
COGNIÇÃO, CAPITAL HUMANO E CAPITAL SOCIAL: SUCESSOS E INSUCESSOS NO PORTUGAL DE HOJE

MANUEL VILLAVERDE CABRAL*¹

Quando aceitei o honroso desafio para organizar a conferência do Serviço de Educação e Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian consagrada ao tema do “Sucesso e Insucesso”, enquanto tais e, em especial, na sociedade portuguesa actual, aquilo que primeiro me ocorreu ao espírito foi um estudo, promovido igualmente pela Fundação e que também tive oportunidade de acompanhar, sobre a “Iliteracia em Portugal” (Benavente *et al.*, 1996). Na altura, quando os resultados foram divulgados, publiquei um pequeno artigo no *Diário de Notícias* a que dei o nome de “Iliteracia – a Mãe de Todas as Causas”. E assim é, de facto, já que praticamente em todas as análises de estatística social que fazemos neste país, o nível de instrução das pessoas raramente está ausente, é quase sempre significativo e, em geral, tem um peso muito grande na explicação das atitudes e comportamentos da população portuguesa, como aliás nos da generalidade das sociedades da nossa área geocultural, seja no plano do trabalho e da economia, seja no da participação cívica e cultural, ou ainda no do exercício da cidadania política (Cabral, 1997).

Por outras palavras, quando se procuram as causas – ou os preditores, como os cientistas sociais preferem dizer – das diferenças de atitudes e comportamentos entre os indivíduos, a instrução surge invariavelmente como uma das mais importantes, senão a mais importante. Na sequência desta observação,

* Investigador Coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Comissário da Conferência.

¹ Não posso deixar de agradecer à Fundação Calouste Gulbenkian e, muito em particular, ao Professor Marçal Grilo e ao Dr. Carmelo Rosa, respectivamente Administrador da Fundação e Director do Serviço de Educação e Bolsas, o desafio que me fizeram de organizar uma conferência destinada a pensar em voz alta sobre alguns dos factores subjacentes aos “sucessos e insucessos” da sociedade portuguesa, numa altura em que esta atravessa uma prolongada crise de adaptação aos crescentes constrangimentos da economia e da geopolítica globais. Também não posso deixar de agradecer à Dr.^a Teresa Correia o precioso apoio que me deu na organização da conferência e na elaboração do presente volume. Cumpre-me ainda agradecer muito vivamente aos colegas e amigos, portugueses e estrangeiros, que aceitaram o convite que, por minha vez, lhes dirigi para participarem nesta dupla iniciativa. Se a conferência teve êxito e o livro corresponder ao êxito da conferência, como todos esperamos, isso deve-se exclusivamente a eles. *Last but not least*, na concepção e organização da conferência devo um agradecimento especial ao meu colega e amigo Jaime Reis.

há alguns anos já que me venho dedicando a explorar não só a dimensão individual do “sucesso e insucesso” dos Portugueses, como disse, seja na escola, na actividade profissional ou no desempenho cívico e político, como sobretudo a tentar compreender de que forma esses desempenhos individuais podem (1) ser gerados pelos *stocks* acumulados (ou não acumulados) de capital humano e de capital social disponíveis na sociedade; e podem por seu turno (2) gerar “o sucesso e o insucesso” futuros da nossa sociedade.

Por outro lado, a montante, por assim dizer, dos próprios processos de aprendizagem e de interacção social em geral, encontram-se os processos neuro-cognitivos e de cognição social, os quais não deixam, como veremos, de ser afectados, por sua vez, pelos contextos familiares, escolares, profissionais, sociais em geral. Por outras palavras, na visão que aqui proponho e que só a mim compromete, o capital social de uma dada sociedade encontrar-se-ia, simultaneamente, a jusante e a montante não só da escola e da economia, mas até de alguns processos cognitivos de aprendizagem e interacção, constituindo com todas estas dimensões um sistema de retroacções permanente.

Foi, portanto, este encadeamento entre a cognição individual e social; a educação enquanto relação social de ensino e aprendizagem; o capital humano enquanto mediador entre qualquer sistema educativo, o trabalho e a economia em geral; e por fim, o capital social acumulado pelos indivíduos, pelos grupos e, no final do processo, pelo conjunto da sociedade – foi este encadeamento, dizia eu, que propus que percorrêssemos durante a conferência, a fim de responder ao desafio de nomear e analisar alguns dos factores de “sucesso e insucesso” na sociedade portuguesa, sempre em perspectiva comparada.

Com efeito, as próprias noções de “sucesso e insucesso”, podendo assumir no plano individual uma dimensão absoluta de “ter ou não ter sucesso”, possuem no plano societal uma dimensão sobretudo relativa, comparativa, no sentido de “ter mais ou menos sucesso” na competição global. O melhor exemplo, no presente contexto, é o do processo de formação de capital humano em Portugal: com a recente expansão do sistema de ensino, ele aumentou em valor absoluto mas, em comparação com todos os nossos países de referência, o valor relativo do capital humano nacional diminuiu (Candeias, artigo neste volume).

Alexandre Castro Caldas, em quem pensei de imediato para a comunicação inaugural desta conferência, devido aos seus reconhecidos trabalhos acerca do “cérebro letrado”, ou seja, os efeitos da alfabetização sobre os processos neurocognitivos (Castro Caldas, 1988; 2000), traz-nos aqui a perspectiva neurobiológica sobre a equação “sucesso/insucesso”. Desta perspectiva, quero destacar em particular três ideias para o nosso tema, por alusivas que sejam apenas. Em primeiro lugar, a ideia de que é lícito falar, de facto, de sucesso e

insucesso, contendo a própria produção do cérebro momentos de êxito e inêxito, operações que se concluem e operações que, devendo concluir-se, não se concluem.

Castro Caldas mostra ainda, como se depreende do título que deu à sua contribuição (neste volume), que os insucessos cerebrais podem não ser definitivos, que há muitas possibilidades de recomeçar e, em todo o caso, que há sempre esforços a fazer, podendo no fim do dia o trabalho fazer a diferença entre sucesso e insucesso. Por outras palavras, é como se o próprio princípio psicossocial da frustração relativa enquanto motor da acção (Elster, 1993) estivesse contido, metaforicamente, nas sucessivas operações bioneurológicas de que o cérebro é sujeito ao longo do seu processo de produção e evolução. Outra noção importante introduzida por Castro Caldas no plano analógico, com o que isto possa conter de arriscado, é a da presença simultânea de competição e de cooperação na produção cerebral, no limite, a exigência de competição *cum* cooperação a fim de garantir o sucesso de determinados objectivos cerebrais. Esta noção já surgiu, mais uma vez metaforicamente, para descrever estratégias de interacção social, nomeadamente no plano organizacional, designadas no jargão pela fórmula britânica *co-opetition*, “coopetição”.

