ritmo com que a China vem crescendo de importância no mundo. Mas, o *capital social* depende sempre do relacionamento que a pessoa tem com pessoas influentes no meio econômico, político, artístico ou outro. Um *marchant* que possua um

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



bom relacionamento entre concededores e apreciadores de arte tem, evidentemente, um *capital social* utilizável, e mesmo indispensável à sua realização profissional, já que seu trabalho consiste em entender o valor de uma obra de arte e em saber vendê-la a uma clientela específica, refinada e muito restrita. Um candidato a porteiro podia no passado, ser uma pessoa semianalfabeta; hoje, é necessário que seja capaz de ler uma notificação da prefeitura, os nomes dos destinatários das correspondências que chegam à portaria e assim por diante. Essas competências devem compor o *capital social* exigido pelo mercado o qual é adquirido, em boa parte, por meio da escola.

James Coleman (1988) faz referência a um fator importante, já antes abordado por Pierre Bourdieu: a necessidade de reconhecimento do *capital social* da pessoa pelos membros do campo. Assim, embora a pessoa detenha certa habilidade, se esta habilidade não for visualizada, reconhecida e legitimada socialmente como um valor pelos membros do *campo*, não pode ser considerada como um *capital social*, uma vez que seu possuidor não pode fazer dela um uso social no *campo*. Ao tratar do conceito de *campo*, Bourdieu chamou a atenção para este importante aspecto – como os lugares que a pessoa ocupa num *campo* são definidos pelo *capital social* de que ela dispõe, e este encontra-se na dependência de sua legitimação social pelo *campo*. Conclui-se que o *capital social* é um elemento relacional e esse capital, na vida moderna, passa pela educação escolar das pessoas, mas, também, por outras instituições além da escola. Daí porque vários aspectos recobrem o *capital social* na vida moderna, entre eles o domínio da linguagem, a certificação de cursos e outros que extrapolam a educação formal. Assim, se a educação escolar é indispensável na constituição do *capital escolar*, ela não é suficiente para dotar alguém de um *capital social* significativo.

Francis Fukuyama (1999) menciona algumas novas fontes geradoras de *capital social*, destacando a globalização. De fato, apesar das críticas que se possa fazer à globalização cultural (Fukuyama não faz nenhuma, já que é um defensor ardoroso da



globalização em todos os campos, da economia à cultura), a globalização cultural, através da informática e da Internet, tem sido um valioso promotor de conhecimento e cultura.

Quanto mais elevado for o nível educacional da pessoa, mais as portas desse novo mundo virtual lhes serão abertas. Entretanto, embora fascinante e utilíssimo, o mundo virtual depende do *capital escolar*, como parte do *capital social* inicial que se adquire nos bancos escolares. Quanto a isto, a escola tem estado atenta e tem procurado ser uma porta de entrada para o mundo fantástico do conhecimento virtual, dando oportunidade àqueles que não podem ter acesso a ele fora dela, a partir de suas próprias casas. Ninguém mais se arvora a subestimar o mundo virtual e a escola reconheceu logo a importância dessa ferramenta, integrando-a na vida escolar. Se bem utilizado pela escola, isto compensa, em parte, uma parcela do *capital social* do qual o aluno não dispõe em sua casa, no qual se inclui o acesso a uma linguagem mais escorreita, quando ele recorre a textos e a artigos diversos e não apenas às salas de bate-papo.

A escola reproduz a desigualdade?

Ao estudarem em profundidade o sistema escolar francês durante mais de uma década, Bourdieu e Passeron (este em coautoria com o primeiro em alguns trabalhos) chegaram à conclusão de que a escola francesa (apesar de ser considerada altamente democrática por ser de alta qualidade e gratuita da creche à pós-graduação), não consegue suprir as deficiências da formação familiar e social das crianças e jovens no que concerne ao *capital social*. Antes disso, nos Estados Unidos nos anos 60, uma pesquisa de largo alcance, coordenada por James S. Coleman (1976) e envolvendo pesquisadores de várias universidades, entre elas Harvard, John Hopkins, Vanderbilt, Siracusa, além de membros do Departamento de Educação, foi desenvolvida sob demanda feita pelo Senado daquele país, para cumprir dispositivo legal. Ao final de alguns anos de trabalho, a pesquisa chegou a resultados que, posteriormente, se viu



serem muito parecidos com aqueles obtidos por Bourdieu e Passeron, na França. Na referida pesquisa, que gerou o famoso Relatório Coleman, foram investigados 570 mil alunos, 4 mil escolas e 60 mil professores. Até os dias atuais, é considerada a mais abrangente pesquisa já realizada nos Estados Unidos sobre educação e a maior fonte de dados educacionais já obtidos naquele país, permanecendo como valiosa referência para outros estudos e para a orientação de políticas educacionais (BROOKE; SOARES, 2008).

