

Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu

A sketch of the genesis of the field of socio-educational practices in Brazil: applying the concept of social field of Bourdieu

Luís Antonio Groppo*

* Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal).
Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: luis.groppo@am.unisal.br; luis.groppo@pq.cnpq.br.

Resumo

A partir de revisão bibliográfica, aplico a noção de campo social de Bourdieu para criar um esboço do campo das práticas socioeducativas no Brasil. Avalio a noção de campo de Bourdieu, apresentando referenciais para a sua análise, em destaque *doxa* e *nomos*. Avalio os principais agentes deste campo no que se refere ao seu processo de legitimação: mercado social, Estado e universidades. Avalio, enfim, três diferentes candidatos à elaboração da *doxa* deste campo: educação popular, educação não formal e pedagogia social. Na atualidade, a pedagogia social parece ter ganhado a hegemonia, com sua proposta que associa o “social” à exclusão, e o “educativo”, à inclusão, cuidado e prevenção.

Palavras-chave

Pedagogia social. Educação não formal. Educação popular.

Abstract

From literature review, I apply the notion of Bourdieu's social field to create a sketch of the field of socio-educational practices in Brazil. I evaluate the notion of field Bourdieu, featuring references to its analysis, highlighted *doxa* and *nomos*. I evaluate the key players in this field refers to the process of legitimation: the social market, State and universities. I evaluate, finally, three different candidates for the development of this field *doxa*: popular education, non-formal education and social pedagogy. Currently, social pedagogy seems to have gained hegemony, with its proposal that associates the “social” to exclusion and “educational” to inclusion, care and prevention.

Key words

Social pedagogy. Non-formal education. Popular education.

Introdução

Há um conjunto de práticas educativas que vem se consolidando como área específica do fenômeno educacional, a qual tem recebido inúmeras denominações, tais como educação não formal, educação social, educação comunitária, educação sociocomunitária, pedagogia social etc. Diante dessas práticas, este texto tem o objetivo de, com uso da noção de campo social, tomada de Pierre Bourdieu, compreender o que seria a gênese – social e histórica – de um campo de práticas socioeducativas que se distinguem da chamada educação formal ou do ensino típico das instituições escolares.

Desde o início das pesquisas que realizei sobre tais práticas, deparei-me com inúmeras fontes de ideias e intervenções educacionais que buscavam se distinguir das escolares. Entre elas, contribuições individuais e residuais (como a educação comunitária de Martin Buber e a educação social de Karl Mannheim), campos de práticas educacionais que declinaram pouco a pouco (como a educação popular e a educação dos movimentos sociais), tradições com grande reconhecimento no passado (como Paulo Freire) e denominações que tiveram seu auge em dias recentes (como educação não formal) mas que hoje travam disputa sobre os termos que definem a legitimidade do campo das práticas socioeducativas contra outras propostas (como a pedagogia social).

Há também todo um complexo e paradoxal rol de intervenções educacionais promovidas pelo chamado “Terceiro

Setor”, cujos atores mais característicos são as Organizações Não Governamentais e fundações empresariais que visam à “Responsabilidade Social”. Elas parecem ter configurado um “mercado social”, um espaço de possibilidades de investimento, lucro, carreira e ocupação profissional – ainda que sustentado largamente pelo trabalho de uma base (desinteressada ou não) de “voluntários”.

Este artigo busca realizar este intento, primeiro, apresentando a noção de campo social de Bourdieu e elencando os principais elementos que compõem tal noção. Em seguida, busca aplicar essa noção para configurar os contornos mais gerais do que seria o campo das práticas socioeducacionais, com base em ampla revisão bibliográfica. Em sua terceira parte, o artigo lista e discute brevemente o que seriam os principais agentes legitimadores do campo das práticas socioeducativas e suas disputas, agentes que representariam a educação popular, a educação não formal e a pedagogia social.

1 Campo social

A noção de campo social, na obra de Pierre Bourdieu, originou-se de suas pesquisas sobre arte e cultura, que, em geral, são posteriores à discussão sobre os sistemas de ensino. Mas é nítido que o conceito de Sistema de Ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1975) anuncia tal noção. Bourdieu vinha já reformulando seu conceito de sistema, outrora amparado no estruturalismo, paradigma dominante na França dos anos 1960. Também já havia

se desenvolvido um conceito central para a sociologia de Bourdieu: o conceito de *habitus*, que trata da internalização nos agentes de valores, práticas e modos de pensar.

Em dado momento, Bourdieu chama sua posição teórica de “estruturalismo construcionista” ou “genético”: estruturalismo porque reconhece a existência concreta, no mundo social, de estruturas objetivas que independem da consciência e da vontade dos agentes e que orientam e coagem suas práticas e representações; construcionista porque considera que “há gênese social” não apenas daquelas estruturas sociais, mas também “[...] dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus*” (BOURDIEU *apud* MISOCZKY, 2003, p. 12).

Constata-se, portanto, que não existe qualquer “essência” trans-histórica do campo social. A “essência”, ou os elementos fundamentais de um campo, são sempre históricos, “produto do lento e longo trabalho de alquimia histórica que acompanha o processo de autonomização dos campos [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 71)

Segundo Renato Ortiz, o campo é um “espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (ORTIZ, 1983, p. 19). Por exemplo, no campo da ciência há um embate em torno da autoridade científica. No campo da arte, sobre a legitimidade dos produtos artísticos.

Misoczky destaca que o campo social é simultaneamente campo de forças e campo de lutas, ao afirmar que o campo é “composto por um conjunto de relações históricas e objetivas ancoradas em certas formas de poder (tipos de capital)” (MISOCZKY, 2003, p. 13). O campo é campo de lutas, pois nele se busca conservar ou mudar a constelação de forças entre os agentes (cada qual dispondo de diferentes recursos ou tipos de capital) (BOURDIEU, 2005).

