
Capital Social em Escolas Brasileiras: Crítica à Literatura sobre a Sustentação Democrática entre Estudantes¹

Patrícia Guimarães Gil²

Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), São Paulo (SP)

Resumo

O artigo apresenta uma revisão crítica da literatura sobre capital social e sua interface com a educação como suporte a valores democráticos. Seu foco é a análise específica de pesquisas empíricas conduzidas recentemente em escolas brasileiras. O objetivo é oferecer insumos para projetos de intervenção no espaço escolar que pretendam, por meio da comunicação dialógica, promover a construção de laços e relacionamentos de confiança nas escolas. O texto demonstra que faltam pesquisas em escolas que vinculem o capital social à renovação democrática como resultado principal, por meio da formação de novas gerações que possam defender o regime.

Palavras-chave: capital social; comunicação pública; confiança; democracia; educação escolar.

1. Introdução

O conceito de capital social tornou-se um dos temas mais populares nas ciências sociais nos últimos anos (PORTES, 1998). Ele é compreendido como um estoque de recursos que pode ser acessado pelo indivíduo por meio da participação em redes sociais (OTTONE; SOJO, 2007; BOURDIEU, 1985; LIN, 1999), o que ocorre através de processos comunicativos. O capital social é tradicionalmente visto como um caminho para superar a desigualdade social (FUKUYAMA, 2000). Na educação, é considerado um atalho para solucionar problemas como defasagens de aprendizado ou deficiências na estrutura escolar (COMER, 2015). No entanto, a predominância desta visão funcional subestima a importância do capital social para a consolidação democrática como objetivo principal. Embora os conceitos centrais estejam relacionados ao fortalecimento da cultura cívica (PUTNAM, 1993, 2000), estudos realizados dentro do

¹ Trabalho apresentado ao GP Comunicação e Educação, XIX Encontro dos Grupos de Pesquisas da Intercom, evento componente 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Políticas Públicas e Governança pela University of New South Wales (UNSW / Austrália), onde também desenvolveu estágio doutoral. Integrante do Grupo de Pesquisa Comunicação Pública e Comunicação Política (Compol) da ECA-USP. Professora na ESPM-SP, e-mail: patricia.guimaraes@espm.br.

ambiente escolar pouco consideram o potencial do capital social para revigorar os valores democráticos entre as novas gerações.

A lacuna política encontrada nas pesquisas sobre capital social é o foco deste texto. Pretendo analisar a perspectiva sobre o tema utilizada por estudos empíricos em escolas brasileiras. Argumento que o capital social deve ser entendido não apenas como um meio para alcançar resultados em outras políticas, mas como um fim em si mesmo. O principal objetivo aqui é informar projetos voltados ao favorecimento do capital social em escolas para promover a cultura democrática entre jovens.

No atual contexto político brasileiro de baixa confiança na democracia, reassumir a ênfase política do capital social na educação é uma urgência. Nessa tarefa, a comunicação assume lugar central ao promover trocas dialógicas que estreitem os laços sociais na comunidade escolar e que possam abrir espaço a argumentações, enquanto fecham as brechas para o autoritarismo. Os dados mais recentes do Latinobarómetro (2018) indicam o desafio para reverter uma lógica antidemocrática já instalada.

Apenas 6% dos entrevistados no Brasil pela última edição do Latinobarómetro (2018, p. 4) avaliaram que a democracia progride no País – o menor indicador na América Latina. O apoio geral à democracia na região atingiu em 2018 a menor taxa (48%) no histórico de 23 anos. Cresceu também o percentual médio na América Latina (28%) dos que se declaram indiferentes ao regime político (se democrático ou não). Mas no Brasil esse número chega a 41%, atrás apenas de El Salvador.

Trata-se de um conjunto de cidadãos que abandonam o coletivo para refugiar-se em seu individualismo, rechaçam o quadro estabelecido e rompem os esquemas. São cidadãos desencantados e frustrados. (LATINOBARÓMETRO, 2018, p. 14, tradução nossa).

As estatísticas apontam que os mais jovens são os mais autoritários (LATINOBARÓMETRO, 2018, p. 22). O nível de educação exerce um papel determinante: quanto menor o grau de instrução, maior é a defesa do autoritarismo. Um terço dos que concluíram a educação básica é indiferente ao regime político.

Uma das medidas centrais para avaliar a cultura política favorável a valores democráticos é a confiança interpessoal. Neste item, o Brasil é o pior colocado na América Latina: apenas 4% dos entrevistados afirmaram confiar nas pessoas (LATINOBARÓMETRO, 2018, p. 46-47). A confiança é também o pilar central do capital social. Sua importância está no fato de ser uma *proxy* da coesão social.