O objetivo era verificar o papel das escolas no sentido de contribuir para produzir uma sociedade mais igualitária em termos de renda e outros elementos. Os alunos foram nivelados segundo renda, de tal modo que este elemento não interferisse nos resultados e, assim, a influência da escola pudesse ser observada. O que os pesquisadores verificaram é que as escolas não alteravam substancialmente a posição social dos alunos; estes, cursando boas escolas ou escolas de qualidade inferior, permaneciam na classe e condição social original; pesava mais na formação escolar dos alunos a formação familiar, a convivência com pessoas da mesma classe social e as condições socioeconômicas da família do que os conhecimentos recebidos na escola, fosse ela de boa ou má qualidade. Sobre a questão Coleman (1966, p. 73/74, apud. BROOKE; SOARES, 2008, p.44) menciona:

De uma maneira geral, as fontes de desigualdade de oportunidades educacionais parecem se encontrar, em primeiro lugar, no próprio lar e nas influências culturais que o cercam; depois, elas se encontram na ineficácia da escola em remover o impacto do lar [refere-se ao impacto negativo dos lares carentes do ponto de vista cultural sobre a formação dos filhos – N.A], e no desempenho e na homogeneidade cultural das escolas, que perpetuam as influências sociais do lar e de seus ambientes.

Uma importante fonte de desenvolvimento do *capital social* que, segundo muitos autores, especialmente Bourdieu, acaba tendo um peso maior que a escola é a família. Neste ponto, é tanto maior o *capital social* adquirido, quanto mais elevado for o

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



nível cultural e o *capital social e cultural* da família em que o aluno se insere.

A modernização das sociedades ocidentais, a expansão do mercado, do dinheiro e do consumismo, foram despojando, gradativamente, a educação escolar da responsabilidade com a formação integral do indivíduo e desviando seu foco de interesse em direção à preparação da pessoa para atuar no mercado de trabalho. E, simultaneamente, a escola foi descurando-se dessa obrigação que, no passado, era inerente à sua função social. Não que a formação da pessoa tenha perdido sua importância; ela apenas ficou entregue, mais diretamente, à família e a outros suportes culturais (que não são acessíveis a todas as camadas sociais, especialmente as menos dotadas economicamente); enquanto isso, a escola foi se voltando mais diretamente para a formação das pessoas, orientada para a expectativa de proporcionar-lhes uma melhor inserção no mercado de trabalho. No Brasil, cada nível escolar se desincumbe de suas tarefas, visando mais a passagem de ano e o ingresso do aluno no nível subsequente e menos em aproveitar a permanência do aluno na escola e contribuir, em cada nível de ensino, para sua formação integral; o resultado é um ganho reduzido de *capital social e cultural* do aluno.

Ainda que a formação integral tenha reconhecimento e valor social, é inútil ignorar que, à medida que as sociedades se modernizam, se industrializam e se informatizam, mais exigentes e competitivas se tornam em relação ao trabalho humano; daí porque as sociedades e os mercados vêm exigindo profissionais cada vez mais capacitados para as diversas tarefas, das mais simples às mais complexas. E esta exigência eleva a competição por bons empregos, o que confere à educação escolar uma importância crescente, embora mais direcionada no sentido do mercado. E aí estabelece-se um dilema: ou a família é detentora e transmite aos filhos um rico *capital social e cultural* (uma vez que a escola não garante isto), ou a família não dispõe disso e reproduz nos filhos um *capital social e cultural* pobre e insuficiente para que o jovem

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



não ocupe uma posição social destacada num determinado *campo social*. Ou seja, tendo a escola se afastado dessa função, as atribuições da família tornaram-se maiores. Ocorre que na moderna sociedade ocidental, as famílias costumam ter a totalidade dos seus membros adultos (ou quase isto), engajados no mercado de trabalho, de tal forma que contam com menos tempo para passar em casa; por isto, proporcionam aos filhos uma assistência mais rarefeita do que as famílias do passado tinham a possibilidade de fazer, situação que se agrava nas faixas de renda menores.