Contudo o campo social não se compreende por si só, como espaço organizado de diferentes posições que supostamente determinariam os atores sociais nas suas ações. É preciso considerar que os agentes são dotados de disposições, tomam decisões e lutam por seus interesses, fazendo uso de “poderes” (diferentes formas de capital) que acumularam. Porém a origem das disposições dos agentes e a própria formação de seus interesses também são sociais, por meio da inculcação de valores, hábitos, expectativas, modos de ser e pensar socialmente transmitidos e que se corporificam no que chama de *habitus*.

Entre os elementos de cada campo, há de se considerar os “estruturais”, como seus valores particulares (*doxa*), princípios regulativos (*nomos*) e capital específico – já que cada campo tende a construir seu próprio capital, como o capital econômico, simbólico, cultural etc. O capital representa um poder sobre o campo, e os capitais constituem-se de “poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado” (BOURDIEU, 1989, p. 134).

O capital que parece mais evidente é o econômico, que compartilha com os

demais as qualidades de poder ser acumulado, transmitido por herança e ser reproduzido. Mas ele não é o único, e a obra de Bourdieu destaca outros três: o capital cultural – “que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares” –; o capital social – “[...] conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos” –; e o capital simbólico – “conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 39).

Ainda sobre os aspectos estruturais de um campo, cada campo social vai desenvolver sua *doxa* (conjunto de “verdades” aceitas pelos agentes) e seu *nomos* (leis gerais que governam o campo). Esses termos são interessantes por fazerem referência aos princípios organizadores e às regras de funcionamento que cada campo social vai desenvolver:

A *doxa* é aquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo. [...] A *doxa* contempla tudo aquilo que é admitido como “sendo assim mesmo”: os sistemas de classificação, o que é interessante ou não, o que é demandado ou não.

Já o *nomos* congrega as leis gerais, invariantes, de funcionamento do campo. [...] Por exemplo, o campo artístico, instituído no século XIX, tinha como *nomos*: “a arte pela arte”. Tanto a *doxa* como o *nomos* são aceitos, legitimados no meio e pelo meio social conformado pelo campo. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

Nesse sentido, há três momentos da análise do campo:

- a) análise da posição do campo em relação ao espaço social e em relação ao campo do poder (que realizam a reprodução das estruturas sociais);
- b) mapeamento das “[...] estruturas objetivas das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem pela forma de legitimidade da autoridade específica de cada campo”;
- c) análise dos *habitus* dos agentes (MISOCZKY, 2003, p. 15).

Destacarei neste texto, sobretudo, o segundo momento. O campo das práticas socioeducativas ainda parece em constituição, apesar de que suas fontes têm, em alguns casos, uma história remota. É que ele parece não ter completado seu processo de autonomização. Entender a atual configuração ou mapa dessas estruturas objetivas de relações e posicionamentos é uma tarefa fatigante, mas fundamental. Nesse entendimento, há que flagrar as lutas, tanto no interior do campo em constituição, quanto na sua tentativa de se distinguir de outros campos, como a Assistência Social e a Educação Formal.

Sobre o primeiro momento da análise, Bourdieu (1989) afirma que o investigador de um campo tenta entender a relação entre os interesses de um dado campo e o espaço social em geral. O espaço social pode ser definido como o conjunto dos campos sociais, que são plurais. Mas esse espaço global que abriga os demais campos sociais não é mero agregado mecânico deles. Constitui o campo mais amplo das relações sociais, como um “espaço de

posições dos agentes e das instituições que estão nela situados, que, a depender do peso e do volume global dos capitais que possuem, são distribuídas em posições dominadas e dominantes” (LIMA, 2010, p. 16). O espaço social, já que congregação dos múltiplos campos sociais, não se explica por intermédio de um campo em particular, como o econômico. O espaço social é multidimensional e é lugar não apenas de lutas materiais, mas também de lutas simbólicas (BOURDIEU, 1989).

Na análise de um dado campo social, há de considerar que ele é sempre uma realidade dinâmica. Tal dinamismo explica-se pelo fato de que o campo segue a estrutura do jogo, portanto, não se configura como um agregado mecânico. É espaço de conflito e competição em que os participantes buscam o monopólio sobre os tipos de capital e o poder de decretar hierarquias. Nas “batalhas”, “a forma e as divisões do campo se tornam o objeto central” (MISOCZKY, 2003, p. 14).

Momento crucial da história de um campo, de sua gênese, é a conquista de sua autonomia – que é e sempre será relativa, pois ele não pode independer do conjunto dos campos sociais (o espaço social, descrito acima). A autonomia de um campo se dá quando ele conquista sua legitimação, quando impede que outro campo interfira no seu modo de agir (BOURDIEU, 2007). No caso dos campos culturais, a autonomização da arte e da vida intelectual na França significou a sua liberação progressiva do comando e dos desmandos da aristocracia e da Igreja. Constituiu-se, assim, uma categoria social-

mente distinta de artistas e intelectuais profissionais, “cada vez mais inclinada a levar em conta exclusivamente as regras firmadas pela tradição propriamente intelectual ou artística herdada de seus predecessores” (p. 101).

Thiry-Cherques (2006) indica os passos para o segundo momento do que seria a análise do campo segundo Bourdieu, o do mapeamento das estruturas objetivas que compõem as posições relativas entre os agentes. Primeiro, delimita-se de modo analítico, por meio de uma construção intelectual do pesquisador, um campo (marcação). Segundo, ainda em uma fase “fenomenológica” de pesquisa, inicial, propõe-se teoricamente, como construção prévia, uma estrutura das posições dos agentes e instituições na estrutura do campo (construção da problemática).

Parte-se para as etapas propriamente “estruturais” da análise, em que a construção intelectual e teórica inicial é confrontada aos dados da pesquisa empírica. Nesse confronto, o modelo inicial vai sendo seguidamente corrigido e aprimorado.

Este artigo busca fazer uso de algumas dessas tarefas de análise da estrutura do campo, em especial as iniciais, que compõem um modelo a ser verificado por pesquisas empíricas, para a interpretação do chamado campo das práticas socioeducativas. Posteriormente, tal modelo será confrontado com dados de pesquisas empíricas que estão sendo realizadas, podendo ser refutado, corrigido ou refinado. Este primeiro exercício de estruturação teórica ou hipotética do campo é o que pretendo fazer nas próximas seções deste artigo.