Estudiosos da cultura política (ALMOND; VERBA, 1963; INGLEHART, 1988, 1999) avaliam que a confiança interpessoal favorece o apoio dos cidadãos a sistemas não-autoritários de controle social, baseados na expectativa de que todos irão voluntariamente respeitar as normas sociais. Altos níveis de confiança estão ligados a valores de tolerância e virtude cívica (SELIGSON; RENNÓ, 2000; WARREN, 1999; NORRIS, 1999). Mas o cenário encontrado no Brasil é o oposto disso.

Segundo relatório da OPALC / SciencesPo³ (LOUAULT, 2016), o Brasil apresenta baixos índices de confiança interpessoal que conduzem ao fraco apoio a instituições democráticas (RENNÓ, 2011; BAQUERO; GONZÁLEZ, 2010;). A escola pode ser interpretada como vítima e algoz desse processo desestabilizador: é alvo da descrença nas instituições e torna-se palco de violências (um reflexo da atomização social), mas também pode reforçar um ciclo de negação da democracia ao não investir em práticas pedagógicas e comunicativas orientadas ao adensamento coletivo.

A discussão sobre capital social e seus intrínsecos processos comunicativos é uma via de enfrentamento desse contexto. Para fundamentar meu argumento, busco (2) identificar as principais abordagens conceituais sobre o capital social e sua interface com a comunicação; (3) especificar a aplicação do conceito na educação; (4) revisar as perspectivas usadas em pesquisas recentes em escolas brasileiras; e (5) discutir como elas abordam o potencial do capital social para revigorar a democracia.

2. Conceitos elementares

James Coleman (1987, 1988), Pierre Bourdieu (1985) e Robert Putnam (1993, 2000) são os autores que oferecem os pilares teóricos do capital social, enquanto Alejandro Portes (1998) e Stanton-Salazar (1997, 2011) apresentam uma perspectiva desses estudos na América Latina e em contextos escolares, respectivamente. Granovetter (1985) contribui com a defesa do capital social como um fim em si mesmo.

Bourdieu foi o primeiro a definir capital social como “o agregado dos recursos atuais e potenciais que estão relacionados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de mútuo entendimento e reconhecimento” (BOURDIEU, 1985, p. 51, tradução nossa). Ele enfatiza que o capital social pode ser convertido em

³ O Observatório Político da América Latina e do Caribe (OPALC, em inglês) faz parte do Instituto de Estudos Políticos de Paris.

bens econômicos e simbólicos (BOURDIEU, 1985, p. 54), o que encorajou pesquisadores a considerá-lo um meio para superar contextos de pobreza (PORTALES, 2014) e desigualdades na Argentina (GUTIERREZ, 2013), México (HERNANDEZ; GRINESKI, 2012), Colômbia (DE LA HOZ; MADARIAGA; CERVANTES, 2013) e Honduras (HANSEN-NORD et al., 2014), entre outros países.

Coleman (1988, p. S98) afirma que o capital social tem uma estrutura plural porque é formado por um conjunto de interações sociais que o indivíduo desenvolve nas instituições (família, escola, igrejas, associações etc). Ele também está preocupado com a transformação desse capital em resultados que possam ser economicamente tangíveis. Isso ocorre quando os indivíduos compartilham favores em suas redes sociais, como apoio entre vizinhos para o cuidado com os filhos (gerando economia familiar); contatos para a obtenção de emprego (facilitando acesso à renda) ou informações sobre serviços públicos (como benefícios financeiros). Para tanto, deve haver entre os indivíduos uma relação baseada na confiança para nutrir a expectativa de que todos atuarão com reciprocidade uns com os outros. Outra condição é a existência de informação na rede. Por fim, a ação coletiva nos grupos deve ser orientada ao interesse comum dos participantes. Coleman (1988, p. S105) acredita que este tipo de funcionamento normativo aprimora os laços sociais, favorecendo o envolvimento na comunidade para o bem público. Assim, o capital social se coloca na contramão da fragmentação social.

O foco de Granovetter (1985) é nas relações interpessoais, que se autorregulam conforme os contextos em que ocorrem. Essa visão crítica é compartilhada por Bourdieu (1985: 47), que enxerga o capital social segundo a lógica da reprodução e, portanto, estruturado segundo dinâmicas que reforçam distinções prévias.