Para o autor, o *capital social* de uma família, tem a ver com a posição social que ela ocupa e este tem por base o *capital econômico* (BOURDIEU, 1994, p.03). Ele possibilita que seu possuidor usufrua de bens simbólicos e culturais e de serviços de boa qualidade, garantindo um melhor lugar no topo da pirâmide social. Além disso, o capital econômico permite o acesso a uma educação de melhor qualidade, acrescida que é pelo estudo de línguas estrangeiras, pela experiência adquirida por meio de viagens, da frequência a museus, ao cinema, pelo acesso às leituras de qualidade e, sobretudo, pela aquisição da linguagem dita oficial e, por isto, mais refinada. Enfim, o capital econômico encontrar-se subjacente ao *capital social*, seria um pressuposto deste. Daí porque este último mantém uma relação direta com a posição econômica da família, que por sua vez, vai influenciar na possibilidade maior ou menor de estudar em boas escolas. Assim, o *capital social* estaria mais ou menos fortemente na dependência do capital econômico da família. Para o autor, o *capital cultural* consiste num conjunto de qualificações que são adquiridas, basicamente, através do sistema escolar e da família e do que ela pode proporcionar. Uma família de posição social mais elevada transmitirá aos filhos um domínio da língua materna mais vasto, mais rico e mais escorreito do que aquele que os filhos de uma família de posses modestas e de posição social desfavorável será capaz de fazer pelos seus filhos. Repassará aos filhos, informalmente, no seu cotidiano, conhecimentos preciosos sobre arte, economia, finanças, história, mercado,



profissões, países e outras informações que, mesmo de modo informal, vão produzindo uma diferenciação de seus filhos em relação aos filhos de famílias mais modestas.

E a escola (mesmo a francesa), não consegue suprir as deficiências e lacunas na formação de uma pessoa originária de família de um nível cultural baixo. Em relação a este ponto, a autora mantém uma concordância apenas parcial. Conforme será tratado em outro ponto, escolas de qualidade podem sim, suprir em grande parte, embora não totalmente, as deficiências de formação adquirida no seio de uma família de nível cultural baixo e econômico pobre.

Capital cultural e capital escolar

O *capital cultural* consiste em algo de mais difícil apreensão como capital: envolve os conhecimentos gerais como arte, mas também alguns elementos simbólicos como “o bom gosto”, os hábitos educados, as posturas, o domínio das formas de se comportar nos mais variados ambientes, comportamentos protocolares ou sociais, a maneira de se trajar, de falar, a correção de linguagem e outros elementos, alguns aparentemente pequenos ou insignificantes como o gestual e o tom de voz, que se juntam para compor um todo que garante respeitabilidade, aceitação, admiração de que a pessoa que os possui passa a usufruir na sociedade. Para uma boa parte desses elementos, a escola brasileira, especialmente a pública, em geral confere pouca importância.

Bonnewitz (2002, p.40 a 53) menciona que, embora as formas de capital sejam de tipos diferentes, Bourdieu destaca importância especial de dois deles: o *capital econômico* e o *capital cultural*, já que atribui a eles a capacidade de criar uma forte diferenciação entre as pessoas. No topo da escala social, encontram-se os detentores de grandes volumes de capital econômico, como os empresários, os executivos e outros; este tipo de capital está confinado a um grupo muito restrito da sociedade. Também no

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



topo encontram-se os que possuem um significativo *capital cultural* como profissionais liberais de renome, professores destacados de universidades, escritores etc. Neste último caso, embora o capital econômico de que dispõem seja reduzido frente aos primeiros, esses intelectuais gozam de uma respeitabilidade que lhes permite emparelhar com os deles em prestígio social. Eles são portadores de outras qualificações que costumam compensar o pequeno volume de capital econômico de que dispõem. A educação cresce de importância social para os cidadãos comuns, não apenas como direito humano. A educação de qualidade é responsável pelo *capital escolar* de cidadãos comuns que, mesmo não aspirando e não podendo estar no topo da escala social, almejam o que lhes é de direito – integração social e bem-estar individual. Ainda que não venham a se destacar por um expressivo *capital social* ou *cultural*, poderão se engajar melhor no mercado de trabalho e na sociedade; e isto lhes pode ser proporcionado por uma escola de qualidade. É o que penso, com base na observação de incontáveis casos, que acompanhei em mais de 45 anos de magistério.

