

A GÊNESE DO CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS NO BRASIL: EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E PEDAGOGIA SOCIAL

Luís Antonio Groppo – UNISAL

Agência Financiadora: CNPq

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 destas práticas, este trabalho 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.

Este trabalho se origina de pesquisa amparada por Bolsa de Produtividade em Pesquisa, com o título “Uma interpretação sociológica da educação sociocomunitária na Região Metropolitana de Campinas”, desenvolvida entre março de 2010 e fevereiro de 2013. Esta pesquisa se fundamentou em pesquisa bibliográfica, reflexão teórica e pesquisas de campo, como o objetivo de compreender este universo das práticas educacionais que se distinguiam das escolares nesta região metropolitana. O presente trabalho relata os resultados mais importantes dela, a saber, a proposição do conceito de campo das práticas socioeducativas e a investigação de sua gênese e configuração no Brasil atual.

1. Campo social

A noção de campo social, na obra de Pierre Bourdieu, se originou 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 e PASSERON, 1975) anuncia tal noção.

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 dispendo de diferentes recursos ou tipos de capital). (BOURDIEU, abr. de 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 é social, 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, jan.-fev. de 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). Estes 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, jan.-fev. de 2006, p. 37).

Neste 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 destas estruturas objetivas de relações e posicionamentos é uma tarefa fatigante, mas fundamental. Neste 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.

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 socialmente 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).

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 esta 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 ao modo como os professores praticam a docência.

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 deste 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 fazem objeções ao 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 destas 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.

Neste 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 destes 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 prove-las, pois elas podem se dar nas ruas, nos sindicatos, igrejas, clubes, empresas e até na própria escola. São exemplos 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, como é o caso da educação pré-escolar e da educação de jovens e adultos (EJA).

A formalização dos processos educacionais é uma tendência muito forte. (SAVIANI, 1º sem./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 trabalho é que há um novo campo em formação no território da educação: o campo das práticas socioeducativas. Seus agentes em interação 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 social.

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 permite-nos 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. 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” destas 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

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 (GROPPO, MARTINS, 2010), responsabilidade social (GROPPO, 2007), público não estatal (PERERIRA, 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, maio de 200). 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 este 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.

Lanço a hipótese, para a investigação e crítica dos que pesquisam a educação popular e a educação dos movimentos sociais que, ainda que uma parte delas tenha se convertido recentemente ao campo escolar – como a EJA (Educação de Jovens e Adultos) -, 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 (2001, 2003). E alguns trabalhos contemporâneos tentam enfrentar a questão, apresentando críticas e alternativas a este processo de conversão (MARTINS e MENDONÇA, 2º sem. de 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 deste mercado social, se respaldam em legislação voltada a ele, assim como dependem de recursos advindos das normatizações sobre a “captação de recursos” e as parcerias com o poder público. Significa que, em parte crucial, aceitam, e tem de aceitar, uma *doxa* que se estabeleceu e adequam seu *nomos* 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, out. de 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, maio de 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 ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), 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, 1º sem. de 2011, SOUSA e 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 judiciários ou penais, 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, maio-ago. de 2010, DE TOMÁIS, jan.-jul. de 2005, ESPINDULA, 2009, OLIVEIRA, 1º sem. de 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 e SOUZA, maio-ago. de 2006).

Estão assim configurados alguns dos principais agentes deste 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 destes 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 e GRIESSE, 2007, MEDEIROS FILHO e GALIANO, 2005).

Mas os principais agentes legitimadores estão na intercessão entre as instituições do mercado social e as universidades, notadamente as públicas. Nesta intercessão, no decorrer de diálogos e fricções, estes 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 neste 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 deste 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 e FERNANDES, 2001, PARK e FERNANDES, 2005, PARK, FERNANDES e CARNICEL, 2007, GARCIA, 2009, FERNANDES e PARK, 2º sem. de 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* deste campo em formação. (GARCIA, 1º sem. de 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, 2º sem. de 2010, GARRIDO, SILVA e EVANGELISTA, 2011, MACHADO, 1º sem. de 2009, SILVA, 1º sem. de 2010).

