

O voluntariado universitário como construção identitária no campo da Educação Social desde a atuação em comunidades empobrecidas do Leste Fluminense

University volunteering as an identity construction of Social Education since the working in poor's communities at the East Fluminense

Arthur Vianna Ferreira
Thiago Simão Dias
Antonio José de Lucena Romão Júnior
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir o processo de constituição da identidade social de um grupo de voluntários, vinculados a uma Instituição de Ensino Superior Confessional Lassalista, atuantes em uma comunidade empobrecida no município do Leste Fluminense. Como referencial teórico utiliza-se Caliman (2010) e Souza Neto (2010), para abordar a Pedagogia Social; Jares (2002; 2007; 2008), sobre a Pedagogia da Convivência; e Dubar (2005; 2009), para compreender a identidade social dos voluntariados. Concluiu-se que o voluntariado se configura como uma atividade extensionista importante para emancipação dos indivíduos empobrecidos; que a Pedagogia da Convivência se mostrou relevante na organização das práticas socioeducativas dos voluntários; e que a ação extensionista se constitui em um processo de construção identitária para os voluntariados desse programa universitário.

Palavras-chave: Voluntariado; Pedagogia da Convivência; Construção Identitária.

Abstract

This article discusses the process of constituting the social identity of a group of volunteers from a Lasallian Confessional Higher Education Institution, active at a poor community at the East of Rio de Janeiro. As a theoretical reference, Caliman (2010) and Souza Neto (2010) are used to approach Social Pedagogy; Jares (2002; 2007; 2008), about the Pedagogy of Coexistence; and, Dubar (2005; 2009), to understand the social identity of volunteers. As conclusion, that volunteering is configured as an important extension activity for the emancipation of poor's group; that the Pedagogy of Coexistence can be relevant at the organization of the volunteer's socio-educational practices; and that the extension action constitutes a process of identity construction for the volunteers of this university program.

Keywords: Volunteering; Pedagogy of Coexistence; Identity Construction.

1. Introdução

Este artigo, parte da fundamentação teórica sobre uma pesquisa de mestrado (dissertação) em Educação em andamento, tem como objetivo introduzir a discussão sobre o processo de constituição da identidade social de um grupo de voluntários lassalistas, vinculados a uma Instituição de Ensino Superior Confessional (IESC), atuantes em uma comunidade empobrecida no município de Niterói no Leste do estado do Rio de Janeiro.

Assim, este artigo está constituído da seguinte forma, a saber: inicialmente, compreenderemos o que são as Instituições Confessionais de Ensino (ICE), abordando como se compõe a sua proposta pedagógica, objetivando analisar o processo formativo dos estudantes universitários que atuam como voluntários em projetos sociais voltados às populações empobrecidas. Refletiremos sobre o percurso formativo desses profissionais, entendendo a identidade institucional confessional vinculada a uma política extensionista derivada da Responsabilidade Social (RS) da instituição, observando a eficácia educativa nas ações de voluntariado universitário. Conceituaremos o voluntário e discorreremos sobre o seu exercício enquanto ator social.

Em seguida, abordar-se-á, brevemente, a Pedagogia Social como uma Teoria Geral de Educação que propõe intervenções sociopedagógicas a favor das transformações na realidade cotidiana dos indivíduos que se encontram marginalizados socialmente. Será denotada sua definição, apresentando-se os seus conceitos básicos, a diferenciação entre Educação Social e Pedagogia Social, exibindo uma síntese sobre sua origem e relevância histórica no Brasil.

Dentro disso, será trabalhada a Pedagogia da Convivência, campo teórico e prático proposto por Jares (2008) – entendida como uma ferramenta da Pedagogia Social –, posta como um possível viés para se atuar com os grupos encontrados em vulnerabilidade social. Dar-se-á ênfase à relevância desta concepção sociopedagógica ao serviço do voluntariado através da discussão de 3 conceitos (ou ideias) centrais: a convivência, o conflito e a Educação para a Paz. Essa proposta contribui para os percursos formativos e práticas educativas destes universitários que realizam trabalhos voluntários, que almejam uma sociedade pautada nos princípios democráticos e na justiça social.