Apesar das constatações de Bourdieu e de outros autores que lhe seguiram ou que fizeram investigações com os mesmos propósitos, creio que tal situação é relativamente diferente no Brasil. Não creio que a reprodução da desigualdade constitua uma fatalidade traçada pelo destino, tal como numa tragédia grega clássica. É verdade que se trata de uma situação histórica, socialmente construída, mas, nem por isto imutável. Como o Brasil vive uma fase de democracia que se afigura duradoura e sem retrocessos, a possibilidade de alguma ascensão social pela via da educação encontra-se em aberto. Isto não significa, de modo algum, que a educação seja uma garantia de passagem a um *status* social mais elevado; contudo, não há dúvidas de que ela facilita a ascensão social. No Brasil, há milhares de casos bem-sucedidos, que ocorreram mesmo em épocas e condições muito mais difíceis que as atuais, em que o Ensino Fundamental está praticamente universalizado.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Na Amazônia e no Nordeste, a reprodução da desigualdade se processa mais visivelmente do que em outras regiões brasileiras porque são muito raras ou mesmo inexistentes as escolas públicas de boa qualidade em bairros pobres, o que reflete um traço permanente do caráter e do comportamento elitista e discriminador do Estado brasileiro; as escolas são precárias, a jornada escolar é curta e fragmentada e não oferece elementos diferenciadores, voltados especialmente para aquela clientela específica, de modo a compensar as carências culturais que os alunos trazem de casa, devido à condição histórica de pobreza. A escola não se encontra aparelhada para reverter o processo de reprodução da desigualdade, pelo menos para um número significativo de alunos, propiciando aos mesmos, oportunidades idênticas àquelas que são oferecidas aos alunos das escolas de bairros mais favorecidos e da rede privada. Assim, a escola precária está longe de preencher o déficit cultural dos mais pobres, proporcionando-lhes um aporte cultural extra, nos mais primários elementos, como o bom ensino da língua portuguesa e o tratamento cortês de colegas, funcionários e superiores. O domínio da leitura, da escrita e da matemática se desdobra em vários aspectos, todos eles de igual importância, seja no que diz respeito à língua como fato social (no que tange à plena inserção social do indivíduo), como quanto ao seu significado como instrumento de materialização do *capital cultural* e do *capital social*. Entendo que o domínio da língua materna ocupa um lugar central na formação escolar, posto que depende dele não só a assimilação da maior parte dos conhecimentos que a escola e o mundo podem lhe proporcionar, como é igualmente central na vida social, porque ele se constitui no mais importante veículo de aquisição do *capital cultural* e simbólico do cidadão moderno. Para Octávio Ianni (2000, p.212), notável sociólogo brasileiro, “a cultura é o universo em que se constitui a língua, sob todas as suas modalidades; assim como a língua entra decisivamente na constituição da cultura”.

No Brasil, infelizmente, cabe aos alunos que, porventura, são portadores de



alguma capacidade individual especial, escaparem do sistema propiciador da reprodução social. Competiria, talvez, ao campo da psicologia social ou da psicologia da educação, identificar as formas pelas quais certos alunos de meios sociais pobres e famílias pouco letradas, conseguem escapar das armadilhas do sistema e de como a escola deveria se adequar para fazer com que a maioria e não apenas alguns, tivesse igual êxito. No campo da educação, escolas de horário integral, professores lotados numa única escola e nela permanecendo toda a jornada diária, apoio aos alunos com leituras, discussão de filmes, artigos de jornais, revistas, documentários, cursos de línguas estrangeiras, consultas e pesquisa via Internet e outros recursos, certamente, cobririam uma parte significativa das carências culturais trazidas de classes sociais desfavorecidas.

A desigualdade social pode ser reduzida com uma educação de qualidade

Embora concordando com Bourdieu e Passeron acerca da importância da formação familiar na construção do *capital cultural* e de um sólido *capital social*, bem como com o desdobramento dessa assertiva, ou seja, que a convivência familiar de crianças e jovens procedentes de famílias de um nível cultural elevado é responsável, em grande parte, pela constituição do *capital social* dos mesmos, há alguns pontos que precisam ser considerados e que relativizam essa constatação dos autores para o caso brasileiro.

Inúmeras pesquisas realizadas anos depois, até mesmo por autores que haviam feito críticas à pesquisa coordenada por Coleman, alcançaram os mesmos resultados. Concluem que o ambiente de famílias das classes média e alta favorece o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que são indispensáveis ao bom desempenho escolar e cuja importância a escola mobiliza e valoriza; daí porque os alunos delas oriundos têm mais facilidade em levar a cabo seus estudos. Além disso, filhos de famílias de classe média e alta não precisam trabalhar precocemente tendo, para isto, que abandonar os estudos, não chegando até a universidade ou tendo que



ingressar em universidades e faculdades de qualidade inferior. É provável, também, que alunos de classe média e alta saibam, claramente, que para obter uma boa posição social e no mercado de trabalho a universidade é importante, daí porque, gostando ou não da escola ou da universidade, eles têm mais motivação para continuarem a estudar. Some-se a isto o fato de que, de uma forma ou de outra, famílias de classe média e alta fazem mais pressão para que os filhos concluam seus estudos do que o fazem as famílias de classe pobre. Em parte (embora esta não seja a única razão), porque estes últimos nem sempre têm esperança que seus filhos cheguem a uma universidade.