A tendência da pedagogia social é a de promover a institucionalização no interior deste 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* deste 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 desta *doxa*, portanto, o objetivo de promover inclusão, cuidado e prevenção para os educandos, invariavelmente oriundos das camadas populares. Os promotores deste objetivo seriam os educadores sociais, formados em cursos legitimados pela pedagogia social e orientados por esta 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, 1º sem. de 2011, GARRIDO, SILVA e 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.

Considerações Finais

Este trabalho se propôs a fazer uso da noção de campo social de Pierre Bourdieu para construir um cosmos inteligível que apontasse a estruturação de uma nova área educativa e que contribuísse para a compreensão das atitudes dos agentes desta área. Ao destacar 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.

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 deste 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 os conflitos de interesse 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 a ênfase no “social”, a educação não formal teria dado destaque ao “educacional” (buscando uma concepção que se distinguiria do escolar). Mas o “social” é tratado de modo muito distinto: para a educação popular, é 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, o “social” trata de 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 ganha a hegemonia e conduz o modo como o campo das práticas socioeducativas se autonomiza e se legitima. Isto porque, provavelmente, seu discurso e suas propostas de ação atendem melhor a relação que vem se estabelecendo entre este campo e o espaço social mais amplo: uma relação em que as práticas socioeducativas contribuem para amenizar os conflitos sociais e os efeitos socioeconômicos negativos da estrutura atual da sociedade brasileira.

A educação popular trazia do campo político muito de seu ideário e de suas 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 fechados, 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* deste 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 de espaços institucionais para a atuação destes 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 deste campo, que parece preparar uma cartada decisiva para sua legitimação. Será que a pedagogia social traz mesmo a melhor a combinação de naipes para este campo?

Referências

- ALFONSO, Almerindo J. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga R. de Moraes von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001, p. 29-38.
- ARANTES, Paulo E. (maio/2000) Esquerda e direita no espelho das ONGs. *Cadernos ABONG*, n. 27, São Paulo: ABONG/ Autores Associados, p. 3-27.
- BIRD, Frederick; GRIESSE, Margaret Ann (org.). **Responsabilidades sociais: práticas de empresas internacionais na América Latina**. Piracicaba: Editora Unimep, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007, cap. 3, p. 99-182.
- _____. O campo econômico. *Política & Sociedade*, n. 6, abr. de 2005, p. 15-57.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989, cap. II, p. 59-73.
- _____; 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*. ano XII, n. 23, 2º sem. de 2010, p. 341-370.
- CANASTRA, Fernando A. C. A emergência da profissão do Educador Social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. *Revista de Ciências da Educação*. ano XIII, n. 24, 1º sem. de 2011, p. 17-32.
- CARO, Sueli M. P.; GUZZO, Raquel S. L. **Educação social e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.
- COSTA, Jean C. de C. Desigualdade social, modernidade periférica e reconhecimento: a teoria social pós-crítica e o programa PROJOVEM. *Ciências Sociais Unisinos*. V. 46, n. 2, maio-ago. de 2010, p. 156-167.
- 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*, n. 98, Campinas, IFCH/Unicamp, out. de 2001.
- 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, jan.-jun. de 2005, p. 246-267.
- DIAS, Aline F.; ONOFRE, Elenice M. C. A medida socioeducativa de liberdade assistida como alternativa de educação não formal. *Revista de Ciências da Educação*. ano XIII, n. 24, 1º sem. de 2011, p. 365-391.
- ESPINDULA, Brenda (org.). **Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória**. São Paulo: Instituto ArteCidadania, Centro de Estudos e Memória da Juventude, 2009.
- FERNANDES, Renata S. **Educação Não-formal: memória de jovens e história oral**. Campinas: Unicamp/CMU; Arte Escrita, 2007.
- _____; PARK, Margareth Brandini (orgs.). Dossiê “Educação não formal, educação social e educação sociocomunitária: a cidade e metodologias”. *Revista de Ciências da Educação*. ano XIII, n. 25, 2º sem. de 2011, p. 17-236.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco. (orgs.). **Educação comunitária e economia popular**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GARCIA, Valéria A. **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*. ano 7, n. 12, 1º sem. de 2005, p. 113-132.