Por fim, será trabalhada a teoria das constituições das identidades socioprofissionais, em Claude Dubar (2005; 2009), explanando: seu caráter dinâmico e social; o conceito e os

tipos de identidades que forjam a imagem dos sujeitos; e a importância da alteridade (a relação “eu-outro”) no processo de negociação identitária dos voluntários que exercem as funções de educadores sociais.

2. As Instituições de Ensino Superior Confessionais (IESC) e o serviço voluntário

Ao discutirmos a identidade institucional lassalista, mais especificamente, como ela contribui para o desenvolvimento do processo formativo do voluntariado, precisamos compreender o que é considerada uma Instituição Confessional (IC). Denominam-se Instituições Educativas Confessionais (IEC) aquelas que adotam uma filosofia político-religiosa na sua metodologia de ensino. Nesse contexto, vamos direcionar o nosso “foco analítico” para uma política institucional ligada a uma gama de valores e princípios que emanam da filosofia cristã.

Para assimilarmos a identidade lassalista, é necessário realizarmos um “caminho identitário” dentro do “universo relacional” das Instituições de Ensino Superior Confessionais Católica (IESCC), entendendo a sua identidade e a sua missão, que são expressas através da constituição apostólica *EX CORDE ECCLESIAE*, documento escrito pelo Papa João Paulo II, lançado em 1990, que orienta acerca das universidades ligadas à Igreja Católica Apostólica Romana.

[12]. Toda a Universidade Católica, enquanto *Universidade*, é uma comunidade acadêmica que, dum modo rigoroso e crítico, contribui para a defesa e desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais. [...] [14] Ela goza daquela autonomia institucional que é necessária para cumprir as suas funções com eficácia, e garante aos seus membros a liberdade acadêmica na salvaguarda dos direitos do indivíduo e da comunidade no âmbito das exigências da verdade e do bem comum (JOÃO PAULO II, 2000, p. 5, grifo do autor).

Podemos observar que as IESCC em seu “fazer” devem prezar pelo desenvolvimento da dignidade humana como princípio basilar de atuação. Nesse sentido, para compreendermos como se organiza uma instituição lassalista de ensino superior, apresentaremos a sua estrutura organizacional.

A Rede La Salle, no Brasil, compreende 45 comunidades educativas, 5 dentre estas são Instituições de Educação Superior (IES), estando a Rede vinculada à Província (estrutura organizacional) La Salle Brasil-Chile (2014), formada pelos países: Brasil, Chile e Moçambique. Cada Instituição Lassalista deve organizar suas atividades de maneira independente, porém

precisam seguir as orientações e indicativos da Província, como uma proposta educativa que serve de base para os seus projetos e atividades pedagógicas.

Sendo assim, o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA), serve como um “guia”, ou seja, um referencial para a Missão Educativa Lassalista na América Latina. É interessante para este trabalho, e para a constituição do nosso “caminho identitário”, observar o Capítulo 2 intitulado “Urgências Educativas”, mais especificamente, o subtópico que dispõe sobre a democratização do conhecimento.

Inovar e impulsionar as práticas da pedagogia lassalista para sistematizá-las, revisá-las criticamente, construir conhecimento a partir delas e torná-las conhecidas. Da mesma forma, apoiar as experiências de fronteira para que prossigam respondendo à atualização de nosso carisma e ao espírito de associação para o serviço educativo aos pobres (RELAL, 2011, p. 14).

Para compreendermos a missão educativa lassalista e o voluntariado em sua identidade profissional enquanto educador social como parte de uma política institucional, analisaremos a linha de ação que dispõe sobre o “Desenvolvimento de espaços e programas educativos formais e não-formais para que as comunidades excluídas melhorem suas condições de vida e sejam sujeitos de seu próprio destino” (RELAL, 2011, p. 14).