A literatura sobre o tema indica vários efeitos do capital social, como maior acesso a conexões extrafamiliares e reforço a normas de convivência em grupo – tornando-se um vetor de civismo e, por isso, de desenvolvimento social e econômico (PORTES, 1998, p. 18). Essa foi a ênfase dos estudos de Robert Putnam sobre a importância do capital social para o desenvolvimento no Norte da Itália (PUTNAM, 1993) e sobre o declínio da participação comunitária entre os norte-americanos (PUTNAM 2000). Ao considerar o capital social como um bem ou recurso coletivo e não individual, como pressupôs Bourdieu, Putnam influenciou interpretações sobre o capital social para fortalecer políticas públicas em diferentes campos.

É Granovetter (1985), no entanto, quem mais destaca a importância das redes de comunicação nas relações interpessoais, já que são elas que permitem aos indivíduos participar de conversações sobre o interesse coletivo e acessar visões plurais. Uma vez que o capital social está relacionado à busca de relações de confiança, tolerância e reciprocidade entre os cidadãos, é necessário entender essas redes de comunicação a partir do diálogo (MATOS, 2009, p. 128). A dimensão das interações entre cidadãos torna-se o *locus* da comunicação pública⁴, em que os temas comuns à comunidade e a seus integrantes são colocados em jogo. “Desse modo, a comunicação pública parece criar o ambiente de intercâmbio no qual o capital social floresce” (MATOS, 2009, p. 132). A escola, por sua vez, é uma arena privilegiada de conversação pública e de formação para jovens como sujeitos políticos (GIL, 2017).

Para que os cidadãos possam participar dessa comunicação como integrantes de um diálogo capaz de produzir capital social, precisam se reconhecer como sujeitos portadores de direitos. Mais do que isso, eles devem se sentir capazes de defender suas posições e interagir com o(s) outro(s). Isso não se limita ao ensino da oratória para que crianças e jovens sejam dotados de táticas para a autoexpressão. Fundamental é a internalização de direitos dos estudantes como agentes de palavra e o desenvolvimento de valores que nutrem tanto o capital social quanto a comunicação pública (GIL; MATOS E NOBRE, 2013).

3. Capital social, juventude e educação

Um dos mais influentes temas em pesquisas sobre o papel do capital social na educação é o efeito das relações familiares no desempenho escolar. O envolvimento dos pais com os estudos dos filhos foi identificado por Coleman (1987) como uma causa de menor evasão escolar. Hill, Bregman e Andrade (2014) analisaram também nos Estados Unidos que o capital social teve efeitos reais na progressão escolar de adolescentes. Outros autores, como Nie, Junn e Stehlik-Barry (1996), Helliwell e Putnam (2007), concluíram que o engajamento político e comunitário deriva do nível de confiança

⁴ Conceituo a comunicação como a que “favorece a expressão dos cidadãos na busca de seus direitos e de reconhecimento por meio de um engajamento conversacional cívico” (GIL, 2017; GIL; MATOS E NOBRE, 2013). Ela ocorre na esfera pública e em suas múltiplas arenas espalhadas pelo mundo da vida. Não se restringe aos espaços políticos oficiais e governamentais, nem às mídias.

estimulado pela educação. Isso significa que a escola não apenas redistribui capital social, mas pode ampliá-lo ao estimular interações em redes.

Esse processo, no entanto, é dependente das condições socioeconômicas, como Stanton-Salazar (1997) alerta em sua análise sobre a integração de minorias raciais na escola. Ele identificou que a participação de negros ou latinos em redes sociais nos Estados Unidos é determinada pela escassez de recursos, o que os leva a tentar preservar o pouco que têm por meio de uma postura mais avessa às amplas interações. Já os estudantes brancos de classes média e alta usam suas relações para maximizar privilégios (STANTON-SALAZAR, 1997, p. 4). Segundo esse autor, apenas uma educação mobilizadora é capaz de expandir as referências sociais dos jovens. Seus estudos apontam que os agentes escolares institucionais agem como facilitadores desse processo. Esse é o caso dos mediadores escolares, considerados fontes de capital social para estudantes no ensino médio ao prover-lhes informação que afeta sua disposição para participar de seleções para o ensino superior – um caso testado por Bryan et al, (2011). Professores, em geral, são considerados a fonte mais próxima e predominante de capital social para os estudantes, formando um elo entre a instituição escolar e o *background* familiar (SMYTH, 2004; SCHUCHART, 2013; HALLINAN, 2007).