Finalmente, recordou – a bem dizer, recolocou no centro da discussão – a importância decisiva da cognição em todos os processos sociais que aqui nos ocupam e, para começar, no processo educativo. Limite-me a sublinhar os pontos da sua exposição que mais directamente se prendem com os temas da conferência: a especialização e a competência correlativas da diferenciação neurológica, que se traduzem ao longo de toda a cadeia cognitiva até aos processos de cognição social, ao mesmo tempo que a natureza do ambiente retroage sobre o próprio cérebro e “a informação lhe serve de nutriente”, como Castro Caldas disse na sua apresentação. Todas estas dimensões encontram equivalentes nos processos sociais de produção do “sucesso e insucesso”. Com efeito, segundo nos explicou, as competências que não forem adquiridas no seu devido *timing* poderão nunca vir a ser adquiridas, afectando o processo de selecção e especialização sináptica. Tipicamente, quando o sistema educativo falha e a alfabetização se faz tardiamente, as pessoas já não lêem da mesma forma que aquelas que aprenderam no momento mais adequado.

Neste sentido, se a minha interpretação não é incorrecta, o primeiro resultado do regresso do cognitivo à educação seria levar a uma espécie de inversão do chamado processo de ensino num processo centrado na aprendizagem. A incorporação dos conhecimentos adquiridos pelas neurociências à teoria e à prática educativas, como será proposto pela neurocientista Sarah-Jayne Blakemore neste volume, não se mostraria só relevante, por exemplo, para o

funcionamento de um pré-primário concebido como momento de as crianças aprenderem a aprender e durante o qual os professores deveriam, por assim dizer, abster-se de ensinar; essa incorporação contribuiria igualmente para desconstruir a forma como os estabelecimentos escolares e os sistemas de ensino obrigatório se fizeram socialmente de cima para baixo, ao longo dos dois últimos séculos (Luhmann, 1996).

A construção histórica da escola inclui, à partida, uma dimensão coerciva sobre as crianças que veio sendo sentida por estas últimas de maneira cada vez mais autoritária e mais alheia às suas identidades e culturas, na exacta medida em que se alargava a base de recrutamento social, económico, cultural e até étnico do público aprendente, sem equivalente alargamento do pessoal ensinante (Correia & Matos, 2001). A inadequação do actual sistema escolar português para corresponder às exigências do seu proclamado universalismo é particularmente notória no caso de determinados grupos imigrantes. Perversamente, ao procurar em vão responder à rejeição da escola pelas crianças de determinadas camadas sociais excluídas do *mainstream*, a escola pública perde cada vez mais alunos das classes afluentes para o ensino privado. Em suma, tende a falhar junto de ambas as audiências².

Centrada nas relações entre cognição e linguagem, a última das quais é um dos lubrificantes de todos estes processos, Isabel Hub Faria acolhe a proposta de maior integração entre os conhecimentos adquiridos pelas neurociências e a linguística, bem como entre ambas aquelas disciplinas e as políticas e práticas educativas. Considera no entanto que tal processo está atrasado e que só se terá lugar se cada disciplina fizer uma parte do caminho, construindo nomeadamente “plataformas multidisciplinares em torno de objectos de estudo comuns”. Conforme escreve neste volume, “o sucesso que se pretende que cada aluno atinja implica necessariamente o controlo individual dos diversos sistemas, das interfaces e da interacção entre sistemas linguísticos, comunicativos e extra-linguísticos. A chave do sucesso encontra-se em grande parte no cérebro, uma vez que é neste que toda a informação percebida é descodificada e armazenada, e é também no cérebro que a informação a produzir é planeada”.

Por seu turno, Sarah-Jayne Blakemore, co-autora de um recente livro de alta divulgação sobre *The Learning Brain* (2006) – que traduzo deliberadamente como “o cérebro aprendente”, na linha da prioridade à aprendizagem sobre o ensino que tenho adoptado – chamou repetidamente a atenção para uma

² “The gap between formally-stated goals and reality does not merely reflect a giving-way to market interests; it is also a consequence of institutional impedance in adapting to a new phenomenon of mass migration and learning to cope with it” (Marques *et al.*, 2007: 1149).

cognição social (*social cognition*) à qual os neurocientistas conferem sentidos que têm sobreposição com os da psicologia social mas, devido à sua base bioneurológica, não são inteiramente coincidentes com eles. Assim, no plano da integração entre neurociências e ciências da educação, Blakemore reconheceu a dificuldade de transpor a barreira classificatória das disciplinas, mas fez propostas, tanto no plano dos materiais didácticos como das metodologias de ensino, elegendo a aprendizagem da matemática como um campo onde tal integração poderia ser particularmente benéfica.

Quanto ao seu conceito forte de cognição social, este implica levar a sério o facto de que não aprendemos só nem quicá principalmente na escola. Esta, sobretudo a instituição-escola tal como a conhecemos (Cabral, 2001), não é mais do que um artefacto histórico, que continuará a ser com certeza extremamente importante durante muito tempo ainda, mas que perdeu em grande medida a sua função socializadora e a sua capacidade inicial de exposição dos alunos à beleza e utilidade do conhecimento. Hoje, a instituição-escola constitui cada vez mais um elo apenas num processo de aprendizagem social que decorre ao longo de toda a vida, processo este que remete de novo para os capitais sociais e as oportunidades que estes oferecem de aprender, como discutiremos adiante (Field, neste volume).

Outra das noções que Castro Caldas havia introduzido e que S.-J. Blakemore aprofundou é a questão do *pruning*, da poda das sinapses. O *pruning*, como nos foi explicado, afecta de modo diverso rapazes e raparigas no período da adolescência, pelo que a escolarização deve prolongar-se pela adolescência fora até ao início da vida adulta, e não predeterminar na infância os sucessos e os insucessos. Mais decisivo ainda, o *pruning* sináptico é um processo de selecção feito durante um período variável determinado pelo desenvolvimento biológico e que, por assim dizer, escolhe e elimina as funções cerebrais segundo o seu maior ou menor uso na altura. Isto não significa que essas funções sejam as “melhores” ou as “mais importantes” em todas as circunstâncias, mas tão-só que foram menos utilizadas por determinado indivíduo; por sua vez, este processo de selecção significa, dito grosseiramente, que no caso de as funções eliminadas virem a ser necessárias no futuro, poderão já lá não estar as sinapses para as realizar...

De forma análoga, para os grupos e para as sociedades, pode dizer-se que no caso de funções cognitivas com especial potencial para desenvolver determinado tipo de *abilities* sociais não terem sido suficientemente utilizadas, elas podem desaparecer do “cérebro podado”, revelando-se difíceis senão impossíveis de restaurar. O uso generalizado da literacia, ou seja, ler, escrever e contar, é uma dessas capacidades sociais, como mostrou melhor do que ninguém Jack

Goody (1986; 1987), chamando nomeadamente a atenção para os efeitos socialmente distorcidos daquilo que designa como “literacia restrita” (Goody, 1968). À sua maneira, a sociedade portuguesa sofreu durante demasiado tempo dessa condição de “literacia restrita” para não ter ficado com marcas negativas profundas (Cabral, 2006), as quais têm contribuído abundantemente para os nossos “insucessos”, a começar pelo insucesso escolar crónico e comparativamente muito elevado em relação à União Europeia (Marques *et al.*, 2007).