2 Gênese do campo de práticas socioeducativas

Uma primeira impressão, retirada da produção acadêmica e dos discursos dos agentes que vêm criando e atuando no campo das práticas socioeducativas, é de que ele se tornou possível e necessário pela crise dos Sistemas Escolares. A origem do termo educação não formal tem explicitamente essa justificativa, ainda que em sua reapropriação por outros agentes no Brasil, a educação não formal tenha sido apresentada como paralela e distinta da educação não formal, não como sua concorrente ou alternativa (GARCIA, 2009).

De toda maneira, há na retórica dos agentes do campo socioeducativo uma crítica severa – explícita ou subentendida – à escola, em especial aos seus professores. Os discursos críticos falam de rigidez, burocratismo, incompreensão, intolerância, incapacidade de diálogo e desvalorização do conhecimento e da cultura trazida pelos alunos, em especial os das camadas populares.

Mais importante que debater a verdade desse difuso discurso, é perceber a importância estratégica dele. A um tempo, abre-se um espaço de atuação – primeiro substituto, depois complementar à escola – para as práticas socioeducativas, bem como se desdenha do modo de ser (o *nomos*) da educação escolar e se rascunha a forma própria de atuação deste outro educador, fundada em valores que se opõem aos que foram atribuídos, acima, à escola. Enfim, tira-se proveito de certa crise da legitimidade da instituição escolar para

defender que esta outra educação deve se fundamentar em valores e princípios próprios, que tenha uma *doxa* específica.

Há realmente uma crise de legitimidade do sistema escolar, no meu entender. Para compreendê-la, é preciso citar outro movimento histórico que acompanha o da crise de legitimidade da educação escolar, e que ajuda a explicar tal crise. Trata-se da ampliação dos papéis atribuídos à educação institucionalizada, diante de eventos como a redução da família (em tamanho e tempo para acompanhar suas crianças, jovens, idosos, enfermos e deficientes) e redução do espaço comunitário seguro para cuidado, socialização e convivência (com a concentração das populações em centros urbanos) (GARCIA, 2009, ALFONSO, 2001).

A escola foi, em certo momento, o principal provedor dessas novas necessidades da família e da sociedade. Com isto, ela ampliou suas atribuições e funções, para além do que tradicionalmente se pensou como o que lhe era específico (RIBEIRO, 1977) – a transmissão de saberes validados pela cultura erudita e pela ciência (saberes que compõem o que Bourdieu chama de capital cultural). Os resultados, do ponto de vista da instituição escolar, são ambíguos: se, por um lado, há uma maior importância atribuída à instituição escolar, por outro, o próprio excesso de expectativas contribui para gerar a crise de sua legitimidade.

Nesse mesmo movimento histórico, por outro lado, estão contidos os germes da legitimação requerida pelos que atuavam em novos âmbitos educacionais que iam surgindo, ou outros *loci* que iam se

recriando. Muitos desses espaços se constituem em práticas educacionais planejadas, mas sem o formalismo da escola e nem sempre necessitando de uma instituição ou local físico especial para provê-las, pois elas podem se dar nas ruas, nos sindicatos, igrejas, clubes, empresas e até na própria escola. São exemplos disso a educação não formal, a educação social de rua, a educação nos movimentos sociais e a educação popular. Seus agentes podem ser educadores populares, educadores de rua, militantes, voluntários, movimentos sociais, Comunidades Eclesiais de Base etc. Outros se constituem em instituições específicas, algumas novas, outras recriadas. Em parte, é o caso das creches, da educação pré-escolar, das entidades de caridade, assistenciais, filantrópicas e das Organizações Não Governamentais (ONGs). Seus agentes podem ser assistentes sociais, pajens, “tios” e “tias” dos jardins de infância, orientadores educacionais, orientadores vocacionais, animadores culturais, treinadores de práticas esportivas etc.

Tais movimentos históricos são complexos. Aguarda-se ainda, em especial no campo das práticas socioeducativas, suas definições. Por exemplo, pode haver interessantes reconversões de um campo ao outro. Existem realmente tendências de que algumas daquelas outras e novas práticas socioeducativas, que emergem diante da ampliação dos papéis da educação institucionalizada, passem para o campo escolar, que se tornem Sistemas Escolares. É o caso da educação pré-escolar, que, do âmbito das ações no interior de movimentos sociais, organizações populares

ou da Assistência (na figura das creches), passou para o campo escolar (GARCIA, 2009). Seu próprio nome mudou: passou a ser educação infantil.

Caso semelhante é o da Educação de Jovens e Adultos (GARCIA, 2009). Se até os anos 1980, grosso modo, no Brasil, foi promovida como educação popular ou na forma de campanhas de alfabetização apoiadas pelo Estado, ela passa a ser reconhecida como parte do sistema escolar, da educação formal. Torna-se, enfim, Educação de Jovens e Adultos (EJA), subcampo do campo escolar, ainda que a legislação federal reconheça o pertencimento de campanhas de alfabetização via educação não formal à EJA.

A formalização dos processos educacionais é uma tendência muito forte (SAVIANI, 2009). Mesmo os modos informais de educação no interior das organizações tendem a ser reconhecidos e formalizados, como é o caso da educação corporativa. Mas talvez fosse melhor falar que, ao lado da formalização de certas práticas educacionais outrora não escolares, como a educação infantil e a EJA, há a formação de campos e subcampos educacionais novos. Novos, mas nem sempre fundados apenas em práticas emergentes, pois que podem se constituir com base também em tradições e experiências acumuladas ou legadas por práticas historicamente enraizadas, que são ressignificadas no campo em formação.

O que se propõe neste texto é que há um novo campo em formação no território da educação: o campo das práticas socioeducativas. Seus agentes em inte-

ração e concorrência, assim como seus valores, saberes e práticas que visam compor um *doxa* e um *nomos* ao campo, têm composição complexa e origens múltiplas. Em comum, propostas e práticas de intervenção educativa com objetivos “sociais”, destinadas a pessoas e grupos específicos, sujeitos a problemas de caráter “social”.