- GARRIDO, Noêmia de C.; SILVA, Odair M. da; EVANGELISTA, Francisco. (orgs.). **Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.
- GOHN, Maria da G. (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **Educação não-formal e cultura política**, 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- GRACIANI, Maria S. S. **Pedagogia social de rua**. Análise e sistematização de uma experiência vivida. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GROPPO, Luís A. Responsabilidade social empresarial e a mercantilização da solidariedade. *Serviço Social & Sociedade*. Ano XXVIII, n. 91, especial, 2007, p. 143-162.
- MACHADO, Evelcy M. A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a Educação Não-formal e Educação Sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*. ano X, n. 18, 1º sem. de 2009, p. 99-122.
- MANNHEIM, Karl. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- MARTINS, Marcos F.; GROppo, Luís A. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- _____.; MENDONÇA, Viviane Melo de. Dossiê “Movimentos sociais e educação”. *Revista de Ciências da Educação*. ano XII, n. 23, 2º sem. de 2010, p. 13-198.
- MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica B. **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 C. A. Implicações do uso de formulações sobre o campo de poderes e ação de Bourdieu nos estudos organizacionais. *RAC*, edição especial, 2003, p. 9-30.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social**. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- MORAIS, Régis de. Uma visão da educação sociocomunitária. *Educação & Cidaania*. v. 4, n. 1, 2005, p. 21-33.
- NEVES, Lúcia M. W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo, Xamã, 2005.
- NIARADI, Pedro G. **Educação não-formal, ONGs e Terceiro Setor: práticas e paradigmas do CEDAP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- OLIVEIRA, Eliane A. A. de. Juventude, terceiro setor e educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*. Unisal, Americana, 1o sem. de 2009, p. 275-300.
- ORTIZ, Renato. Introdução. À procura de uma sociologia da prática. In: _____. (org.). **Bourdieu: Sociologia**. (Col. Os Grandes cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983, p. 5-30.
- PAOLI, Maria C. (2002) Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil, In: SANTOS, Boaventura de S. (org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, cap. 8, p. 373-418.
- PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo. **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro, Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 2007.
- _____.; FERNANDES, Renata S. (orgs.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, Holambra: Setembro, 2005.
- PEREIRA, Luiz C. B. Sociedade civil: sua redemocratização para a reforma do Estado. In: _____.; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (orgs.). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora da Unesp, Brasília: ENAP, cap. 3, 1999, p. 67-118.
- POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen. **Educação comunitária no Terceiro Mundo**. Campinas: Papirus, 1995.

- REIS, Denise M. **A participação social na perspectiva dos(as) Jovens Protagonistas da ONG SOS Adolescente**. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- RIBEIRO, José Q. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.). **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. 8ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977, p. 70-79.
- SAVIANI, Demerval. Entrevista: A educação fora da escola. *Revista de Ciências da Educação*. Ano XI, n. 20, 1º sem. de 2009, p. 17-27.
- SILVA, Roberto da (org.). III Congresso de Pedagogia Social. *Revista de Ciências da Educação*. ano XII, n. 22, 1º sem. de 2010, p. 167-448.
- SILVA, Ronalda B. **Educação comunitária**. Além do Estado e do mercado? Campinas: Autores Associados, 2003.
- SIMSON, Olga R. de M. von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, CMU, 2001,
- SOUSA, Janice T. P. de; GROppo, Luís A. (orgs.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: Editoria Em Debate, 2011.
- SPOSITO, Marília P.; SILVA, Hamilton H. de C. E; SOUZA, Nilson A. de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, ANPED, maio-ago./2006, v. 11, n. 32, p. 238-257.
- THIRY-CHERQUES, Hermano R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, Jan./Fev. 2006.