Do ponto de vista das colectividades, gostava de submeter a ideia de que há selecções sociais, como por exemplo a emigração, que se podem revelar, após vários séculos, socialmente negativas, na medida em que as pessoas que abandonavam as aldeias, no caso português em maioria homens, se recrutavam por definição entre os mais capazes de ter êxito na emigração. Entre as capacidades dos emigrantes para serem bem-sucedidos, contava-se precisamente a alfabetização, que por vezes constituía uma obrigação legal para emigrar. Inversamente, a imigração representaria para os países de acolhimento uma selecção positiva, na medida em que os faria beneficiar da “ambição de sucesso” dos imigrantes.

Algo de análogo acontece, actualmente, no processo de selecção escolar português, *maxime* ao nível universitário, quando as maiores taxas de sucesso do sexo feminino, em princípio um corrector saudável das desigualdades históricas, podem no entanto esconder o insucesso do sexo masculino e a ausência de homens num número crescente de profissões, como o ensino por exemplo. São dois exemplos de desequilíbrios sociais que, na minha opinião, não podem deixar de afectar o desempenho global da sociedade portuguesa, restando saber exactamente como.

A concluir, S.-J. Blakemore chamou ainda a atenção para a necessidade de conferir capacidade agencial aos alunos, que é um aspecto essencial da alteração da relação ensino-aprendizagem em favor desta última. Antes, fora mencionada pela Ministra da Educação a ideia de um “contrato com os alunos”, que na realidade já existe tacitamente e que, de qualquer modo, só poderia ser assinado pelos pais, o que nos remete para a participação individual e colectiva destes últimos, reconhecidamente fraca, no acompanhamento dos percursos escolares dos filhos. Sendo já de si essa participação dependente, em larga medida, dos próprios níveis de instrução dos pais, mais concretamente das mães, reforçando cada vez mais o carácter feminino da escola, tal contrato remeteria, em suma, para as “associações de pais”, bem como as “cooperativas escolares” evocadas durante a conferência e que não deixariam de reproduzir o seu próprio capital social.

Ora, todos estes passos a dar na cadeia de relações entre o ensino como sistema e o aluno como agente, paralelos à integração operatória entre ciências

da cognição, linguística e ciências da educação, tais passos remetem por sua vez para o capital social disponível, diferenciadamente é claro, na nossa sociedade. Em particular, sob a forma que o sociólogo João Freire aqui apresenta, a saber, o associativismo português, cuja evolução recente é, afinal, equivalente àquela que está a ocorrer nos outros países da nossa área geocultural. É esta mesma evolução que figura entre as preocupações de Robert Putnam no seu *Bowling Alone* (2000), a pensar nos Estados Unidos, precisamente por ela se traduzir, segundo Putnam, no declínio de determinado tipo de capital social, tipicamente o capital social associativo, produzido nas e pelas associações, “quando os associados contavam”, como refere João Freire para Portugal.

Em compensação, muitos investigadores, incluindo eu próprio, têm observado que o eventual declínio das formas convencionais de geração e acumulação de capital social, como as associações livremente constituídas, desde as colectividades recreativas aos partidos políticos, pode estar a ser parcialmente substituído, com vantagens e desvantagens, por novas modalidades e novas redes de aquisição de capital social, como aquelas a que se referem autores presentes neste volume, tais como Michael Woolcock (1998) e John Field e os seus colaboradores (Baron *et al.*, 2000; Field, 2003), sob a designação de *linking social capital*. Pessoalmente, traduzi este conceito por “capital de ligação”, definindo-o deste modo de acordo com os últimos autores citados:

Um conjunto de “redes soltas e abertas (*open ended*), com participantes variados, normas partilhadas e objectivos comuns”, cujos níveis de confiança e de reciprocidade podem ser, contudo, “circunscritos por demandas competitivas” (Baron *et al.*, 2000: 14).

Ora, este capital social de ligação, partilhado com prevalência entre os mais jovens, as mulheres e as pessoas mais instruídas e urbanizadas, apresenta hoje em dia uma capacidade explicativa crescente e, na maioria dos países, maior do que o capital social de tipo associativo, nomeadamente no exercício da cidadania política (Cabral, 2008). Esta concepção horizontal do capital social partilhado simetricamente entre iguais, como na visão de Putnam, contrasta com a visão vertical, tendencialmente assimétrica, que Woolcock tem do *linking capital*, ao qual também chama, aliás, *scaling capital*, e que serviria, por assim dizer, para permitir o acesso de camadas populacionais extremamente desmuniadas dos países subdesenvolvidos a bens e serviços indispensáveis, através de membros ou instituições exteriores à comunidade (Woolcock, neste volume).

Os processos cognitivos reaparecem necessariamente na apresentação feita pelo mesmo Woolcock sobre o papel das diversas modalidades de capital social no crescimento das actividades económicas, fazendo-se a sua falta notar precisamente nos países de desenvolvimento tardio e débil. A metáfora neurológica

do *timing* de determinados processos cerebrais remete para o *timing* destes outros processos económicos, problema já pensado aliás por clássicos como Gerschenkron no seu *Economic backwardness in historical perspective* (1962). Ou seja, enquanto indivíduos e enquanto sociedades, temos provavelmente mais do que uma oportunidade para conseguir determinado objectivo, mas talvez não tenhamos infinitas oportunidades nem exactamente o mesmo tipo de oportunidades. Inversamente, os mesmos eventos, num dado contexto e numa determinada oportunidade, podem não ter o mesmo efeito que noutros contextos e oportunidades. O que foi eficaz ontem pode já não o ser amanhã.

O problema dos recorrentes “arranques” da economia portuguesa (Lains, 2003) ilustra bem este tema do *timing*. Castro Caldas referiu-se, de facto, à possibilidade de recuperações e correcções nos processos de produção cerebral, mas mostrou também que havia um tempo para elas. Levando a analogia ao limite, podemos pensar que também há um tempo para a recuperação do atraso na produção de capital social, assim como na formação de capital humano e no desenvolvimento económico. Neste sentido, é lícito um certo cepticismo ante a ideia do “investimento em capital social” promovida nomeadamente pelo Banco Mundial (Woolcock, 1998), como se não fosse necessário “capital” para fazer mais “capital”; e o mesmo se diga da possibilidade de romper a relação virtuosa existente entre capital social e aprendizagem ao longo da vida (Field, 2005), segundo a qual os grupos e indivíduos possuidores desse recurso intangível mas público que é o capital social são, precisamente, aqueles com maior propensão para prosseguir as suas aprendizagens, profissionais ou culturais, ao longo da vida, e vice-versa.