O que é social se torna um problema – central para a definição da *doxa* deste campo em formação – e por isto apareceu na frase anterior entre aspas. Na versão que parece se consolidar para a *doxa*, o “social” aparece na forma da exclusão, situação de risco ou necessidade de cuidado. Os educandos são os excluídos. É a versão da Pedagogia Social. Lida assim, seu grande desafio, e o desafio que traz para o novo campo, é distinguir-se em relação à Assistência.

Na versão que vai se tornando heterodoxia, a da educação não formal, o ponto forte da sua formulação não era o social, mas o educativo. Na oportunidade criada para educadores atuarem em projetos, instituições e ONGs que lidavam com populações trabalhadoras empobrecidas ou em situação de miséria, a educação não formal apresentou uma proposta que enfatizava a metodologia educacional como seu diferencial. O público de educandos, submetidos a processos de injustiça social, era o terreno para experiências e aplicações. Seu grande desafio era e é o de se distinguir da Educação Escolar. É também o desafio que traz para o novo campo das práticas socioeducativas.

Um primeiro mapeamento permitenos enxergar alguns novos territórios ou

campos educacionais, distintos do escolar. Campos que estão em processo de consolidação ou reformulação, e que aparecem tantas vezes entrelaçados uns nos outros.

O primeiro campo que desejo esboçar é o da educação popular. Mas, neste caso, o que parece haver é a absorção desse campo educacional, outrora reconhecido e legitimado, por outros campos, incluindo o campo da educação escolar (como a EJA) e o das práticas socioeducativas.

Como segundo, há de se pensar no que chamo provisoriamente de campo da educação organizacional. Um dos seus mais acabados exemplos é o da educação corporativa, típica do mundo empresarial. Reúne diversas práticas e expedientes, em geral internos às organizações, mas que podem ser oferecidos por empresas e instituições escolares para as organizações, com o objetivo de formar ou, mais caracteristicamente, de readequar quadros destas. Pode se dar no âmbito das empresas, das instituições públicas, dos partidos, sindicatos e até dos movimentos de trabalhadores. Seus agentes educadores podem ser as próprias organizações, empresas e escolas prestadoras de cursos, professores, funcionários seniores, militantes históricos, dirigentes, quadros burocráticos etc.

No interior de movimentos sociais, incluindo os dos trabalhadores, bem como de sindicatos e partidos, pode acontecer a educação política. A tradição anarquista (HARDMAN, 2002; TRAGTEMBERG, 2004; ACCIOLY E SILVA, 2011; GALLO, 2007) tem legado, nos tempos recentes, interessantes intervenções, que são simultaneamente

políticas, culturais e educacionais, em movimentos antiglobalização, contra as corporações e pelo passe escolar gratuito aos estudantes (LIBERATO, 2008). Desse campo historicamente relevante da educação política, onde outrora e atualmente participam militantes e ativistas, fomentaram-se e continuam a se fomentar importantes heterodoxias, que confrontam ou transformam as *doxas* estabelecidas nos diversos campos sociais – inclusive nos educacionais. Não apenas as anarquistas, mas também as socialistas (DAL RI; VIETEZ, 2008; MARTINS, 2011; SANTIAGO, 1998; MACHADO, 2011). Por isto, a menção a esse campo de contornos imprecisos e imprevisíveis.

Poderia se citar outros campos, que se distinguem e, ao mesmo tempo, retiram sua *doxa* e seu *nomos*, em boa parte, do campo da educação escolar. Campos de difícil autonomização, portanto. É o caso dos chamados “cursos livres”, que compartilham com a educação não formal alguns princípios metodológicos (a maior liberdade de escolha em participar do processo educacional por parte dos educandos e a multiplicidade de conteúdos e metodologias), mas, em geral, não seu público alvo, objetivos e, provavelmente, relações com o espaço social mais amplo. Também, a chamada educação técnica e profissionalizante, que vem enfrentando a difícil tarefa de consolidação tendo em vista fazer uso de modelos excessivamente escolarizados.

Mais importante, para os limites deste estudo, é o campo das práticas socioeducativas.

O campo das práticas socioeducativas tem se configurado em torno de alguns elementos marcantes. Parte deles, em disputa, já que trazem distintas concepções sobre qual deve ser a *doxa* do campo, como as da pedagogia social e da educação não formal. Mais evidentes são os atores coletivos ou individuais que realizam as práticas socioeducativas, tais como ONGs, fundações empresariais, entidades assistenciais e órgãos governamentais de assistência, além de educadores profissionais, precarizados e voluntários. Há também atores que participam do processo de legitimação e autonomização do campo, emprestando-lhe seu capital político, social, cultural ou simbólico, como universidades, centros de pesquisa e o Estado.

O corpo central do campo é composto pelos “executores” dessas práticas socioeducativas: entidades, projetos e ações que tendem a ser identificados como “Terceiro Setor”; organizações públicas ou privadas em parceria com setor público para medidas socioeducativas e de protagonismo juvenil; entidades assistenciais que realizam atividades consideradas socioeducativas; educadores, profissionais diversos atuando como funcionários e assistência especializada (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, médicos, dentistas, fisioterapeutas etc.), funcionários em funções administrativas e burocráticas, dirigentes e voluntários.

3 Esboço da estrutura do campo das práticas socioeducativas

Entre as fontes históricas do campo, são encontrados pensadores sociais de renome que contribuíram para conceber um campo educativo distinto do escolar, como Martin Buber (1987) – e sua proposta de educação comunitária (MORAIS, 2005) – e Karl Mannheim (1972) – e sua proposta de educação social (GROPPO, 2003). Outros atores sociais foram importantes, outrora, para a constituição de um campo educacional alternativo ao escolar, mas acabaram ou confluindo para o campo escolar e para o que chamo de “mercado social”, ou perderam sua força original. Penso ser o caso da educação popular, cujo principal expoente teórico foi Paulo Freire (2004), e a educação dos movimentos sociais.