Mas os agentes escolares institucionais também podem falhar nessa tarefa. Quando forças estruturais dificultam a integração em redes sociais, um dos resultados é a desconfiança entre os estudantes e as equipes escolares, o que pode provocar o desinteresse pela escola (STANTON-SALAZAR, 2011, p. 1087-1089). E sem o devido apoio, estudantes que não se envolvem na vida escolar são geralmente avaliados como maus alunos. Isso produz um ciclo negativo de capital social principalmente em escolas localizadas em contextos de baixa renda e desvantagem social. Para enfrentar esse cenário, processos interativos precisam ser estimulados por programas institucionais baseados na comunicação responsiva (SHOJI et al., 2014).

Tais programas estão ausentes das políticas públicas implementadas na América Latina, segundo Cox (2008). Ele avaliou as iniciativas para expandir o acesso à educação na região a partir da década de 1990 e concluiu que as reformas educacionais falharam em sua promessa de promover a coesão social. Uma das causas consideradas por Cox (2008, p. 49-50) foi a adoção de currículos escolares que negam a escola e seus membros como um coletivo político. Em seu estudo sobre o Brasil, Cox (2008, p. 46) concluiu que a educação escolar está voltada para o reforço a normas de comportamento

do aluno e não para a promoção de valores de cidadania e envolvimento comunitário ou político. Prevalece, então, a dúvida sobre como a experiência escolar está forjando novas gerações para apoiar o aprimoramento da democracia.

Para Baquero (2003a, 2003b), os jovens demonstram hostilidade frente às esferas formais da política e evitam participar de redes associativas. Sua abordagem deixa implícita a visão de que o capital social é engendrado no interior das associações civis, o que aponta um hiato de entendimento sobre o papel da educação. Para discutir projetos estimulados pela escola nessa direção, apresento a seguir a síntese de um compilado de pesquisas empíricas em escolas brasileiras.

4. Pesquisas empíricas em escolas brasileiras

Em pesquisa no Rio de Janeiro, Chattopadhyay (2014) analisou o capital social em uma escola pública a partir de três dimensões: relacionamentos (grupos dos quais os estudantes participam); recursos que os alunos obtêm a partir da participação nessas redes; e habilidades dos estudantes para conseguir se beneficiar desses relacionamentos. Ele concluiu que estruturas sociais prévias, como a escolarização dos pais, continuam a determinar as relações dos estudantes na escola.

Chattopadhyay (2013) apontou também que os professores agem como transmissores de capital social aos seus alunos. Em uma cidade de contrastes como o Rio de Janeiro, jovens das favelas procuram desenvolver suas formas associativas para expressar resistência e uma identidade coletiva (ABRAMOVAY et al., 1999). Nesse contexto, Chattopadhyay (2013) verificou que os docentes contribuem para a formação de vínculos de empatia ao demonstrar que partilham dessa identidade e dos estigmas envolvidos. No cotidiano das interações escolares, o autor identificou práticas pedagógicas que inspiram o pensamento crítico por meio da comunicação interpessoal.

Em um estudo de caso sobre o Projeto da Escola Cidadã (implementado entre 1993 e 2004) em Porto Alegre (RS), Fischman e Gandin (2016) concluíram que a pedagogia crítica (FREIRE, 1993, 1974) incentivou a abertura das escolas para contextos sociais mais amplos. A reforma do sistema educacional local consistiu principalmente na implantação de um novo currículo e no envolvimento de associações vizinhas para apoiar projetos da comunidade escolar. O sucesso do programa, segundo os autores, derivou de um “processo controverso e complexo de construção de saberes

cívicos e políticos, priorizando uma identidade social comum” (FISCHMAN; GANDIN, 2016, p. 77).

Outro estudo de caso que também se voltou para a implementação da pedagogia crítica de Paulo Freire (1993, 1974) foi realizado na região do Cariri (semiárido nordestino) (COUDEL et al., 2008). Os autores analisaram a experiência da UniCampo, que reúne jovens e adultos em um programa de capacitação para o desenvolvimento da região. Um dos resultados foi a promoção do capital social por meio de interações engajadas de estudantes que fundaram sua própria associação e uma cooperativa de crédito. Por meio dessas instituições, eles coordenaram projetos autônomos na agricultura local e outras iniciativas de mobilização (COUDEL et al., 2008, p. 220).

Uma das inovações apresentadas por essas pesquisas foi a análise do processo em que a escola é o agente socializador fundamental e o ponto de partida para a formação de laços sociais em contextos de desvantagem social. Diferentemente desses estudos, muitas pesquisas continuam a focar o papel da família na geração de capital social mesmo quando os estudos são realizados na escola, o que demonstra a forte influência da obra de Coleman. Marteleneto e Andrade (2014), por exemplo, compararam a performance acadêmica com o status social dos estudantes. Os dados foram coletados pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) e a análise concluiu que o *background* familiar é o principal determinante do resultado na prova. Mas eles também apontaram que a diferença de desempenho acadêmico é maior entre adolescentes que estudam em escolas de elite. Na mesma direção, a pesquisa de Alves et al. (2013) em Belo Horizonte (MG) chamou a atenção para as diferenças na geração de capital social entre alunos das redes públicas e privadas.