Em suas práticas educativas, as Instituições Lassalistas de Ensino (ILE) prezam pelo pilar estruturante que perpassa todo o seu “fazer educacional”, a tríade: fé, fraternidade e serviço. Aqui, podemos observar o caráter confessional da instituição, mas cabe, especificamente, destacar o “serviço”, de forma mais objetiva: o “serviço aos pobres por meio da educação”, como princípio sociopedagógico.

A fim de contextualizar a prática educativa e parte da identidade de La Salle, precisamos estar atentos ao contexto histórico em que esta congregação religiosa se formou. João Batista de La Salle foi um padre católico que nasceu na cidade de Reims, na França, em 1651, e dedicou a sua vida à formação de professores que se devotariam à educação de “meninos pobres”. Partindo dessa “herança metodológica”, o irmão de La Salle (leigo devotado à congregação católica) entende que o seu carisma é o serviço educativo aos “pobres”, sendo sua principal “missão” educar as populações empobrecidas através das suas obras caritativas, orientação intrínseca às ações dos voluntários. Frente a isso, o compromisso educativo lassalista passa a ser uma Responsabilidade Social (RS), pois, segundo Menegat e Sarmiento (2018, p. 47):

Diante dos princípios e do ideário educativo que regem a ação dos Irmãos das Escolas Cristãs, as Instituições de Ensino Superior Lassalistas são chamadas a assumirem como eixo balizador ações que articulem e consolidem a Responsabilidade Social (RS) à tríplice missão universitária do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

Fazendo o “movimento de trazer para a realidade” do Ensino Superior no Brasil, observando que dentro deste “eixo balizador” que dispõe sobre as ações que consolidam a RS, podemos compreender que o carisma lassalista de “serviço educativo aos pobres” foi se “modernizando” ao longo do tempo e se configurando em uma ideia de Responsabilidade Social, que se “mescla” com a estrutura da Educação Superior no Brasil.

Com isso, realizaremos um recorte específico da Extensão Universitária, com o intuito de analisar como o voluntariado se organiza dentro da realidade de uma IESC e como esta prática surgiu como atividade extensionista educativa. Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2001, p. 4).

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

A Extensão Universitária tem como princípio o elo entre Academia e Comunidade, objetivando aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em “sala de aula” na sociedade, a fim de gerar transformações significativas em um movimento de “mão dupla” entre universitários e sociedade, segundo a Política Nacional de Extensão Universitária (2012). Sob essa égide, caminhamos para o nosso objetivo central, finalizando o nosso “caminho identitário” sobre o voluntariado em Instituições Ensino Superior Confessionais (IESC).

No espaço universitário lassalista, temos o Setor da Pastoralidade responsável por articular entre os alunos as ações de cunho solidário, implementando o “carisma” da instituição nos projetos e afazeres, cuidando da identidade institucional (individual e social dos indivíduos) e remontando o “carisma original” de serviço educativo aos pobres, que no Ensino Superior ganha caráter extensionista, traduzindo-se em uma parte importante do “fazer institucional”, compondo a RS da IESL.

Remontando este processo e situando o voluntariado dentro da identidade lassalista, vinculado a uma atividade de extensão que está intimamente ligada à RS da IES e a um processo de formação humano-social dos alunos, podemos observar que, para o Centro Universitário La Salle Rio de Janeiro (UniLaSalle Rio), como uma Instituição Confessional de Ensino (ICE), trabalhar com a dimensão caritativa faz parte fundante da sua identidade e do seu “fazer educativo”.

As IES lassalistas entendem as atividades de voluntariado estudantil como parte integrante da extensão universitária, pois conecta os alunos com a sociedade, fazendo com que os mesmos vivenciem “fora da sala de aula” atividades de cunho solidário que serão fundamentais para o seu desenvolvimento humano e profissional, através da “troca” de saberes entre alunos e sociedade.