O Serviço Social, outrora, contribuiu para essa gênese, ao criar a metodologia do “desenvolvimento de comunidade” (AMMANN, 2003), a qual teria sido ressignificada pelas propostas de valorização do capital social das localidades, ou do “empoderamento” dos grupos fragilizados (GIDDENS, 2001), propostas presentes no atual “mercado social”. O campo do Serviço Social, no Brasil, tem delimitado recentemente sua atuação para funções mais técnicas de detecção de problemas sociais específicos e encaminhamentos para agentes especializados – em especial, agentes do campo da Saúde e da Educação (escolar e das práticas socioeducativas) (ROMERO, 2011). Desse modo, o Serviço Social tem contribuído para distinguir suas fronteiras das do campo das práticas

socioeducativas, colaborando agora para o processo de legitimação e autonomização do segundo.

A partir dos anos 1990, no Brasil, constitui-se em torno da noção de “Terceiro Setor”, suposto representante da “sociedade civil”, um verdadeiro “mercado social” capitaneado por ONGs profissionalizadas e fundações empresariais. (MONTAÑO, 2005; NEVES, 2005). Legitimado por noções como a de Terceiro Setor, sociedade civil (MARTINS; GROPPPO, 2010), responsabilidade social (GROPPO, 2007), público não estatal (PEREIRA, 1999), ações privadas de interesse social, parcerias público-privadas etc., todo um subcampo econômico tem se gerado em torno da oferta de intervenções de cunho “social” (ARANTES, 2000). Formam-se empresas e organizações não governamentais para “captação de recursos”, oferta de serviços, assessoria, orientação e planejamento de ações, elaboração de projetos, formação de mão de obra, estímulo e aglutinação de voluntários etc. Elas oferecem serviços e produtos a outras empresas e organizações que podem, porventura, também realizar suas intervenções sociais diretamente, formando inclusive equipes internas especializadas no tal mercado social.

Tal subsetor econômico, o do mercado social, é um dos principais agentes e “clientes” do campo das práticas socioeducativas (SILVA, 2003). Ele tende a afogar o campo das práticas socioeducativas com seus próprios interesses, seu capital econômico, social e simbólico, de um lado. De outro, é o Estado outro grande agente de quem esse campo das práticas

socioeducativas costuma emprestar legitimidade, recursos e reconhecimento legal, mas a quem também tende a ficar acuado por uma cobiça tão grande ou maior que a do mercado social.

Para a investigação e crítica dos que pesquisam a educação popular e a educação dos movimentos sociais, ainda que uma parte delas tenha se convertido recentemente ao campo escolar – como a EJA, lanço a hipótese de que em sua maior porção elas foram convertidas ao “Terceiro Setor” ou, melhor dizendo, ao mercado social. Penso encontrar disto indícios nas obras da importante pesquisadora da educação nos movimentos sociais, Maria da Glória Gohn (2000, 2001, 2003). E alguns trabalhos contemporâneos tentam enfrentar a questão, apresentando críticas e alternativas a esse processo de conversão (MARTINS; MENDONÇA, 2010; NIARADI, 2004). Dizer que houve conversão não significa dizer que os movimentos sociais tão somente tenham se transformado em ONGs ou entidades assistenciais, mas principalmente que passaram a usar a linguagem vinda desse mercado social, respaldam-se em legislação voltada a ele, assim como dependem de recursos advindos das normatizações sobre a “captação de recursos” e parcerias com o poder público. Significa que, em parte crucial, aceitam, e tem de aceitar, uma *doxa* que se estabeleceu, e tornam seu *nomos* adequado ao deste mercado social. Já há um relativo tempo, por exemplo, pesquisadores têm discutido que houve um deslocamento do sentido de “sociedade civil” (DAGNINO; ALVAREZ, 2001): de arena de movimentos

populares organizados, distintos e em oposição ao Estado, para suposto setor social despolitizado e que realiza parcerias com o Estado para ações socioeducativas (ARANTES, 2000, PAOLI, 2002).

Outra fonte contemporânea importante para a gênese do campo das práticas socioeducativas são as chamadas “medidas socioeducativas” destinadas a crianças e adolescentes, mais recentemente também a jovens e adultos. Destacam-se aquelas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação bastante progressista quando estabelecida, em 1996, alterando radicalmente a doutrina jurídica relativa aos que antes eram tidos como “menores”. Elas, as medidas socioeducativas, são colocadas como mecanismo para lidar com crianças e adolescentes em conflito com a lei, e mesmo as instituições – como a antiga FEBEM e atual Fundação CASA – teoricamente deveriam se pautar por seus princípios (DIAS; ONOFRE, 2011; SOUSA; GROppo, 2011). Estende-se a proposição de aplicar medidas socioeducativas inclusive para jovens e adultos submetidos ao sistema judiciário ou ao sistema prisional, ainda que se usem e apliquem termos alternativos, como ressocialização e serviços comunitários. Abrem-se novos setores de atuação para os agentes das práticas socioeducativas, estendendo os braços de sua presença institucional. Importante agente dotador de recursos e legitimidade é, novamente, o Estado, agora na figura do Poder Judiciário.

Com semelhanças aos mecanismos previstos pelas medidas socioeducativas, mas agora voltados a jovens supostamente

“em situação de risco”, portanto antes de adentrarem os sistemas judiciário ou penal, pode se apontar o chamado “protagonismo juvenil” e projetos assemelhados, voltados aos filhos das classes populares. Há todo um aparato do Estado – em esferas federal e estaduais – em parceria com o chamado mercado social para oferecer atividades socioeducativas e “voluntárias” para aqueles jovens (COSTA, 2010; DE TOMÁIS, 2005; ESPINDULA, 2009; OLIVEIRA, 2009; REIS, 2009). Em troca de uma bolsa, os “voluntários” costumam ser obrigados a frequentar a educação formal e ainda a realizar “atividades comunitárias” na localidade em que residem e que abrigam os assim chamados “projetos” (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006).