Para Reiter (2009), que realizou uma pesquisa em escolas da Bahia ao longo de quatro anos, o envolvimento comunitário nas escolas é limitado pela elite política conservadora (financiadora de práticas educacionais que reforçam uma relação paternalista de classe) e pela cultura que enfatiza a diferença entre pobres (alunos de escolas públicas) e ricos (alunos das melhores escolas privadas). Essas forças estruturais inibem o acesso dos pais e das associações vizinhas à escola.

Aliviar o peso das condições ruins dos parâmetros da educação pública no Brasil é um dos principais objetivos da promoção de capital social entre jovens de baixa renda na maioria dos estudos sobre esse tema. É o caso do Projeto Vencer, investigado por Spaaij (2012). Trata-se de uma intervenção comunitária por meio do esporte no Rio de

Janeiro como tentativa de minimizar as desvantagens sociais e econômicas de crianças e adolescentes nas favelas da cidade. Para tanto, o projeto combina treinamento esportivo com orientação a trabalho e noções de direitos sociais. O próprio espaço físico ocupado pelo Vencer é considerado como lugar de proteção, tornando-se também neste aspecto uma compensação ao isolamento juvenil diante da violência urbana (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002). No projeto, o estímulo à conexão social está relacionado à segurança e às melhores chances de trabalho.

Na periferia de Brasília (DF), uma região com altos índices de violência, uma pesquisa realizada em escola pública testou a produção de capital social intergeracional por meio de um experimento entre adolescentes e pessoas acima de 60 anos de idade. Eles foram convidados a interações em que compartilharam memórias e debates sobre temas do cotidiano. Ao comparar os resultados antes e depois da intervenção, os pesquisadores (SOUZA; GRUNDY, 2007) concluíram que os adolescentes melhoraram sua avaliação sobre a honestidade das pessoas, sobre seus relacionamentos familiares e passaram a avaliar outras pessoas como “egoístas” – uma variável para a percepção de necessária reciprocidade. O estudo considerou o capital social como um instrumento para aprimorar o bem-estar dos participantes. A pesquisa não avaliou resultados em termos de disposição para o engajamento cívico.

Martins et al. (2017), por outro lado, encontraram um resultado adverso em sua pesquisa com jovens das escolas secundárias de Diamantina (MG). Questionários aplicados em dois anos consecutivos identificaram que o consumo compulsivo de álcool entre adolescentes aumentou 7% no período. O crescimento foi cinco vezes maior entre jovens que demonstraram possuir mais capital social. O contexto comunitário foi identificado como a principal influência para esse comportamento. Nesse caso, o capital social influenciou comportamentos negativos de saúde.

Baquero e Baquero (2014) chamam a atenção para a falta de dados sobre os efeitos de programas educacionais que visam aprimorar a democracia no Brasil. Paiva et al. (2014) também afirmam não ter encontrado instrumentos de pesquisa orientados para medir o capital social entre crianças e adolescentes. Para suprir essa lacuna, eles propuseram o Questionário sobre Capital Social para Estudantes Adolescentes. Enquanto Baquero e Baquero (2014) estão interessados em medir níveis de participação política entre estudantes, Paiva et al. (2014) estão focados especialmente em como o capital social determina comportamentos de risco para a saúde.

Em nenhum desses casos, no entanto, há uma proposta para avaliar os processos pedagógicos para a promoção de elementos do capital social. Baquero e Baquero (2014) desenvolveram uma sondagem longitudinal no Rio Grande do Sul para detectar a indisposição dos estudantes para a participação política – um estudo também confirmado por Oliveira et al. (2016). Não há espaço claro nessas pesquisas para assegurar a importância das ações escolares para promover elementos que formam uma cultura democrática. Nesse caso, o capital social é traduzido na forma de participação em associações, protestos e discussões ativistas *on-line* (BAQUERO; BAQUERO; MORAIS, 2016).