No UniLaSalle Rio, local onde são analisadas as práticas formativas que orientam o voluntariado universitário, as ações solidárias são realizadas na Comunidade do Pé Pequeno, localizada no município de Niterói-RJ. Nesse cenário, dentro da lógica extensionista, é imprescindível conceituarmos o voluntariado e descrevermos qual é a sua prática enquanto ator social. Conforme Bonfim (2010, p. 9, grifo do autor), o “voluntariado passa a representar, entre outras coisas, o exercício da cidadania, a responsabilidade da ‘sociedade civil’ brasileira pelo bem comum, a opção por ações imediatas e pragmáticas no que se refere ao enfrentamento dos chamados ‘problemas sociais’”.

Ora, se o voluntariado parte do pressuposto da responsabilidade da sociedade civil como expressão de uma cidadania ativa, logo, podemos compreender o seu papel formativo enquanto prática voltada à justiça social e aos Direitos Humanos. Esse movimento educativo que parte do voluntariado promove mudanças na percepção do mundo que permeia o indivíduo que se voluntaria, trazendo consigo um caráter afetivo no campo da atuação voluntária. Estabelecendo laços que vão além das atividades práticas, o voluntário pode se emancipar, passando a ter uma consciência crítica acerca dos problemas sociais que atingem a população em vulnerabilidade social.

O voluntariado começa a tornar algo que era distante – visto apenas por documentários e reportagens, através de números e gráficos – em algo próximo, que emociona, que comove e cria vida através das relações sociais. Conhecer as pessoas, conviver em seus espaços, faz com que as ações solidárias gerem afeto, transformando o que,

anteriormente, era só verbalizado, em ações e vivências concretas; dando identidade, rosto e individualidade para uma população marginalizada dentro de uma sociedade excludente, baseada em consumo e *status* social.

Visto que o diálogo com a comunidade e os projetos solidários são ferramentas para a construção de uma sociedade mais democrática, compreendemos os voluntários como atores sociais que realizam ações socioeducativas em espaços não escolares, orientados a partir de projetos que desejam diminuir as desigualdades sociais e impactar, significativamente, na transformação da realidade socioeconômica e político-social em nosso país.

Nessa esfera socioeducacional, destacamos que a identidade do profissional do voluntariado está intimamente articulada com as suas ações humanitárias e que se insere de modo magistral no campo teórico-prático da Pedagogia Social, bem como está em consonância com uma das suas vertentes: a Pedagogia da Convivência.

3. Pedagogia Social (PS) e a Pedagogia da Convivência (PC)

Podemos, a partir dos estudos do educador alemão Hans-Uwe Otto (2011), situar o surgimento da Pedagogia Social (PS) na Europa, onde, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, passou a ser implantada, de forma mais organizada, na Alemanha, sendo lá “o primeiro país a elaborar este conceito e discuti-lo” (MACHADO; PAIVA; MÜLLER, 2019, p. 58). Com o intuito de atender as necessidades mais imediatas provindas dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social e os problemas socioeconômicos que afetam negativamente esta população, esse campo teórico-prático fundamenta-se em um prisma pedagógico para promover ações deveras concretas diante das mazelas que atravessam as camadas empobrecidas.

Nessa compreensão, a Pedagogia Social tem por finalidade impulsionar a transformação da realidade social e a melhoria das condições de vida das pessoas em estado de degradação humana, uma vez que, em virtude do seu olhar crítico acerca do mundo, ela age “através da ação socioeducativa orientada a sujeitos e grupos em risco, provocar mudanças nas pessoas e na sociedade” (CALIMAN, 2010, p. 349). Isso posto, consideramos que a:

Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação. Assim, a Pedagogia Social começa com

O voluntariado universitário como construção identitária no campo da Educação Social desde a atuação em comunidades empobrecidas do Leste Fluminense

esforços em confrontar pedagogicamente aflições sociais na teoria e na prática (OTTO, 2011, p. 31).