Estão assim configurados alguns dos principais agentes desse campo das práticas socioeducativas, aglutinados no mercado social, oferecendo medidas socioeducativas e atividades de protagonismo juvenil, entre outras menos evidentes. Permeando estes, agentes que podemos chamar de “legitimadores”, pois que constituem discursos, disponibilizam capital simbólico, emprestam capital social e cultural e buscam fabricar um capital educacional específico deste campo, distinto do escolar.

Alguns desses agentes estão no mercado social e podem ser considerados seus “intelectuais orgânicos”. Ou então, em alguma ou algumas das muitas malhas do Estado (PEREIRA, 1999; BIRD; GRIESSE, 2007; MEDEIROS FILHO; GALIANO, 2005).

Mas os principais agentes legitimadores estão na intercessão entre as instituições do mercado social e as universidades,

notadamente as públicas. Nessa intercessão, no decorrer de diálogos e fricções, esses agentes têm produzido alguns dos principais discursos legitimadores, estes candidatos à *doxa*. Quanto mais o mercado social foi se sedimentando e quanto mais o Estado adentrou o campo das práticas socioeducativas como seu legislador, gerente e provedor, ao que parece, houve um deslocamento do discurso candidato à *doxa*: respectivamente, educação popular, educação não formal e pedagogia social.

Primeiro, a educação popular, versão que perdeu parte relevante de seu papel aglutinador, ao menos nesse campo das práticas socioeducativas. O ponto forte da *doxa* proposta pela educação popular era o objetivo de transformar as estruturas mais profundas que constituíam e constituem as injustiças e desigualdades sociais. Ou seja, praticamente uma “*anti-doxa*”. É interessante observar como, na sua origem, a “educação” ou “pedagogia social de rua” no Brasil buscou sua fundamentação na educação popular, como atesta clássico trabalho de Graciani (2001). Aliás, Graciani definiu a educação popular como uma prática socioeducativa que busca elaborar e propor um processo de conhecimento, considerando as relações sociais e um dado contexto, com o objetivo de reforçar “[...] o poder de resistência e luta das classes dominadas”, buscando se inserir nos movimentos sociais que já existem e “contribuir para sua dinamização” (2011, p. 28). Obras organizadas por Poster e Zimmer (1995) e Gadotti e Gutiérrez (1999) ilustram a influência do ideário da educação popular e de Paulo

Freire nas intervenções educativas ditas comunitárias nos anos 1980 e 1990.

Segundo, a educação não formal, versão que também já vai se tornando heterodoxia no interior desse campo. Na educação não formal, o ponto forte da sua formulação não era tanto o “social” (na qualidade de uma estrutura societária iníqua que precisaria ser transformada), mas o educativo. Na oportunidade criada para educadores atuarem em projetos, instituições e organizações não governamentais que lidavam com populações trabalhadoras empobrecidas ou em situação de miséria, a educação não formal apresentou uma proposta que enfatizava a metodologia educacional como seu diferencial. Com objetivos mais abertos e institucionalização “fraca”, parecia haver espaço mais substancial para se cultivar uma amplitude de metas, objetivos e práticas, destacando-se as atividades esportivas, lúdicas e artísticas (GOHN, 2001; FERNANDES, 2007; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001; PARK; FERNANDES, 2005; PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007; GARCIA, 2009; FERNANDES; PARK, 2011).

Mais recentemente, o “social” do “socioeducativo” voltou a ser o adjetivo proeminente, e o que é o “social” apresenta-se agora como o problema central para a definição da *doxa* desse campo em formação (GARCIA, 2005). Na versão que parece se consolidar para a *doxa*, o “social”, distintamente da educação popular, aparece na forma da exclusão, situação de risco ou necessidade de cuidado. Os educandos são os excluídos. É a versão da pedagogia social (CARO; GUZZO, 2004; CALIMAN,

2010; GARRIDO; SILVA; EVANGELISTA, 2011; MACHADO, 2009; SILVA, 2010).

A tendência da pedagogia social é a de promover a institucionalização no interior desse campo educativo, ainda que distinta da institucionalização escolar, pois que são outros os objetivos expressos. Se o objetivo declarado do campo escolar é a aprendizagem de saberes poderosos, no campo das práticas socioeducativas é a “inclusão social”. Outra tendência da pedagogia social é a de consolidar na forma de uma pretensa ciência – a pedagogia social – o conjunto de valores, saberes e habilidades que constituiriam a *doxa* desse campo. Enfim, de articular um *nomos* – procedimentos e regras de funcionamento – com o apoio da universidade, do mercado social e do Estado – que emprestam ao campo das práticas socioeducativas legalidade, capital cultural, capital social, capital econômico etc.

No centro dessa *doxa*, portanto, o objetivo de promover inclusão, cuidado e prevenção para os educandos, invariavelmente oriundos das camadas populares. Os promotores desse objetivo seriam os educadores sociais, formados em cursos legitimados pela pedagogia social e orientados por essa ciência.

A tendência é a de que os conteúdos expressos das práticas socioeducativas – esportivos, artísticos, literários, corporais, comportamentais, profissionalizantes etc. – subsumam-se aos objetivos assumidos pela *doxa*, a inclusão dos excluídos, ou a desbarbarização dos periféricos. Outra tendência é a de que os educadores sociais legítimos se tornem apenas os que

passaram pelos cursos e instituições profissionalizantes (CANASTRA, 2011; GARRIDO; SILVA; EVANGELISTA, 2011) – e, talvez em breve, só estes serão os educadores com direito legalmente reconhecido de exercerem o que se tornará uma profissão.

Há, contudo, as heterodoxias, como já dito, e não apenas a educação não formal. Seria incorreto dizer que a educação popular perdeu sua validade, e ainda que seu fôlego seja hoje menor, é possível que se fortaleça no futuro e, principalmente, que suas tradições informem outras versões e práticas socioeducativas de caráter heterodoxo. Algumas possíveis heterodoxias trafegam por entre outros campos também, como proposições assentadas em concepções socialistas e anarquistas.