5. Discussão e implicações para políticas públicas

Como demonstrado, pesquisas sobre capital social realizadas em escolas brasileiras são diversas tanto nos temas escolhidos quanto em suas fundamentações teóricas. Os estudos partem do sentido instrumental de capital social e o consideram como um meio para alcançar outros objetivos (desempenho escolar; criação de vínculos para superar a violência urbana; encaminhamento para o emprego; influência no consumo abusivo de álcool; participação política em associações). É marcante a influência de Coleman (1987, 1988) e seus padrões normativos para o capital social, embora o modelo proposto por Stanton-Salazar (1997, 2011) se adaptasse melhor ao contexto de comunidades de baixa renda estudadas no Brasil.

A maioria dos estudos críticos sobre a função das escolas no aprimoramento da democracia está baseada no pensamento de Paulo Freire (1974, 1993). Mas é importante lembrar que a obra freireana está relacionada à emergência da consciência crítica à medida que atenta mais para o despertar da desconfiança dos cidadãos nos sistemas opressivos do que efetivamente dos laços de confiança e reciprocidade nos grupos.

A consequência dessas perspectivas é que o capital social deixa de ser priorizado para o fortalecimento democrático. Assim, subestima-se a dimensão política endereçada por Dewey (1998) em sua reflexão sobre o papel da educação para promover informação e valores que sustentam a democracia. Até mesmo análises que reforçam a relação entre o capital social e o fortalecimento democrático (BAQUERO, 2013a; BAQUERO, 2013b) deixam de avaliar as práticas pedagógicas que contribuam para a formação de relações sociais coesas.

Pesquisas sobre processos dentro das escolas têm mais a contribuir para as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de valores democráticos entre as novas gerações. Elas identificam, por exemplo, o papel dos agentes institucionais (STANTON-SALAZAR, 2011). Projetos de intervenção precisam considerar e preparar esses profissionais para promover elos de confiança. Além disso, a herança familiar é tradicionalmente avaliada como a principal fonte do capital social circulante na escola, o que subestima os laços produzidos por meio das próprias experiências escolares.

Finalmente, o conjunto de estudos avaliados revela que programas de intervenção em escolas não operam separados das estruturas socioeconômicas e políticas. Em contextos desfavorecidos, alguns dos projetos apóiam-se na construção do capital social como uma estratégia para superar a exclusão social em que vivem os jovens. Mas a interconexão entre as consequências do capital social ainda precisa ser melhor explorada, incluindo efeitos indesejados em comportamentos de risco entre adolescentes. Pesquisas que permitam a análise de resultados em escalas maiores também são necessárias para averiguar diferentes graus de sucesso e fracasso na promoção de redes sociais de confiança dentro das escolas – o que permite indicar mais claramente os critérios de acerto em projetos de intervenção.

A falha das reformas curriculares e de modelos gerenciais do sistema educacional (COX, 2008) para o fortalecimento democrático no Brasil pode estar relacionada com a falta de confiança em instituições sociais, incluindo a escola. A lição aqui é que processos elementares de formação política devem priorizar a geração de confiança dentro da escola. Mas na revisão da literatura apresentada neste artigo, há um silêncio sobre a promoção de vínculos baseados em confiança como consequência de processos pedagógicos e comunicacionais.

Para futuras intervenções em escolas com o objetivo de fomentar o capital social, aponta-se para a necessidade de fortalecer o papel dos agentes escolares institucionais e das redes sociais do entorno da escola. O estímulo a práticas comunicativas interpessoais são um ponto-chave para fortalecer a confiança entre estudantes e destes com a equipe escolar – e este é um campo de atuação de comunicadores e educadores ainda pouco explorado. O papel dos mediadores se confirma como estratégico para o estreitamento de vínculos. Por fim, projetos que reforcem a transparência da gestão e o debate entre os estudantes sobre ela tendem a

favorecer vínculos com a instituição e uma identidade coletiva em torno da própria escola – tratada, então, como efetivamente uma arena de conversação pública e política.

Referências bibliográficas

ALMOND, G.; VERBA, S. **The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1963.

ALVES, M. T. G. et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidisciplinar. **Revista de Ciências Sociais**, v. 56, n. 3, p. 571-603, 2013.

ABRAMOVAY, M., J. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Brasília: Unesco, 1999.

BAQUERO, M. Capital social y cultura política en Brasil: posibilidades y límites. *América Latina Hoy*, n. 33, p. 157-177, 2003(b).

_____. Construindo uma outra sociedade: o capital social na estrutura de uma cultura política participativa no Brasil. **Revista de Sociologia Política**, n. 21, p. 83-108, 2003(a).

BAQUERO, M.; GONZÁLEZ, R. S. Obstáculos para a construção de uma “nova” sociedade na América Latina. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 3, p. 253-287, 2010.