Cabe então, perguntar: a escola faz diferença ou não?

De forma geral os trabalhos realizados no Brasil confirmam os resultados internacionais. A escola tem um papel claro no desempenho dos alunos. O nível socioeconômico tomado como síntese da heterogeneidade das famílias é o fator predominante. O percentual da variância explicado pelo pertencimento escolar, depois de controlada a influência do nível socioeconômico (isto é, analisando alunos de uma mesma faixa de renda e condição social), é um pouco maior do que os valores observados internacionalmente. Ou seja, há hoje ampla evidência empírica de que as escolas brasileiras podem ter um papel decisivo na melhoria do aprendizado cognitivo dos alunos do Ensino Básico brasileiro (BROOKE; SOARES, 2008, p.464).

Os países onde foram realizados os mais profundos e vastos estudos sobre o *capital cultural e social*, face aos próprios sistemas escolares (França, Estados Unidos e Inglaterra), têm sociedades bastantes diferentes da brasileira, pelo que, a meu ver, não se pode afirmar que no Brasil a teoria da reprodução da desigualdade formulada pelos autores citados possa ser aplicada em sua totalidade.

As sociedades americana, inglesa e francesa, foram constituindo suas classes médias desde alguns séculos, priorizando a escolaridade pública de boa qualidade e abrangendo amplos contingentes populacionais. Como decorrência, os segmentos sociais constituídos por famílias muito pobres ou muito ricas eram neles residuais, até muito recentemente eram. Dessa forma, as sociedades desses três países apresentam há

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



algum tempo uma estruturação social relativamente rígida (a Inglaterra e a França mais que os EUA; mesmo assim nos EUA, a época em aquele o país oferecia oportunidades para todos já vai longe). O caso brasileiro é diferente dos três anteriores, onde conhecidas pesquisas sobre a matéria foram realizadas.

A formação social do povo brasileiro foi sendo constituída durante séculos de forma rigidamente estruturada e muito desigual – com amplos segmentos de famílias pobres, uma classe média reduzida e uma elite econômica pequena, porém, concentradora de grandes capitais – e com poucas escolas de boa qualidade, estando estas destinadas apenas às classes sociais mais favorecidas economicamente. Assim sendo, a ascensão social sempre foi relativamente difícil pela via da escolaridade porque as escolas de ricos e de pobres tinham e têm até os dias atuais padrões muito diferenciados.

Devido às fortes políticas neoliberais e às difíceis condições socioeconômicas do país até o final dos anos 90, as políticas públicas distributivas propiciaram alguns poucos benefícios básicos à sociedade, com destaque para algumas poucas, embora importantes ações na educação, saúde (a criação do FUNDEF) e a previdência (estendida aos trabalhadores rurais pela Constituição/88 e aos sem rendimento após completarem os 70 anos). Com o arrefecimento das políticas neoliberais e a melhoria do quadro econômico do País entre 2004 e 2014, as políticas públicas voltaram-se mais fortemente para a distribuição de renda, seja através de ajuda financeira, da política de cotas, de bolsas de estudos e outros mecanismos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - FUNDEB e o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior - FIES. No presente momento, uma nova onda de políticas neoliberais ameaça direitos sociais já estabelecidos, mas, em alguns setores, como o da educação, não creio que seja possível retroceder ao patamar do passado.



No meu entendimento, no Brasil, as classes médias encontram-se em pleno processo de formação (e os dados estatísticos vêm mostrando isso nas últimas décadas). No presente momento, as políticas públicas voltadas para a distribuição de renda e de serviços, entre eles a educação escolar, operam favoravelmente no processo de ascensão social, muito mais do que influenciaram os EUA, a França e a Inglaterra. Nesses países, as classes médias se formaram bem antes, de forma que, quando as pesquisas foram realizadas, as classes sociais desses países já eram mais rigidamente estruturadas e, portanto, mais impermeáveis e, assim, com a ascensão social dificultada. Nesse quadro, a escola pesa menos do que no Brasil, onde a educação escolar é um importante formador de *capital escolar* e mesmo de *capital social*.