Há que se trabalhar, inclusive desde seus esboços, mais dois aspectos fundamentais do campo das práticas socioeducativas, o que será feito em outra oportunidade, pela delimitação deste artigo e porque os estudos e reflexões continuam em andamento. Tais aspectos são o *habitus* cultivado pelos agentes no interior do campo educativo em gestação e as relações que tal campo estabelece com o espaço social mais geral (o conjunto dos campos sociais e suas relações de poder). Abrem-se, portanto, duas questões para futuras investigações: como é o *habitus* que vem se constituindo para os agentes desse campo das práticas socioeducativas? Que relações o campo tem estabelecido com o espaço social mais amplo? Derivado da segunda, acrescentaria uma terceira questão: o campo das práticas

socioeducativas também realiza tarefas as quais contribuem para a “reprodução” das hierarquias sociais, tal como Bourdieu e Passeron (1975) apontavam para o campo escolar?

Considerações Finais

As pesquisas que venho realizando sobre as práticas educativas que se distinguem das escolares partiram da percepção, factível também aos que não investigadores sociais, de uma realidade complexa e, à primeira impressão, bastante confusa. Trata-se de uma profusão de denominações – novas e velhas –, propostas, agentes individuais e coletivos, teorias, legislações e ideologias, citadas ao longo deste artigo. Elas indicam a formação de novos espaços educacionais que se distinguem do propriamente escolar e não se submetem mais aos marcos da escola.

Este artigo se propôs, diante disto, a fazer uso da noção de campo social de Pierre Bourdieu para tentar construir um cosmos inteligível que apontasse a estruturação dessa nova área educativa e contribuísse com a compreensão das atitudes de seus agentes. Ao destacar, em um momento ainda de esboço, o que seria a gênese do campo das práticas socioeducativas, busquei construir um esquema que demonstrasse como tal campo buscou se distinguir do Sistema Escolar e da Assistência Social.

Também, que aquilo que não é propriamente escolar, mas ainda assim educacional, se organizava em mais do que um único novo campo. Alguns deles,

como a educação organizacional, procurando formalizar a educação informal no interior das organizações. Também, a educação política, os cursos livres e a educação profissionalizante.

Distingue o campo das práticas socioeducativas sua interseção entre o social e o educativo. Em sua gênese, foram diversos os atores presentes em outros campos que participaram e participam desta constituição e do seu processo de autonomização e legitimação: o mercado social, o Estado e as universidades. Cada qual, com recursos (ou capitais, de tipo econômico, cultural, simbólico e outros) e oferecendo esboços para o *nomos* e a *doxa* do campo das práticas socioeducativas.

Para formular a *doxa*, tem sido fundamental na história recente o diálogo das universidades com os principais dotadores de recursos econômicos e simbólicos desse campo, o Estado e o mercado social. Produziram-se diferentes discursos legitimadores, cada qual caracterizando um momento deste processo de gênese e autonomização, bem como dos conflitos de interesses e de concepções de mundo dos agentes no interior deste campo: a educação popular, a educação não formal e a pedagogia social.

Se a educação popular e a pedagogia social compartilham uma perspectiva “social”, a educação não formal teria dado ênfase ao “educacional” (buscando uma concepção que se distinguiria do escolar). Mas o “social” é tratado de modo muito distinto: para a educação popular, estrutura produtora de desigualdades e injustiças

que precisa ser revolucionado pela ação das classes populares que se autoformam com a contribuição dos educadores; para a pedagogia social, problemas relativos à exclusão e incivilidade de indivíduos e grupos sociais situados à margem do sistema social, que precisam ser incluídos por meio de ações educativas que transformarão os excluídos.

A pedagogia social, nos dias atuais, parece ser a versão que melhor combina com a propalada autonomização e legitimação do campo das práticas socioeducativas. A educação popular trazia do campo político muito de seu ideário e práticas, para além do que seria o socioeducativo, em um tempo em que a autonomização era algo remoto para tal novo campo. A educação não formal não deseja fixar um conjunto de práticas e objetivos fechado, destacando em contrapartida a multiplicidade do que é “pedagógico” nas práticas dos educadores em ambientes distintos dos escolares. Já a pedagogia social vem costurando com as legislações e projetos criados pelo Estado o que pretende ser a *doxa* e o *nomos* desse campo. Ao lado do mercado social, normalizam-se e normatizam-se as relações entre os agentes educacionais, por meio de um discurso que fala de uma ciência específica para a educação social, do incentivo a cursos profissionalizantes para educadores sociais, da fixação do caminho para a liberação de recursos públicos e privados e da demarcação e abertura de espaços institucionais para a atuação desses educadores.

Mas o jogo ainda está em aberto. Na vida social, sempre está em aberto.

Candidatos outros à formulação da *doxa* ainda existem e sempre vão reaparecer. As concepções de educação não formal e educação popular ainda têm sua força e apelo. A radicalidade de propostas de educação política, como as dos anarquistas e socialistas, podem encontrar as esquinas

da história para irrupções que abalam o que parece eterno. Novas rodadas do jogo desse campo, que parece, entretanto, nestes dias preparar uma cartada decisiva para sua legitimação. Será a melhor a combinação de naipes ofertada?

Referências

ACCIOLY e SILVA, Doris. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 114, p. 87-102, jan./mar. 2011.

ALFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001. p. 29-38.

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho das ONGs. *Cadernos ABONG*, São Paulo, n. 27 (ONGs: identidade e desafios atuais), p. 3-27, maio/2000.

BIRD, Frederick; GRIESSE, Margaret Ann (Org.). *Responsabilidades sociais: práticas de empresas internacionais na América Latina*. Piracicaba: Editora Unimep, 2007.

BOURDIEU, Pierre. O campo econômico. *Política & Sociedade*, Revista de Sociologia Política, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 15-57, abr. de 2005.

_____. O mercado de bens simbólicos. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. cap. 3, p. 99-182.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989. cap. II, p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUBBER, Martin. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano XII, n. 23, p. 341-370, 2º semestre 2010.

CANASTRA, Fernando Augusto Coelho. A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano XIII, n. 24, p. 17-32, 1º semestre 2011.