BAQUERO, M.; BAQUERO, R. V. A.; MORAIS, J. A. Socialização política e internet na construção de uma cultura política juvenil no Sul do Brasil. **Educ. Soc.**, v. 37, n. 137, p. 989-1008, 2016.

BAQUERO, M.; BAQUERO, R. V. A. Formação cidadã de jovens no contexto de um regime democrático híbrido. **Revista Debates**, v. 8, n. 2, p. 59-82, 2014.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.) **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York (NY): Greenwood Press, 1985. p. 241-258.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage Publications, 1977.

BRYAN, J. et al. School Counselors as Social Capital: The Effects of High School College Counseling on College Application Rates. **Journal of Counseling & Development**, n. 89, p. 190-199, 2011.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situações de pobreza: vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 143-176, 2002.

CHATTOPADHAY, T. School as a site of student social capital: An exploratory study from Brazil. **International Journal of Educational Development**, n. 34, p. 67-76, 2014.

_____. Teachers as social capital agents: an exploratory study from Brazil. **Development in Practice**, v. 23, n. 4, p. 562-574, 2013

COLEMAN, J. Families and schools. **Education Researcher**, v. 16, n. 6, p. 32-38, 1987.

COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, n. 94, p. S95-S120, 1988.

COMER, J. P. Developing Social Capital in Schools. **Society**, v. 52, n. 3, p. 225-231, 2015.

COUDEL, E. et al. Which competencies and learning facilitate the involvement of local actors in territorial governance? The example of a Farmer University in Brazil. **International Journal of Sustainable Development**, v. 11, n. 2/3/4, p. 206-225, 2008.

COX, C. Expansión del acceso y reformas del currículo en la educación escolar latinoamericana: Implicancias para la coesión social. **Encounters on Education**, n. 9, p. 25-55, 2008.

DE LA HOZ, Y.; MADARIAGA, C.; CERVANTES, M. Estudio correlacional entre el capital social y la inserción social de la población desplazada residente en la ciudad de Barranquilla y municipios aledaños, **Psicogente**, v. 16, n. 30, p. 391-406, 2013.

DEWEY, J. **Democracia y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

FISCHMAN, G. E.; GANDIN, L. A. The pedagogical and ethical legacy of a “successful” educational reform: The Citizen School Project. **Int. Rev. Educ**, n. 62, p. 63-89, 2016.

FREIRE, P. **Education for Critical Consciousness**. Nova York: Continuum International Publishing Group, 1974.

_____. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum, 1993.

FUKUYAMA, F. **Capital social y reducción de la pobreza en Latino América y el Caribe**. Michigan State: Michigan State University, 2000.

GIL, P. G. **Tamo junto: O argumento estudantil e sua gramática em uma arena de conflitos**. 2017, 497 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GIL, P. G.; MATOS E NOBRE, H. H. A deliberação justa no mundo do possível: articulações entre Habermas, Rawls e Amartya Sen. **Revista Compólitica**, v. 2, n. 3, p. 258-277, 2013.

GRANOVETTER, M. Economic Action, Social Structure, and Embeddedness. **American Journal of Sociology**, n. 91, p. 481-510, 1985.

GUTIÉRREZ, A. B. La vieja “nueva pobreza” en Argentina: redes y capital social en un universo heterogéneo. **Cuadernos de Relaciones Laborales**, v. 31, n. 2, p. 313-336, 2013.

HALLINAN, M. Social capital effects on student outcomes. In: BARTKUS, V.; DAVIS, J. (Eds.) **Social Capital: Multidisciplinary Perspectives**. North Hampton: Edward Elgar, 2007.

HANSEN-NORD, N. S. et al. Social capital and violence in poor urban areas of Honduras. **Aggression and Violent Behavior**, n. 19, p. 643-648, 2014.

HELLIWELL, J. F.; PUTNAM, R. D. Education and social capital. **Eastern Economic Journal**, v. 33, n. 1, p. 1-19, 2007.

HERNANDEZ, A. A.; GRINESKI, S. E. Disrupted by violence: children's well-being and families' economic, social, and cultural capital in Ciudad Juarez, Mexico. **Rev. Panam Salud Publica**, v. 31, n. 5, p. 373-379, 2012.

HILL, L. D.; BREGMAN, A.; ANDRADE, F. Social Capital for College: Network Composition and Access to Selective Institutions Among Urban High School Students. **Urban Education**, v. 50, n. 3, p. 316-345, 2014.

INGLEHART, R. The Renaissance of Political Culture. **The American Political Science Review**, v. 82, n. 4, p. 1203-1230, 1988.