De qualquer forma, tanto devido à permeabilidade das classes sociais em formação, quanto pela importância da escola na formação social e cultural do indivíduo, a escola no Brasil se constitui num elemento fundamental. E ela conta mais, tanto na formação quanto na ascensão social, quanto mais ela oferece uma educação de qualidade. E também conta mais se esta escola de boa qualidade é oferecida às classes pobres, já que as classes abastadas sempre se valeram de boas escolas, o mesmo ocorrendo com uma parte das classes médias.

Considerações finais

É verdade que o Estado desencadeou no início deste século uma sucessão de ações positivas que, se não satisfizeram completamente, acomodaram as camadas pobres, pelo menos em parte. Uma das mais relevantes é a enorme expansão do Ensino Fundamental e do Ensino Superior, por muitas vias diferentes, a primeira pelas redes públicas, a última pelas redes privadas. O Estado descentralizou grande parte da gestão dos recursos públicos, criou programas sociais a fundo perdido, com vistas a mitigar as situações mais difíceis e conflitivas, sistemas de cotas, bolsas e financiamentos da



educação, além de outros. Essas políticas direcionadas às classes mais desprovidas expandiram-se largamente, abrangendo faixas expressivas da população. São políticas afirmativas e de distribuição de renda e de serviços públicos que, em sua maioria, haviam sido criadas ou eram ainda embrionárias nas duas gestões do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso; porém, naquela fase, atendiam a uma parcela restrita da população.

A extensão do Ensino Fundamental e de seus programas anexos, a inclusão de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, o prolongamento do Ensino Fundamental, o ensino obrigatório até os 17 anos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF (que havia expirado após 10 anos de vigência), e outras medidas atenderam a uma parte significativa das mais antigas reivindicações da sociedade civil e dos educadores. Essas medidas expansivas atingiram diretamente os grupos mais pobres, arrefecendo as protestações das classes populares, de forma que esses setores da população, que nas décadas anteriores respondiam às ações dos governos com mobilizações, praticamente desmobilizaram-se. Além disso, não se deve omitir o fato de que a partir da segunda metade dos anos 80, mais intensamente, as lideranças dos grupos comunitários foram sendo absorvidas e cooptadas por ONGs que passaram a receber incentivos financeiros governamentais, o que também contribuiu para a desmobilização das camadas populares. Os protestos mais abertos, nos dias atuais, têm sido movidos pelos profissionais da educação, com o foco centrado na questão salarial e na melhoria das condições de trabalho (especialmente quanto às horas disponíveis para estudo, à preparação e ao estudo e quanto à lotação dos professores numa única escola).

Embora a sociedade civil, no seu sentido amplo, entenda atualmente a educação como um direito humano e exija do Estado o cumprimento desse direito, somente um

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



segmento bem mais reduzido da sociedade civil se empenha na luta pelo direito e pela exigência de uma educação pública de qualidade como um direito. Uma parte considerável da sociedade civil formada pelas camadas mais pobres não se posicionou explícita e veementemente contra a má qualidade da educação pública, como no passado o fazia nas ruas, em frente aos palácios de governo ou de órgãos públicos, na luta por vaga na escola. O que parece é que para essas camadas pobres não está clara a ideia de que somente a educação de qualidade pode lhes conferir um *capital cultural* e (mesmo) um *capital social* importante, capaz de reduzir a situação socialmente desfavorável em que se encontram.

O segmento que milita em favor de uma educação de qualidade é constituído, prioritariamente, por categorias e setores diretamente ligados à educação. Embora não se limite a este segmento, de toda a forma, conta com fraca participação das camadas sociais mais pobres, que são justamente, as mais afetadas. Nos anos 80, eram as camadas populares, lideradas por grupos comunitários e profissionais da educação, que mais se mobilizavam e engrossavam os protestos contra a falta de vagas nas escolas, por melhores salários e melhores condições de trabalho.