Tendo o educador e filósofo alemão Paul Natorp (1854-1924) como um dos primeiros teóricos a utilizar a terminologia “Pedagogia Social” no final do século XIX (cf. FERREIRA, 2018, p. 32), durante o século XX, esse campo de estudos passou a se expandir nos continentes africano e americano. No Brasil, Paulo Freire e sua “Educação Popular” são importantes para o desenvolvimento das práticas e da fundamentação dessa concepção socioeducativa, apesar do patrono da educação brasileira não se respaldar diretamente na expressão “Pedagogia Social”.

Atualmente, em nosso país, há ainda diversos debates acadêmicos acerca da construção da epistemologia da Pedagogia Social. Todavia, Paulo Freire (2019) e sua *práxis* (ação-reflexão) político-educativa – já trazendo as ideias basilares da Pedagogia Social em seus trabalhos com as populações marginalizadas econômica e socialmente – contribuíram para nossas elucubrações, porquanto, mesmo “sem pensar nessa terminologia, concretiza suas principais reflexões a partir de suas práticas e conceitos sobre a educação das classes em vulnerabilidade social em todo o país” (FERREIRA, 2018, p. 34). De acordo com Moacir Gadotti (2012, p. 26):

[...] Paulo Freire (1967) pode ser considerado um grande inspirador da Pedagogia Social mesmo sem ter usado esse termo em seus escritos. Para ele, a pedagogia social caracteriza-se como um projeto de transformação política e social visando o fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares.

Valorizamos as contribuições de Paulo Freire para o exercício do voluntariado e para a Pedagogia Social. Salientamos que esta última sempre existiu, haja vista que as sociedades acabam excluindo determinadas parcelas da população e, por essa razão, a atividade dos educadores sociais ocorrem em prol de diminuir as desigualdades sociais. Não obstante, no Brasil, são recentes a área de pesquisa e a sistematização do campo da Pedagogia Social, que não é sinônimo de Educação Social.

O conceito de Educação Social está vinculado à prática da Pedagogia Social, entretanto, mesmo relacionados, “estamos falando de conceitos diferenciados e que se constituíram e se constituem de acordo com o contexto sócio histórico onde surgiram” (MACHADO; PAIVA; MÜLLER, 2019, p. 58).

A Educação Social é a efetivação das ações sociopedagógicas realizadas pelos educadores sociais que buscam intervir na realidade dos indivíduos que, historicamente, tiveram seus direitos negados, para que eles possam alcançar suas emancipações e autonomias sociais, políticas e econômicas.

[...] a finalidade da educação social é ajudar a compreender a realidade social e humana, melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nas quais vivem ou sofrem as pessoas (SOUZA NETO, 2010, p. 32).

A Pedagogia Social, por sua vez, é o embasamento científico para a concretização das intervenções sociopedagógicas em comunhão com as populações empobrecidas em proveito de combater os problemas sociais que as atingem. Portanto, a Pedagogia Social é organizada e tem seus mecanismos educativos de mediação definidos para projetar percursos viáveis que objetivam atender as demandas e favorecer mudanças significativas nas realidades dos sujeitos pertencentes às camadas empobrecidas.

A partir dela, surgiram algumas vertentes com a intenção de instrumentalizar as práticas (didáticas) socioeducativas implementadas pelos educadores sociais (no nosso estudo, o voluntariado), como no caso da Pedagogia da Convivência (2008) – e da Educação para a Paz (2002) – de Xesús R. Jares (2002; 2008).

A Pedagogia da Convivência (PC) é uma proposta sociopedagógica teórico-prática, estruturada nos Direitos Humanos, que se apresenta como uma ferramenta da Pedagogia Social valorizando a convivência democrática diante da alteridade, forjando ações concretas com o intuito de organizar os ambientes educativos. Esse campo de ação-reflexão-ação busca realizar intervenções nas realidades socioeducativas com o objetivo de impulsionar os processos formativos (de ensino-aprendizagem) em proveito da materialização de condições favoráveis à promoção de transformações dignas nas vidas dos indivíduos em estado de vulnerabilidade para que eles possam se emancipar econômica, política, educacional e socialmente.