Ao debruçarem-se concretamente sobre o desempenho das escolas e dos alunos, o primeiro ao nível macro do Rio de Janeiro e a segunda ao nível micro de várias escolas portuguesas, Luís César Queiroz Ribeiro e Madalena Matos acabaram por convergir na demonstração daquilo a que se pode chamar um processo de composição de efeitos tal que faz com que nem sempre o resultado mais esperado se verifique na prática, mercê de factores de agência e de contingência que se combinam para de algum modo compensar, senão mesmo contrariar, os factores estruturais. No trabalho dos sociólogos brasileiros (Alves, neste volume), são examinados os efeitos da distância social combinada com a proximidade territorial que caracterizam muitas das favelas do Rio de Janeiro, comparando as taxas de insucesso escolar, medidas através da repetência e do abandono, o qual funciona como “ocultador” de mais repetência, entre as crianças das favelas do centro e da periferia da metrópole. Verifica-se, contra o expectável, que o capital social associado à centralidade territorial funciona, por assim dizer, ao contrário.

Assim, não são as crianças dos bairros periféricos, aparentemente votadas ao insucesso, que obtêm os piores resultados; são as das favelas próximas das zonas mais ricas da cidade. Com efeito, as escolas do centro revelam-se mais exigentes em relação ao desempenho das crianças das favelas próximas, invalidando e desencorajando portanto os seus esforços; além disso, os adolescentes e mesmo as crianças destas favelas aproveitam as oportunidades de trabalho informal oferecidas pela proximidade das zonas ricas da metrópole para abandonar a escola. Em contrapartida, as crianças e os adolescentes da periferia não têm acesso a essas oportunidades nem se deparam com docentes tão exigentes, acabando deste modo por obter melhores resultados escolares³. O capital social associado à proximidade territorial, que constitui de forma geral um recurso relevante para os moradores das favelas do centro da cidade, revela-se negativo no caso da escolarização e provavelmente não só.

Por perversas que sejam aquelas oportunidades, elas não deixam de ser funcionalmente equivalentes às oportunidades de emprego de baixa qualificação oferecidas, sobretudo aos rapazes, pelo tecido industrial português e pela própria economia informal, o que ajuda não só a explicar a alta percentagem de abandono escolar em Portugal⁴, mas também o maior sucesso escolar relativo das raparigas desde o secundário⁵. Simultaneamente, os empresários portugueses possuem em média níveis de escolaridade muito baixos, enquanto a empresarialidade em geral, isto é, a orientação às actividades empresariais, é em Portugal muito mais forte entre o sexo masculino, tendo já sido observado nas profissões liberais tradicionais que as mulheres têm preferência por empregos assalariados (Caetano, 2003; Cabral & Borges, 2006).

Estas diferenciações de género ante a escola e a empresarialidade não podem deixar de produzir, uma vez mais, efeitos compostos complexos, cujo resultado final, na fase actual da sociedade portuguesa, dificilmente será

³ Um nível de exigência escolar adequado às capacidades sociais dos alunos, em suma, uma certa tolerância ante resultados abaixo das “escolas de elite”, foram considerados por Claudia Goldin (2001) como um dos factores de êxito da precoce escolarização secundária nos EUA, mas pode estar a tornar-se, actualmente, um factor de insucesso, confirmando a ideia de que o mesmo factor pode operar de modo inverso conforme o contexto.

⁴ “The total share of early school leavers (ESL) in 2005 remained high [in Portugal] – 39 per cent (against 15 percent in the EU25) [...] The share of ESLs among non-national youths in 2005 was around 46 percent in Portugal, compared to 30 per cent for the foreign young population in the EU25” (Marques *et al.*, 2007: 1150-1151). Significa isto que o abandono escolar português é 2,6 vezes mais alto do que a média europeia e que o abandono escolar da generalidade dos jovens portugueses é superior à média dos imigrantes na Europa!

⁵ 46% das raparigas contra apenas 32% dos rapazes, entre os 18-24 anos e que já não estavam a estudar, possuíam o secundário completo em 2001 (Marques *et al.*, 2007: 1152 – Table 3).

favorável para a colectividade nacional, na medida em que o sucesso escolar surge, de algum modo, como alternativo, senão mesmo oposto, ao sucesso empresarial. Em todo o caso, tal composição de efeitos tem seguramente consequências para a organização económica do país e para a produtividade das empresas; resta saber quais são essas consequências. Há, com efeito, prémios consideráveis fora do sistema escolar para os homens, mais do que para as mulheres, contribuindo esses prémios, por vezes, para transformar o insucesso escolar em sucesso profissional ou empresarial. Não se trata de forma alguma de idealizar o insucesso e o abandono escolar, mas trata-se de fenómenos sociológicos que não devem ficar de fora das nossas considerações.

Nos casos apresentados por Madalena Matos, bem como no da TurmaMais (ver contribuição de José Verdasca neste volume), que têm ambos por referência territórios socialmente situados como no caso brasileiro, confirma-se a importância decisiva da agência e da própria contingência para explicar o sucesso escolar, por relativo que este seja. Em contrapartida, ao contrário do que acontece com as favelas cariocas, o capital social mobilizado, nomeadamente pelos docentes mas também pelos pais dos alunos, parece funcionar de forma previsível. Estes casos de sucesso, por oposição ao insucesso de escolas mais destituídas de capital social, ou seja, de recursos extra para além da mera rotina escolar, convergem com os exemplos de boas práticas trazidos por Michael Woolcock (neste volume). Na realidade, trata-se de boas práticas de pôr a render o capital social disponível, por escasso que seja, como ocorre tipicamente nas escolas do Alentejo aqui mencionadas, sendo o fenómeno tanto mais assinalável quanto nem sempre assim foi historicamente. Com efeito, até à Primeira Guerra Mundial senão até à Segunda, a escolarização tinha bastante mais sucesso, ainda que muito baixo em geral, no Noroeste do país do que no Alentejo, demonstrando a presença de outros tipos, mais comunitários e privados de capital social, presumivelmente do tipo *bonding* na terminologia de Putnam (Rui Ramos, 1998).

A alusão de L. C. Queiroz Ribeiro à possibilidade de o capital social produzir efeitos perversos foi confirmada por Víctor Pérez Díaz (neste volume) quando, ao repor no centro desta discussão os recursos reais da sociedade civil ante o gradual recuo do Estado da vida social e económica, chamou também a atenção para aquilo que é às vezes referido na literatura como *the dark side of social capital* (Wacquant, 1998), equivalente aliás ao “lado escuro” da própria sociedade civil (Alexander, 1998). É claro que, na concepção de Putnam, estas redes assimétricas de mútua dependência vertical não geram propriamente capital social, seja fechado (*bonding*) ou aberto (*bridging*), mas sim clientelismo e corrupção, como observou a seu tempo o politólogo norte-americano Edward

Banfield no seu estudo seminal sobre o Sul de Itália (Banfield, 1976 [1957]; Cabral, 2006).