_____. Trust, Well-Being and Democracy. In: WARREN, M. (Ed.) **Democracy and Trust**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 88-120.

LATINOBARÓMETRO. **Informe 2018**. Disponível em: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>. Acesso em 20 Junho de 2019.

LIN, N. Social networks and status attainment. **Annual Review of Sociology**, n. 25, p. 467-487, 1999.

LOUAULT, F. Brasil: la democracia corrupta. In: OPALC/SCIENCESPO (Org.) **América Latina: El año político 2016**. Disponível em: <http://www.sciencespo.fr/opalc/sites/sciencespo.fr.opalc/files/Am%C3%A9rica%20latina%2020El%20a%C3%B1o%20pol%C3%ADtico%202016.pdf>. Acesso em 20 Junho 2019.

MARTELETO, L.; ANDRADE, F. The Educational Achievement of Brazilian Adolescents: Cultural Capital and the Interaction between Families and Schools. **Sociology of Education**, v. 87, n. 1, p. 16-35, 2014.

MARTINS, J. G. et al. New evidence about the “dark side” of social cohesion in promoting binge drinking among adolescents. **PLoS ONE**, v. 12, n. 6, p. 1-12, 2017.

MATOS, H. **Capital social e comunicação: interfaces e articulações**. São Paulo: Summus, 2009.

MOISÉS, J. A. Cultura política, instituições e democracias: lições da experiência brasileira. In: MOISÉS, J. A. (Ed.) **Democracia e Confiança: Por que cidadãos desconfiam das instituições públicas?** São Paulo: Edusp, 2010. p. 77-122.

_____. Desconfiança nas instituições democráticas. **Opinião Pública**, v. XI, n. 1, p. 33-63, 2005.

NIE, N. H.; JUNN, J.; STEHLIK-BARRY, K. **Education and Democratic Citizenship in America**. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

NORRIS, P. **Critical Citizens: global support for democratic governance**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

OLIVEIRA, R. A. et al. Política e juventude: participação política dos jovens do Sul do Brasil. **Debates**, v. 10, n. 3, p. 189-222, 2016.

OTTONE, E.; SOJO, A. **Cohesión social, inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: United Nations, 2007.

PAIVA, P. C. P. et al. Development and Validation of a Social Capital Questionnaire for Adolescent Students (SCQ-AS). *PLoS ONE*, v. 9, n. 8, p. 1-8, 2014.

PORTALES, L. Capital social y pobreza multidimensional: el caso de hogares pobres em Monterrey, Mexico. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, v. 21, n. 66, p. 39-63, 2014.

PORTES, A. Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, n. 22, p. 1-24, 1998.

PUTNAM, R. **Bowling Alone: The Colapse and Revival of American Community**. New York: Simone and Schuster, 2000.

_____. **Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy**. Princeton (NJ): Princeton University Press, 1993.

REITER, B. Inequality and School Reform in Bahia, Brazil. *International Review of Education*, n. 55, p. 345-365, 2009.

RENNÓ, L. Validade e confiabilidade das medidas de confiança interpessoal: o barômetro das Américas. *Dados – Revista de Ciencias Sociais*, v. 54, n.3, p. 391-428, 2011.

SCHUCHART, C. School social capital and secondary education plans. *Educational Studies*, v. 39, n. 1, p. 29-42, 2013.

SELIGSON, M.; RENNO, L. Confianza y democracia. In: SELIGSON, M.; CRUZ, J. M.; MACIAS, R. C. (Eds.) **Auditoria de la Democracia**. San Salvador (El Salvador) /Pittsburg: FundaUngo/University of Pittsburgh, IUDOP-UCA, 2000. p. 181-199

SHOJI, M. N. et al. The emergence of social capital in low-income Latino elementary schools. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 29, p. 600-613, 2014.

SMYTH, J. Social Capital and the “Socially Just School”. *British Journal of Sociology of Education*, v. 25, n. 1, p. 19-34, 2004.

SOUZA, E. M.; GRUNDY, E. Intergenerational interaction, social capital and health: Results from a randomized controlled trial in Brazil. *Social Science & Medicine*, n. 65, p. 1397-1409, 2007.

SPAALJ, R. Building social capital and cultural capital among young people in disadvantaged communities: lessons from a Brazilian sport-based intervention program. *Sport, Education and Society*, v. 17, n. 1, p. 77-95, 2012.

STANTON-SALAZAR, R. D. A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*, v. 43, n. 3, p. 1066-1109, 2011.

_____. A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, v. 67, n. 1, p. 1-40, 1997.

WARREN, M. **Democracy and Trust**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.