Nesse entendimento, ao pensarmos a construção dos processos sociais e educativos, “a Pedagogia da Convivência é uma das possibilidades de organização das práticas socioeducativas construídas nos espaços não escolares” (FERREIRA, 2018, p. 47). Considerando a importância da PC para o serviço do voluntariado universitário, podemos pôr em evidência três conceitos basilares ou ideias (cf. SILVA, 2019) que contribuem para a

formação e ação dos educadores sociais que exercem a função de voluntários *para e com os* sujeitos empobrecidos: a convivência, o conflito e a Educação para a Paz.

Transpondo o ato de apenas manter relações sociais, de estar presente com os demais cidadãos em nossos cotidianos, o significado de convivência está vinculado à construção coletiva – por intermédio de acordos e diálogos – em prol de convivermos de forma mais humana, estabelecendo relações democráticas entre os indivíduos dentro de seus grupos sociais.

Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente sujeitos, no marco de um determinado contexto social. Estes polos que marcam o tipo de convivência estão potencialmente cruzados por relações de conflito, o que de modo algum ameaça a convivência. Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade (JARES, 2008, p. 25).

Conviver, nesse caso, parte da ideia de mantermos relações democráticas, mas o autor entende que as interações sociais estão condicionadas ao conflito, estando este inerente às relações humanas e afetando os processos educativos. Precisamos de outra percepção social, um novo olhar acerca do caráter negativo normalmente associado ao conflito, não podendo ser vinculado a um imaginário de agressão. Devemos ressignificar o conflito e entendermos este de forma positiva, respeitando as divergências e tendo como base a promoção da Justiça Social e dos Direitos Humanos, como base reguladora e fundamental para a promoção da paz.

Desvencilhando-se da visão tradicional de conflito – assimilado como “combate”, “briga”, ou alguma circunstância indesejável de caráter hostil –, não interpretamos, a partir da Jares (2002), o conflito como violência, que, portanto, necessitaria ser evitado ou eliminado. Nessa ótica, enxergamos o conflito como um processo inevitável e natural, de origens e intensidades múltiplas, que, apesar de desafiador, deve ser encarado como algo potencialmente positivo.

[...] entendemos por conflito um tipo de situação na qual as pessoas ou os grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes. Ou seja, o conflito é essencialmente um fenômeno de incompatibilidade, de choque de interesses entre pessoas ou grupos, e faz referência tanto às questões estruturais como as mais pessoais (JARES, 2002, p. 135).

Dessa forma, temos como alicerce da PC o respeito, que está intrinsecamente conectado aos pressupostos: da solidariedade social, da não violência, do valor à vida e da dignidade humana. Dentro disso, Jares (2008) demonstra um caminho de não-violência,

desconstruindo a ideia negativa de conflito que permeia o senso comum, propondo diálogos que valorizem as diferentes opiniões e que, principalmente, respeitem os direitos individuais e coletivos.

Entender a importância da convivência e desse novo ponto de vista sobre o conflito para a construção de uma cultura da paz, que tem como bases sólidas a democracia e a garantia de direitos, se torna muito valioso para compreendermos o seu papel no desenvolvimento das atividades de voluntariado, concebendo como as mesmas contribuem para o processo formativo do estudante.

Diante disso, a Educação para Paz (EP) não significa abstração de conflitos, e sim, uma fundação da paz para a garantia dos Direitos Humanos, da convivência democrática e da efetivação dos nossos deveres enquanto cidadãos. Trata-se de uma propositura amparada no valor à vida, em elementos como: a solidariedade, a autonomia, o compromisso (pessoal e social). A Paz contrapõe-se à violência e busca afastar-se de posturas etnocêntricas, discriminatórias e de intolerância. Essas premissas tendem a diminuir os atos de agressividade e viabilizam a compreensão e aceitação da alteridade.