No limite, como mostrou exemplarmente Diego Gambetta, um caso extremo de capital social assimétrico e negativo seria a Máfia siciliana (Gambetta, 2000), que nem por isso deixa de assegurar – ou por isso mesmo – a possibilidade de sobreviver em sociedades caracterizadas pela virtual ausência de confiança social. O papel das “redes mafiosas” em sociedades destituídas de confiança é equivalente, por exemplo, ao dos traficantes de droga nas favelas do Rio de Janeiro. Dito isto, o problema da baixa confiança social, como ocorre em Portugal, é tipicamente extensivo a muitas sociedades que viveram longos períodos sob regimes autoritários, quando não vem de trás (Cabral, 2006a; 2006b). Habitualmente, o défice de confiança prejudica a geração de capital social e possui impactos negativos, tanto no desempenho económico como nas relações entre empresários ou entre patrões e empregados, ou ainda na qualidade e transparência das democracias emergentes ou pouco consolidadas (Diamond & Morlino, 2005; Schmitter, 1999).

Embora a questão tenha sido menos tratada do que a das relações entre escolarização e geração de capital social, o desempenho do sistema escolar tem tudo a ver, inclusive no que diz respeito ao seu financiamento, com a formação de capital humano e esta, por seu turno, com o funcionamento da economia em geral (Goldin, 2001), mas também com a geração de capital social (Coleman, 1988-89). O aspecto porventura mais importante no que diz respeito, actualmente, à formação de capital humano é, nos países da área geocultural em que Portugal se integra, aquilo a que podemos chamar a sua politização. Com efeito, como observaram vários economistas da educação (Wolf, 2004), nas últimas duas décadas os agentes políticos assimilaram a ideia de que existe uma relação positiva genérica entre capital humano e desenvolvimento económico, e fizeram assim do investimento na educação uma prioridade indiscriminada que tem vindo a afectar o retorno social e económico desse investimento.

Para Anna Vignoles, que partilha o ponto de vista de Alison Wolf, se o *upskilling*, ou seja, se a necessidade de elevar permanentemente a qualificação da população activa de forma a competir na economia global é real, nem por isso essa necessidade deixa de conter armadilhas. A principal delas, na qual Portugal poderá ter caído, é a de um sistema exclusivamente dinamizado do lado da oferta, desperdiçando recursos e arriscando-se a criar um excesso de oferta de credencialização, nomeadamente universitária, ou, no mínimo, uma série de tipos errados de oferta. Poderá assim estar-se a confundir a formação de capital humano com a acumulação de diplomas sem saída fácil no mercado e, desde logo, sem capacidade para puxar pela nossa economia.

Segundo Vignoles, “não basta investir na educação e na formação profissional. É preciso que a educação e a formação fornecidas sejam de alta qualidade e produzam competências (*skills*) com procura por parte dos empregadores” (neste volume). Em Portugal, esta questão só poderá ter-se levantado em data muito recente, pois até à década de 70 do século passado o investimento público em educação foi sempre muito baixo, à volta de 1% do PIB (Candeias, neste volume: Quadro 7). Jaime Reis demonstrou uma vez por todas, para o século XIX, que o investimento necessário para Portugal acompanhar a evolução da alfabetização em Espanha e mesmo em Itália era financeiramente comportável pelo orçamento do país e, todavia, tal investimento não foi feito (Reis, 1993). Por que razão assim foi, virtualmente até ao 25 de Abril, permanece uma questão em aberto, que merece aprofundamento (Mónica, 1978; Ramos, 1988; Reis, 1993; Magalhães, 1994; Cabral, 2001; Teodoro, 2001; Candeias, neste volume). O problema de um investimento eventualmente politizado e mal orientado, em todo o caso desproporcionado em relação aos resultados, só se levantaria em meados dos anos 90, quando Portugal atinge pela primeira vez a taxa normal na Europa de 5% do PIB.

Seja como for, o desfasamento entre o mercado e o eventual excesso de credenciação universitária, ao mesmo tempo que deixa as formações secundárias e profissionalizantes na mesma situação de enorme défice comparativo em que se encontram actualmente⁶, alimenta-se de um retorno individual dos diplomas universitários muito superior em Portugal do que nas sociedades nossas congéneres, possivelmente devido à sua forte associação a factores de distinção social reconhecida por todos os autores. A escassez relativa dos diplomas universitários persiste e faz com que o seu retorno tenda a ser maior nos países mais pobres, como acontece em Portugal em comparação com os outros países da UE, assumindo a colectividade uma parte substancial do financiamento desses diplomas.

⁶ Como o Presidente da Fundação Calouste Gulbenkian, Dr. Emílio Rui Vilar, salientou no seu discurso de abertura, é no secundário que reside o maior problema do sistema de ensino português. De acordo com o gráfico apresentado por Anna Vignoles, Portugal tem menos de metade dos adultos (24-64 anos) com formação secundária completa do que a média dos países da OCDE (menos de 30% para perto de 70%). A diferença em relação à Espanha é de 1 para 2; em relação à Irlanda de quase 1 para 3, e mais de 1 para 3 em relação aos Estados Unidos, cujo pioneirismo na escolarização secundária é creditado por Claudia Goldin (2001) como sendo uma das componentes responsáveis pela liderança económica conquistada pelos EUA antes da Segunda Guerra Mundial até hoje. No que respeita às formações profissionalizantes (*vocational*), o défice é semelhante: segundo a Comissão Europeia, em 2003, apenas 28,1% dos estudantes do secundário estavam inscritos na fileira profissionalizante em Portugal, comparados com 55,6% na UE25 (Marques *et al.*, 2007: 1151).

Conquanto Portugal continue a perseguir um alvo em movimento que continua a fugir-nos, como mostra António Candeias na sua contribuição para este volume, já que a taxa de progressão na formação de capital humano desde 1960 é inferior à dos países europeus, nomeadamente os nossos concorrentes mais próximos, como a Espanha e a Grécia (Candeias, neste volume: Quadro 9), não deixa de ser verdade que, conforme mostra por seu turno Pedro Teixeira, igualmente neste volume, Portugal sofre simultaneamente de “educação a mais e educação a menos”, segundo este último conclui no termo da discussão, frequente nos meios de comunicação social, acerca da sobre-educação e da sub-educação.