CARO, Sueli M. P.; GUZZO, Raquel S. L. *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.

COSTA, Jean Carlo de Carvalho. Desigualdade social, modernidade periférica e reconhecimento: a teoria social pós-crítica e o programa PROJOVEM. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 46, n. 2, p. 156-167, maio/ago. 2010.

DAGNINO, Evelina; ALVAREZ, Sonia E. Os movimentos sociais, a sociedade civil e o "Terceiro Setor" na América Latina: reflexões teóricas e novas perspectivas. *Primeira Versão*, Campinas, IFCH/Unicamp, n. 98, out. 2001.

DAL RI, Neusa Maria; MEITEZ, Candido Giraldez. *Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone, FAPESP, 2008.

DE TOMÁIS, Livia. Abordagens e práticas de trabalho com jovens: um olhar das Organizações Não-Governamentais brasileiras. *JOVENes - Revista de Estudos sobre Juventude*, ano 9, n. 22, p. 246-267, jan./jun. 2005.

DIAS, Aline Fávaro; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A medida socioeducativa de liberdade assistida como alternativa de educação não formal. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XIII, n. 24, p. 365-391, 1º semestre 2011.

ESPINDULA, Brenda (Org.). *Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória*. São Paulo: Instituto ArteCidadania, Centro de Estudos e Memória da Juventude, 2009.

FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação Não-formal: memória de jovens e história oral*. Campinas: Unicamp/CMU; Arte Escrita, 2007.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini (Orgs.). Dossiê "Educação não formal, educação social e educação sociocomunitária: a cidade e metodologias. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XIII, n. 25, p. 17-236, 2º semestre 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GALLO, Silvio. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GARCIA, Valéria Aroeira. *A educação não formal como acontecimento*. Tese (Doutorado em Educação) □ Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. Realismo da exclusão social. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano 7, n. 12, p. 113-132, 1º semestre 2005.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho; SILVA, Odair Marques da; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). *Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, Maria da Glória (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua. Análise e sistematização de uma experiência vivida*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GROPPO, Luís Antonio. Educação e juventude como técnicas sociais na obra de Karl Mannheim. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano 5, n. 9, p. 233-256, 2ª sem. 2003.

_____. Responsabilidade social empresarial e a mercantilização da solidariedade. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, ano XXVIII, n. 91, especial, p. 143-162, 2007.

HARDMAN, Francisco Foot. *Nem pátria, nem patrão! Memória operária, cultura e literatura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LIBERATO, Léo Vinícius. Movimento Passe Livre, revoltas e simulações. In: GROPPPO, Luís Antonio; Z Aidan Filho, Michel; Machado, Otávio Luiz. *Movimentos juvenis na contemporaneidade*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008. p. 157-171.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo de poder, segundo Pierre Bourdieu. *Cógitto*, Salvador, n. 11, p. 14-19, out. 2010.

MACHADO, Evely Monteiro. A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a Educação Não-formal e Educação Sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano X, n. 18, p. 99-122, 1ª sem. 2009.

MACHADO, Vítor. Origem da educação no MST: da ocupação ao assentamento – as dimensões do aprendizado fora das lides da escola. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XIII, n. 24, p. 175-202, 1ª sem. 2011.

MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

MARTINS, Marcos Francisco. Práxis e “catarses” como referências avaliativas das ações educacionais das ONGs, dos sindicatos e dos partidos políticos. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011.

MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. *Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas*. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco; MENDONÇA, Viviane Melo de. Dossiê “Movimentos sociais e educação”. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XII, n. 23, p. 13-198, 2ª sem. 2010.

MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. *Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado. A tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade*. São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005.

- MISOCZKY, Maria Ceci A. Implicações do uso de formulações sobre o campo de poderes e ação de Bourdieu nos estudos organizacionais. *RAC*, Rio de Janeiro, v. 7, edição especial, p. 9-30, 2003.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e a questão social*. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- MORAIS, Régis de. Uma visão da educação sociocomunitária. *Educação & Cidadania*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 21-33, 2005.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NIARADI, Pedro Guilherme. *Educação não-formal, ONGs e Terceiro Setor*: práticas e paradigmas do CEDAP. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- OLIVEIRA, Eliane Aparecida Araújo de. Juventude, terceiro setor e educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, p. 275-300, 1ª sem. 2009.
- ORTIZ, Renato. Introdução. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Bourdieu*: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 5-30. (Col. Os Grandes cientistas Sociais).
- PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. cap. 8, p. 373-418.
- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo. *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Setembro; Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 2007.
- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Centro de Memória da Unicamp; Holambra: Editora Setembro, 2005.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Sociedade civil: sua redemocratização para a reforma do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Orgs.). *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: ENAP, 1999. cap. 3, p. 67-118.
- POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen. *Educação comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas: Papirus, 1995.
- REIS, Denise Maria. *A participação social na perspectiva dos(as) Jovens Protagonistas da ONG SOS Adolescente*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.
- RIBEIRO, José Querino. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 8. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977. p. 70-79.
- ROMERO, Nayara Magri. Explorando cenários socioeducativos: ações educativas em espaços da assistência social. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano XIII, n. 24, p. 279-304, 1ª sem. 2011.

SANTIAGO, Gabriel Lomba. *As utopias latino-americanas: em busca de uma educação libertadora*. Campinas: Alínea, 1998.

SAVIANI, Demerval. Entrevista: A educação fora da escola. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XI, n. 20, p. 17-27, 1ª sem. 2009.

SILVA, Roberto da (Org.). III Congresso de Pedagogia Social. *Revista de Ciências da Educação, Americana*, ano XII, n. 22, p. 167-448, 1ª sem. 2010.

SILVA, Ronalda Barreto. *Educação comunitária. Além do Estado e do mercado?* Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas: Editora da Unicamp/ Centro de Memória da Unicamp, 2001.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; GROPPPO, Luís Antonio (Orgs.). *Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo*. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de C. E; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 238-257, maio/ago. 2006.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

TRAGTEMBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Recebido em maio de 2012

Aprovado para publicação em julho de 2012