Concebemos a EP [Educação para Paz] como processo educativo, contínuo e permanente (...) que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela” (JARES, 2007, p. 44-45).

A EP nos convida a refletir (e operar) sobre uma educação para a não-violência, para a solidariedade e dignidade que possam “sensibilizar os estudantes na defesa dos princípios democráticos e dos direitos humanos de 1948, ainda tão desrespeitados” (FERREIRA; MACHADO, 2019, p. 150).

Uma EP se faz fundamental ao pensarmos em um processo formativo para o voluntariado, permitindo o contato com a alteridade, partindo de um processo que trabalha com o “choque cultural”, transformando aquilo que é diferente – que circunda o imaginário do senso comum, e cria barreiras invisíveis e inalcançáveis – em algo próximo e conhecido, que pode ser problematizado e mudado.

Com base na PC, especificamente na Educação para a Paz, o voluntariado utiliza seus conceitos na produção de uma educação dialógica, não ocultando o conflito, mas preparando

os alunos da educação superior para o contato com diversas realidades socioeconômicas e culturais que são diferentes do grupo social em que estão habituados a conviver.

Enfim, essa nova ótica acerca do conflito, que parte do princípio da não vinculação do mesmo a um problema (no sentido danoso), serve para os educadores sociais como um forte aliado na construção de uma Educação para a Paz, uma vez que, se entendermos o conflito pelo seu lado crítico, poderemos conhecer a sua natureza pedagógica e a sua importância para o voluntariado. Assimilando a convivência e o conflito para Jares (2002; 2008), percorremos um caminho plausível para compreendermos uma Educação para a Paz.

Sendo assim, podemos enxergar o voluntariado como uma prática não escolar que tem em seu núcleo o objetivo de humanizar e aproximar realidades diversas, criando “pontes” para uma pedagogia crítica e emancipatória. O exercício de se colocar no lugar do “outro” é uma importante condição que sustenta a educação através da solidariedade e da empatia, porque tende a romper barreiras físicas, geográficas ou sociais, levando o voluntário a pensar em problemáticas que afetam a realidade que o circunda, sensibilizando-o para a defesa dos direitos da população em vulnerabilidade social.

Aliás, esse papel social desempenhado e as relações vivenciadas com a alteridade são fatores que impactam na construção das identidades sociais e profissionais do voluntariado, como veremos a seguir.

4. A construção identitária na perspectiva sociológica de Claude Dubar

Podemos conceber a noção de identidade mediante variados paradigmas epistemológicos, conforme a intencionalidade do pesquisador e diante do objeto de estudo que se pretende investigar. Nesse sentido, ao trabalharmos as identidades socioprofissionais de voluntários que atuam enquanto educadores sociais, preconizamos a concepção de Claude Dubar (2005; 2009), na qual a constituição das identidades está atrelada: às dinâmicas de cada espaço-tempo vivenciado, às relações sociais cultivadas pelos sujeitos (dentro e fora dos ambientes profissionais); e ao permanente processo de mudanças dessas identidades.

A compreensão da construção identitária (dos sujeitos e grupos), no enfoque desse autor, exige um estudo dos fenômenos sociais vistos em suas especificidades, uma vez que as identidades são decorrentes das relações sociais e não devem ser postas de modo estático (inalteradas), muito menos definidas prévia ou unilateralmente (pelo sujeito ou pelo grupo

onde está inserido), mas sim, caracterizadas por suas constantes ressignificações resultantes das interações interpessoais dentro dos grupos de pertença social.

Assim, essa teoria se recusa compreender as identidades de maneira estipulada e acabada (pronta), defendendo que as formas de identificação estão permeadas nas historicidades dos grupos sociais e nas particularidades das vidas dos seus membros. Basicamente, esse sistema é composto por dois modos de identificação: a identificação requerida pelo próprio sujeito (“identidade para si”) e as identificações projetadas pelos outros (“identidades para outrem”) (cf. DUBAR, 2009).