É outra forma de formular o mesmo problema que Madalena Matos levanta na sua exposição, ao convocar os trabalhos de João Ferrão (1992), onde este explica que Portugal apresenta, simultaneamente, dois tipos de insucesso escolar – o insucesso tradicional típico das comunidades rurais pobres em capital social e o novo insucesso das camadas juvenis das áreas metropolitanas que, alienadas do sistema, geraram a síndrome das “escolas difíceis”. Em suma, muitas das dificuldades agudas que a nossa sociedade atravessa neste momento resultam, seguramente, de uma combinação funesta de efeitos do atraso histórico com efeitos da modernização das últimas décadas, nomeadamente com a entrada de Portugal no concerto europeu; dito ainda de outro modo, resultam da acumulação de problemas de país desenvolvido com problemas de país sub-desenvolvido.

O debate sobre a economia e a formação de capital humano, articulado com a reflexão das ciências neurocognitivas e linguísticas, permite tornar claro o fechamento da escola e dos chamados “espaços educativos” sobre si próprios que caracteriza, em boa medida, a situação portuguesa. A solução não reside nos pretensos esforços estatais para obrigar a escola a “abrir-se à sociedade”, como Fernando Gil mostrou à sociedade aqui na Fundação Calouste Gulbenkian em 2004 (2005). A desconstrução do fechamento do sistema educativo resultará, para bem e para mal, dos efeitos conjugados do mercado e da sociedade, os quais tenderão a fazer com que a evolução da educação em Portugal, como de resto já aconteceu com a procura social que se manifestou a seguir ao 25 de Abril, seja cada vez mais regulada pela evolução económica do país, bem como pelas estratégias familiares de mobilidade e promoção social, e cada vez menos pelo Estado e pelos estabelecimentos de ensino.

O chamado “sistema de Bolonha” poderá desempenhar um efeito acelerador nessa evolução da economia da educação, reconstruindo aptidões e formações de natureza mais profissionalizante, ao mesmo tempo que se desenvolverão as vocações para a ciência, a investigação e a inovação. Entretanto, deverão

generalizar-se dispositivos do tipo do “ensino recorrente” e do “ensino ao longo da vida”, assim como de credenciação das capacidades extra-escolares. Se assim posso dizer, metaforicamente, o essencial parece residir na desconstrução do ensino e na reconstrução das aprendizagens.

Nisto, o capital social tem não só capacidades próprias como possui ainda a propriedade de funcionar como o “lubrificante” dos processos sociais, designadamente aqueles que nos interessam agora. Para Michael Woolcock, o capital social é – numa fórmula belíssima – *organized sociability*, isto é, a sociabilidade organizada: as práticas ordinárias, as necessidades quotidianas, os interesses mundanos e os valores culturais, tudo aquilo, em suma, em que cada um de nós depende dos outros e os outros dependem de nós para a realização consciente e organizada de objectivos privados e colectivos. Woolcock insiste, precisamente, na natureza relacional da produção de práticas e de conhecimentos, que de algum modo contribuem para a produção das próprias identidades grupais e sociais.

O capital social não anula “a força dos laços fracos” (Granovetter, 1973), antes pelo contrário, mas reside sobretudo na densidade das redes sociais. Segundo Woolcock, o papel das redes sociais nos países em vias de desenvolvimento pode abranger, com vista à sustentação do crescimento económico, tarefas habitualmente atribuídas a profissionais nos países desenvolvidos, como a administração e a logística das actividades económicas. Deve assegurar igualmente a responsabilidade ao nível local, bem como o acesso à escolarização e aos cuidados médicos, podendo essas redes ou os seus *proxies*, como as chamadas Organizações Não-Governamentais, constituir-se em provedores desses bens e serviços. Neste contexto, as redes sociais têm ainda a função de garantir que a “voz” das comunidades seja escutada pelos órgãos centrais e o poder político.

De algum modo, na sua contribuição, o sociólogo João Freire faz-nos ver que em Portugal as redes sociais não são muito densas, mas também estão longe de ser inexistentes; já foram mais densas em alguns momentos e lugares, podendo rarefar-se para ressurgir noutros momentos e noutros lugares. Em todo o caso, a história do associativismo em Portugal, enquanto produtor eminente de capital social de todos os tipos, é com certeza o contrário da anomia. Para os nossos temas, é particularmente relevante a evolução recente do movimento associativo português, na medida em que ela traduz na perfeição as grandes tendências do associativismo – e portanto da geração e acumulação de capital social – à escala global, confirmando algumas das inquietações expressas a este respeito por Putnam (2000). Ao mesmo tempo, João Freire torna essas tendências mais específicas e enquadra-as, sintomaticamente, na própria

evolução da economia global, assim como do Estado e dos seus aparelhos, cuja tendência para a retração é manifesta.

Assim, chama ele a atenção para o surgimento e o desenvolvimento de algo que Putnam também já vira, a saber, as associações sem sócios ou com sócios nominais que se limitam a pagar uma quota, delegando a prossecução das atribuições sociais aos dirigentes e a pequenos grupos de activistas. Algumas das maiores associações internacionais no campo dos direitos humanos e da defesa do ambiente são hoje deste tipo, como por exemplo a Amnistia Internacional e o “Greenpeace”. A defesa do consumidor tem parecenças com este modelo mas, pela própria natureza do seu objecto social, evoluiu no sentido da prestação de um serviço tanto mais público quanto é extensivo a não-sócios; a DECO é um excelente exemplo deste modelo (Freire & Silva, 1996), no qual se inspira hoje uma infinidade de ONGs, que muitas vezes não fazem mais – e não é pouco, nos dias que correm – do que substituir-se ao Estado, ao mesmo tempo que os seus dirigentes e activistas se constituem, por assim dizer, em “empresários sociais”.

João Freire já havia falado, num trabalho anterior (1996), deste “associativismo de dirigentes” característico da sociedade portuguesa, mas hoje em dia já não é só disso que se trata, mas sim da evolução das novas associações – as referidas ONGs e também as ASFLs, associações sem fins lucrativos – para a profissionalização dos dirigentes e para um funcionamento cada vez mais empresarial. Tudo isto se explica em grande parte porque o Estado está, em todo o lado, a retirar-se da vida económica e social, “terceirizando” muitas das suas anteriores atribuições e fazendo “parcerias” com a sociedade civil, ao mesmo tempo que cria oportunidades para que esta se organize. Uma tal evolução faz-se, necessariamente, em relativo detrimento da produção clássica de capital social, mas simultaneamente cria novas modalidades de “sociabilidade organizada” com os seus próprios tipos de redes sociais.