Apesar disso, um ponto positivo neste caso é que, diferentemente dos anos 80, o Estado encontra-se, agora, aliado à sociedade civil, embora com discordâncias acerca da disponibilidade de recursos; de qualquer forma, raramente essas discordâncias transformam-se em violência, como nos anos 80. Isto torna a situação e o momento atuais muito diferentes dos anteriores. É verdade que o propósito comum Estado/sociedade civil de melhoria da Educação Básica e pública em termos de qualidade não é irrestrito nem pleno em ambos os casos, uma vez que os setores econômicos e financeiros do governo, segmentos do Congresso e parte das elites, como em todos os momentos da vida brasileira recente, têm assumido uma posição hegemônica nas decisões sobre os gastos públicos, e a prioridade tem sido dada à área



financeira. Ora, o orçamento público deveria espelhar, refletir a lei, os planos aprovados e ser coerente com o discurso político, permitindo assim, a materialização das promessas constitucionais. Mas, os orçamentos públicos no Brasil não refletem nem a lei, nem o discurso e nem as ações propostas e aprovadas nos planos. Abre-se um hiato entre as promessas constitucionais e os recursos alocados nos orçamentos para, realmente, viabilizá-las.

O que os pesquisadores nas investigações realizadas nos países citados verificaram sobre as diversas formas de capital simbólico, é que as escolas não alteravam substancialmente a posição social dos alunos; estes, cursando boas escolas ou escolas de qualidade inferior, permaneciam na classe e condição social original; pesava mais na formação escolar dos alunos o conhecimento derivado da estrutura e da formação familiar, a convivência com pessoas da mesma classe social e as condições socioeconômicas da família do que os conhecimentos recebidos na escola.

Creio, entretanto, que a escola de qualidade faz a diferença, ainda que ela não consiga preencher mais amplamente o reduzido *capital cultural* que os alunos das classes desfavorecidas trazem de seus lares. Se a escola, especialmente a pública, fosse de boa qualidade, ela supriria o aluno ao menos de um *capital escolar* mais sólido e mais amplo, e lhe abriria as portas para a aquisição de algum *capital cultural e social*. Seria um ganho relativo, mas, ainda assim, compensador quando aplicado ao mercado de trabalho, o que acabaria por se refletir nas condições salariais e na melhoria do padrão de vida. São as condições com que a escola pública brasileira e, especialmente a amazônica, se defronta, que dificultam o alargamento do *capital escolar* e que obstaculizam a agregação de alguma parcela positiva no pobre *capital cultural e social* que os alunos das classes sociais desfavorecidas economicamente carregam consigo. E portanto, não basta fazer reformas apenas curriculares, enquanto a jornada escolar for de 4 horas diárias, as quais na prática do dia a dia, ficam reduzidas a apenas 3,30 horas, em

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



função dos intervalos necessários.

É evidente que a escola de tempo integral e boa qualidade, no Brasil, faz diferença e, por isso, a escola brasileira, principalmente a pública, precisa mudar e pensar o aluno integralmente, em sua formação escolar, cultural e ética. É verdade que certas habilidades específicas e instrumentais devem ser necessariamente desenvolvidas, entre elas a capacidade de se expressar oralmente, de ler, de entender e de criticar um texto lido, seja ele uma notificação de um órgão público qualquer, uma correspondência, um conto, um romance, um poema, um artigo de jornal, um formulário.

Atualmente, o mundo requer das pessoas a capacidade de se comunicar adequadamente e pelas mais diversas vias tecnológicas; de adaptar-se a cidades diferentes, dada a velocidade da integração entre cidades e países e de ocupar e adaptar-se a postos de empregos diferentes, dentro de amplas áreas de atuação e a mudanças tecnológicas rápidas. Exige que a capacidade adaptativa do indivíduo possibilite mobilidade em busca de trabalho e melhoria de vida. Isto porque no mundo atual, a capacidade de resolver problemas e de assumir posturas novas e adequadas aos diversos momentos, são tão ou mais importantes que a soma de conteúdos curriculares, quando estes são adquiridos e organizados intelectualmente de forma cristalizada e rígida.

É evidente que essa concepção de uma educação e de uma escola para a vida em sociedade implica numa mudança radical da escola pública brasileira, uma vez que se trata de algo que atinge a natureza de ambas. Isto não significa que o professor seja obrigado a utilizar, necessariamente, materiais pedagógicos caros e inacessíveis à escola pública. Mas, é fundamental que os recursos por ele utilizados estimulem a reflexão, a crítica, a capacidade de argumentação, de elaboração de propostas e a boa e adequada expressão oral e escrita. É importante garantir aos alunos os saberes que os tornam aptos a ingressar no mercado de trabalho e que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade às

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



novas condições de ocupação e/ou a fazer aperfeiçoamentos posteriores. Mas não apenas isso – em especial, possibilitar que eles desenvolvam as competências necessárias para a compreensão do mundo em que se encontram inseridos, a fim de habilitarem-se a agir como indivíduos ativos e capazes de compreender e assumir seus deveres no exercício cotidiano da cidadania, bem como de cobrar as obrigações legais do Estado com eles. Além da formação ética e social, outro objetivo da escola pública seria o de desenvolver no aluno o domínio dos elementos básicos de uma formação escolar, que dê a ele condições de ingressar em níveis subsequentes de ensino e de continuar a aprender, mesmo depois de ter saído dos bancos escolares.