Canonicamente, na sua apresentação neste volume, João Freire separou as associações cívicas das políticas, embora estas também sejam produto de redes de sociabilidade mais ou menos densas e se tornem, por definição, produtoras de redes sociais mais ou menos extensas com enorme influência potencial na sociedade. O motivo teórico para separar as associações cívicas das políticas é, contudo, muito claro. Os movimentos e partidos políticos têm, por natureza, uma vocação de poder e, na medida em que esta se realize, passam a ter igualmente uma identificação com o Estado que as demarca gradualmente dessa sociedade civil da qual as associações cívicas são supostamente emanações e, na realidade, a manifestação mais concreta. No limite, as organizações políticas são enquanto tal financiadas pelo Estado e confundem-se com este, para não dizer que passam a fazer parte dele. Nesse momento, não só deixam de fazer parte da sociedade civil como se

tornam o “exterior” desta, para não dizer o seu “inimigo”, mas seguramente o “interlocutor” das suas aspirações cívicas e reivindicações económicas.

Este ir e vir de um tema a outro do nosso argumento geral resulta da ideia, ao mesmo tempo que a ilustra, de que os vários campos e dimensões em jogo se articulam segundo um sistema de retroacções permanentes, como propus no início. John Field é um educador e um administrador de sistemas educativos, que se tem dedicado à sociologia das redes sociais e produziu um excelente *textbook* sobre o capital social (Field, 2003). É por isso que faz sentido concluir com o seu esforço para rearticular as questões da aprendizagem ao longo da vida e da geração de capital humano e social com o tema do “sucesso e insucesso”, na perspectiva nomeadamente do desenvolvimento económico. Com efeito, na era da globalização, todas estas dimensões devem, por assim dizer, convergir para a economia. E não há razão para que o não façam.

Desde logo, é reconhecido o papel das redes e *clusters* sociais na promoção da inovação económica e na circulação do conhecimento e da informação. As relações de confiança entre empresários ajudam a reduzir, desde tempos já antigos, os custos de transacção (Tilly, 2005). Como que ilustrando o argumento inicial de Castro Caldas sobre cooperação e competição, Field recorda que, de acordo com inúmeros autores, “a cooperação, sobretudo entre competidores, é favorecida pelas normas de confiança estabelecidas inter- e intra-empresas” (Field, neste volume). A produção, por assim dizer espontânea, de capital social no seio das empresas, que se traduz nas suas identidades e culturas próprias, é tão importante que, apesar do valor económico atribuído hoje em dia à rápida rotação da mão-de-obra, vários estudos vieram mostrar que, sobretudo em empresas com pessoal altamente qualificado, a rotação torna-se prejudicial ao desempenho das organizações, como é aliás demonstrado pelo papel dos docentes da “velha guarda” no “sucesso” de algumas escolas portuguesas; em todo o caso, só muito raramente a inversa é verdadeira.

É bem conhecido o papel do capital social na formação de capital humano, nomeadamente na relação, tão valorizada por Coleman, entre pais e filhos em torno do processo de escolarização. Porém, este modelo não se limita à relação familiar; aplica-se também ao capital produzido (ou não) nas escolas, não só entre docentes como também entre docentes, pais e alunos. Já quando se trata das redes formadas por antigos alunos dos mesmos estabelecimentos de ensino, estamos perante o impacto dos percursos educativos na produção de capital social, seja do tipo fechado, válido apenas para o grupo, por exemplo na obtenção de empregos, ou do tipo aberto, como acontece quando esses antigos alunos (*alumni*) se unem para financiar as suas universidades.

Na realidade, a instrução e os conhecimentos explícitos e implícitos adquiridos ao longo da vida são também produtores, tacitamente, de toda a sorte de capitais sociais com valor cívico e até económico, por exemplo através da participação em associações de utilidade pública e em actividades de voluntariado, elas próprias reprodutoras do capital social nelas investido. De tal sorte que, hoje em dia, essas actividades constam dos currículos pessoais e são solicitadas aos candidatos – a um emprego ou a uma vaga num curso – pelas instituições mais sofisticadas. Quando John Field escreve (neste volume) que “algumas pessoas envolvidas em actividades cívicas esperam talvez ganhar vantagens para a sua carreira, graças a um período de voluntariado como complemento dos diplomas convencionais”, não está a dizer nada de “cínico”, mas tão-só que o mercado reconhece e paga pelo valor do capital social adquirido por essas pessoas.

Do ponto de vista da operatividade destes conceitos, é pois importante encarar o capital social a vários níveis correspondentes a diferentes tempos e espaços de acção colectiva: ao nível micro, as redes tácitas de entreajuda que se confundem com a vida quotidiana das pessoas, por exemplo em caso de doença ou morte, correspondem basicamente a um capital social de proximidade e união (*bonding* na terminologia de Putnam); ao nível meso, grandes grupos de defesa de interesses associados em organizações formais, como os sindicatos, mas também as associações patronais, funcionam tipicamente como um capital de comunidade de interesses aberto àqueles que se reconheçam nessas identidades (*bridging* na terminologia de Putnam); por assim dizer ao nível macro, orientadas a valores e causas transversais com conteúdos permanentes ou não, como podem ser os direitos humanos e a ecologia, mas também a defesa dos consumidores, para usar os exemplos de há pouco, funcionariam então como redes pontuais de mobilização, produtoras desse capital de ligação a que a nova literatura se refere como *linking social capital*.

Na realidade, o tema pode continuar a desdobrar-se, a fim de articular outros momentos e espaços de acção, em outras tantas modalidades e *stocks* de capital social, como por exemplo no já corrente conceito de capital organizacional, que só na aparência se afastaria da qualidade de bem público, do qual todos desfrutamos directa ou indirectamente e à qual a noção de capital social está associada. Regressando, para concluir esta introdução, à questão inicial dos “sucessos e insucessos” da sociedade portuguesa actual, gostava então de apontar para a existência intangível de um meta-capital social que funcionaria como o “ar que se respira” em cada sociedade e que, segundo a sua maior ou menor densidade e pureza, nos encheria os pulmões de energia e criatividade ou nos deixaria sem fôlego para as tarefas que temos por diante. Por aqui se podem inferir algumas das causas dos nossos “sucessos e insucessos”.

Bibliografia

- ALEXANDER, JEFFREY C. (ed.) (1998). *Real civil societies. Dilemmas of institutionalization*, Sage, London.
- BANFIELD, EDWARD (1976 [1958]). *Le basi morali di una società arretrata* (edição italiana organizada por Domenico De Masi e comentada por vários outros autores), Il Mulino, Bologna.
- BARON, STEPHEN, FIELD, JOHN, e SCHULLER, TOM (eds.) (2000). *Social capital: critical perspectives*, Oxford, Oxford University Press.
- BENAVENTE, ANA *et alli* (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Fundação Calouste Gulbenkian / Instituto de Ciências Sociais, Lisboa.
- BLAKEMORE, S.-J. & FRITH, UTA (2006). *The learning brain: lessons for education*, Blackell, Oxford.
- CAETANO, ANTÓNIO, coord. (2003). *Inquérito aos advogados portugueses – uma profissão em mudança*, Lisboa: Ordem dos Advogados.
- CABRAL, MANUEL VILLAVARDE (1997). *Cidadania Política e Equidade Social em Portugal*, Celta, Oeiras.
- CABRAL, M. V. (2000). O exercício da cidadania política em Portugal, in M.V. Cabral, Jorge Vala & João Freire (orgs.), *Trabalho e Cidadania*. Imprensa de Ciências Sociais, Lisboa, 123-159.
- CABRAL, M. V. (2001). Espaços e temporalidades sociais da educação em Portugal, in A. Nóvoa (org.), *Espaços de Educação. Tempos de Formação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 47-67.
- CABRAL, M. V. (2006a). Despotismo de estado e sociedade civil real em Portugal: distância ao poder, comunicação política e familismo amoroso, in M. V. Cabral, J. L. Garcia e H. M. Jerónimo (orgs.), *Razão, Tempo e Tecnologia. Estudos em homenagem a Hermínio Martins*, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 157-180.
- CABRAL, M. V. (2006b). Efeitos de classe e efeitos sociais: elites e operariado ante a cidadania política numa perspectiva comparada europeia, in Jorge VALA & Anália TORRES, *Contextos e atitudes sociais na Europa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 37-67.
- CABRAL, M. V. (2008). Efeito metropolitano e cultura política: novas modalidades de exercício da cidadania na metrópole de Lisboa, in Filipe Carreira da Silva *et alli*, *Cidade e cidadania: participação cidadã e governança urbana*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- CABRAL, M. V. & BORGES, VERA (2006). Profissão Arquitecto/a: inquérito ao exercício da profissão de arquitecto em Portugal, Ordem dos Arquitectos/ICS, Lisboa (relatório).
- CASTRO CALDAS, ALEXANDRE *et alli* (1988). The literate brain: learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain, *Brain*, 121: 1053-1063.
- CASTRO CALDAS, A. & REIS, A. (2000). Neuropsicologia do analfabetismo, in M.^a Raquel Delgado-Martins *et alli* (orgs.). *Literacia e sociedade: contribuições pluridisciplinares*, Editorial Caminho, Lisboa.
- COLEMAN, JAMES (1988-1989). Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

- CORREIA, JOSÉ ALBERTO & MATOS, MANUEL (2001). Da crise da escola ao “escolocentrismo”, in S. STOER *et al.* (orgs.), *Transnacionalização da educação da crise da educação à “educação” da crise*, Edições Afrontamento, Porto: 91-123.
- DIAMOND, LARRY & MORLINO, LEONARDO, orgs. (2005). *Assessing the Quality of Democracy*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- ELSTER, JON (1993). *Sour grapes: studies in the subversion of rationality*, Cambridge University Press.
- FERRÃO, JOÃO (1992). *Caracterização regional dos factores de abandono escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*, Lisboa, Ministério da Educação, Programa Educação para Todos.
- FIELD, JOHN (2003). *Social capital*, London, Routledge.
- FIELD, JOHN (2005). *Social capital and lifelong learning*, The Policy Press, Bristol.
- FREIRE, JOÃO & SILVA, CARLOS DIAS DA (1996). *Consumidores em movimento*, Lisboa, CIES-ISCTE.
- GAMBETTA, DIEGO (2000). Mafia: the price of distrust, in D. Gambetta (org.), *Trust: Making and breaking cooperative relations*, Oxford University Press, pp. 158-175.
- GERSCHENKRON, ALEXANDER (1962). *Economic backwardness in historical perspective, a book of essays*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- GIL, FERNANDO (2005). “A Escola e a Sociedade Civil: a responsabilidade pública e os seus limites”, in F. GIL, *Acentos*, Imprensa Nacional, Lisboa, 203-218.
- GOLDIN, CLAUDIA (2001). “The human-capital century and American leadership: virtues of the past”, *The Journal of Economic History*, vol. 61, n.º 2, 263-292.
- GOODY, JACK (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge University Press.
- GOODY, JACK (1987). *The Interface Between the Written and the Oral*, Cambridge University Press.
- GOODY, JACK, editor (1968). *Literacy in traditional societies*, Cambridge University Press.
- GRANOVETTER, MARK S. (1973). “the strength of weak ties”, *The Journal of American Sociology*, vol. 78, n.º 6, 1360-1380.
- LAINS, PEDRO (2003). *Os progressos do atraso. Uma nova história económica de Portugal, 1842-1992*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- LUHMANN, NIKLAS (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Paidós, Barcelona.
- MAGALHÃES, JUSTINO PEREIRA (1994). *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*, Universidade do Minho, Braga.
- MARQUES, M.^a MARGARIDA; ROSA, M.^a JOÃO VALENTE & MARTINS, JOANA LOPES, “School and diversity in a weak State: the Portuguese case” (2007). *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 33, n.º 7: 1145-1168.
- MÓNICA, M.^a FILOMENA (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista*, Editora Presença/Gabinete de Investigações Sociais, Lisboa.
- PUTNAM, ROBERT D. (1973). *Making democracy work. civic traditions in modern Italy*, Princeton: Princeton University Press.
- PUTNAM, R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*, New York, Simon & Schuster.

- RAMOS, RUI (1988). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo, *Análise Social*, 103/104, pp. 1067-1145.
- REIS, JAIME (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação, in J. Reis, *O atraso económico português, 1850-1930*, Coleção Análise Social, Imprensa Nacional, Lisboa, pp. 227-253.
- SCHMITTER, PHILIPPE C. (1999). *Portugal do autoritarismo à democracia*, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa.
- TEODORO, ANTÓNIO (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Afrontamento, Porto.
- TILLY, CHARLES (2005). *Trust and Rule*, Cambridge University Press.
- WACQUANT, LOÏC (1998). Negative social capital: state breakdown and social destitution on America's urban core, *Neth. J. of Housing and the Built Environment*, 13, 1: 25-40.
- WOLF, ALISON (2004). "Education and economic performance: simplistic theories and their policy consequences", *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 20, n.º 2, 315-333.
- WOOLCOCK, MICHAEL (1998). "Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework", *Theory and Society*, 27 (2): 151-208.

CONFERÊNCIA INAUGURAL

sucesso
sucesso

Instituto de Ciências Sociais

37CAB, M*

F.C.G.

in Sucesso

Conferência Internacional

Organização
Manuel Villaverde Cabral

**ESCOLA
ECONOMIA
SOCIEDADE**

Alexandre Castro Caldas
Anna Vignolles
António Candeias
António José Teixeira
Eduardo Marçal Grilo
Emílio Rui Vilar
Isabel Hub Faria
João Freire
John Field
José Ferreira Gomes
José Verdasca
Luis César Queiroz Ribeiro
Madalena Matos
Manuel Villaverde Cabral
Mária José Nogueira Pinto
Michael Woolcock
Nuno Crato
Pedro Teixeira
Sarah Blakemore
Victor Pérez Díaz

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

Serviço de Educação e Bolsas

N: 978-972-31-1260-3



89723112603