A educação de qualidade é um direito reconhecido porque sua importância transcende a simples erudição que caracteriza a imagem que se tem dos intelectuais. É por meio da educação de qualidade que o indivíduo chega mais próximo da utopia do esclarecimento humano, na medida em que ela consegue romper as barreiras da alienação, ao retirar dele as vendas que o impedem de ver, dentre outras coisas, o déficit de democracia em que estamos mergulhados; além disso, ela possibilita sua inserção de forma mais igualitária na moderna sociedade letrada e no competitivo mercado de trabalho, além de conferir uma plenitude ao indivíduo que dispõe de um volume razoável de *capital social*. O direito a uma educação de qualidade deixou (há poucas décadas, é verdade) de ser reconhecido como o simples resultado de ideais humanitários e de solidariedade social, para se configurar como um direito inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à vida social do mundo moderno.

Mas, a educação de qualidade é importante, também, porque transcende a esfera individual, gerando benefícios sociais de várias ordens ao contribuir para uma maior estabilidade social (que, resulta da formação do indivíduo para a cidadania, para o respeito aos outros e para a redução da desigualdade social, quando a escola consegue produzir e transferir para o indivíduo uma parcela de *capital social e cultural*). E

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



também, não se deve desconsiderar seu papel no desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da economia das sociedades e do respeito à natureza. O que se conclui é que a educação de qualidade apresenta, pelo menos, duas dimensões: uma individual, que deve possibilitar a quem quer estudar, que possa fazê-lo, até o nível de suas possibilidades cognitivas e seus anseios intelectuais. E uma coletiva – que envolve o direito a uma educação de qualidade para todos, num nível que garanta uma ordem social equilibrada, a um custo suportável pelo Estado e aceitável pela sociedade.

Referências

BONNEWITZ, Patrice. **La sociologie de P. Bourdieu**. Paris, Presses Universitaires de France, 2002.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico: introdução a uma sociologia reflexiva. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action**. Paris, Le Seuil, 1994.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. Le capital social. **Actes de la recherche en sciences sociales**. 31: 2-3, janvier 1980.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

COLEMAN, J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. In: LESSER, L. L. **Knowledge and social capital: foundations and applications**. Boston: Butterworth Heinemann, 1999.

_____. Court Ordered School Bussing. Remarks on Senate Bill 1364 of 1976. **Boston Globe**, March. 20, 1976 (resumo). Apud: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (Org.s). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2008.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. Social Capital in the Creation of human capital. In: **American Journal of Sociology Supplement**, 94 (1988): S95-S120. The University of Chicago Press.

_____. Equal schools or equal students? **The Public Interest**, n. 4, Summer, 1966.

DURSTON, John. Capital social: parte del problema, parte de la solución, su papel en la persistencia y en la superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. In: ATRIA, R. **Capital Social y Reduccion de la Pobreza en la América y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Santiago de Chile: Naciones Unidas – CEPAL, 2003, p.147.

FUKUYAMA, Francis. **Social capital and civil society**. Conferência pronunciada no Institute of Public Policy George Mason University, October 1, 1999. International Monetary Fund. Disponível em: conference@imf.org Acesso em: 1º nov. 2016.

IANNI, Octávio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 23, n. 78, p.15-36, abr. 2002.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1997.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América**. São Paulo, Martins Fontes, 2005. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Tocqueville,%20Alexis/A%20Democracia%20na%20America.pdf> Acesso: jan. 2017.

WEBER, Max. **Conceitos Básicos de Sociologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Vol. 1. São Paulo: Editora da UNB/Imprensa Oficial, 2004.

WEBER, Max. Os três tipos de dominação legítima. In: **Weber: sociologia**. São Paulo: Ed. Ática, 1982. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 13)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre a autora

Violeta Refkalefsky Loureiro

Mestre em Sociologia pela UNICAMP, Doutora em sociologia pela Universidade de Paris III, Pós-doutora pela Universidade de Coimbra. Profa. do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFPa. Em 2016 recebeu o título de Professor Emérito da Univ. Federal do Pará. Email: violeta.loureiro@ig.com.br

Recebido em: 20/05/2017

Aceito para publicação: 30/05/2017