Esse processo é organizado por uma dialética que promove desdobramentos – (re)ajustes e aproximações, ou aumento das divergências – entre o “eu” identificado pelo “outro”, e o “eu” que busca se enquadrar dentro dos valores do grupo para realizar a manutenção da sua permanência e assegurar um sentimento de pertencimento grupal.

Nessa perspectiva, as constituições das identidades socioprofissionais se desenvolvem imbricadas nas relações sociais forjadas nas singularidades dos grupos, cujos indivíduos, em constante interação, estabelecem construções identitárias conjuntas, recíprocas e incessantes. Baseado nisso, o cerne desta teoria está na associação destes mecanismos de identificação social:

Denominamos atos de *atribuição* os que visam a definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é”, ou seja, a identidade para o outro; atos de *pertencimento* os que exprimem “que tipo de homem (ou mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si” (DUBAR, 2005, p. 137, grifo do autor).

Não existe, necessariamente, uma semelhança (ou harmonia) entre a “*identidade para si*” e as identidades “*atribuídas pelos outros*” (grupos ou pessoas). Por ser um ser social, o sujeito está atravessado pelo jogo da “dualidade identitária”, tendo as identidades “para si” e “para o outro” como inseparáveis e, conseqüentemente, sendo conflituosas.

As atribuições percebidas pelo sujeito nos levam a saber como ele está negociando com elas, como ele vai reagir a elas, como ele as lê e as interpreta. O indivíduo pode recusar as atribuições sem ter consciência de que está recusando; por exemplo, ele pode recusar uma atribuição fazendo de conta que está aceitando-a. O sujeito não muda se ele não quiser; ele é o protagonista, a identidade é dele (ALFONSI; PLACCO, 2013, p. 66).

O indivíduo, no decorrer do processo de atribuições e pertencimentos, poderá aceitar ou abdicar das identidades que lhe são conferidas, sendo possível haver convergências (ou

não) da identificação do sujeito (de “si mesmo”) diante das identificações externas. Isso, pois, são nas interações cotidianas e nas atividades socioprofissionais que os sujeitos serão identificados pelos “outros”, precisando reiterar (incorporar) ou contradizer (negar) as diversas identificações provenientes daqueles com quem convivem e das instituições onde são membros.

Em vista disso, as identidades profissionais representam as identificações que pessoas possuem dentro do campo de emprego (área de atuação), perante aos trabalhos que executam (suas funções). Partindo da abordagem sociológica acerca dos estudos das identidades desenvolvidos por Dubar (2005, p.136):

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (grifo do autor).

A identidade socioprofissional, logo, pode ser definida como o reconhecimento do sujeito em seu contexto social por intermédio: (a) das funções que exerce no seu espaço profissional; (b) das relações sociais que mantém; (c) das suas formações (de vida pessoal e para o trabalho). Trata-se da noção e do sentimento de pertença pelos quais os grupos sociais enquadram os sujeitos em determinadas posições, tarefas e categorias, estando o âmago do processo identitário em estreita ligação com a dualidade social, cujo indivíduo constitui a sua própria imagem (“identidade para si”), ao passo que o grupo social manifestará a forma como o reconhece (“identidade para o outro”), definindo-se, dessa forma, o seu perfil identitário.

Além disso, a construção da identidade abrange um processo que implica antes mesmo do indivíduo ingressar no espaço profissional, perpassando suas atitudes presentes e considerando as condições sociais futuras que almeja alcançar. Diante disso, insere-se a “identidade herdada” (referente àquilo que o indivíduo apresenta de carga histórica – que traz em sua trajetória de formação pessoal e acadêmica); e a “identidade futura” (seus desejos e planos para conquistar os objetivos que imagina realizar futuramente).

Assim sendo, o campo social que constitui a negociação das identidades socioprofissionais é composto por quatro formas de identificação (as identidades “para si”, “para o outro”, “herdada” e “futura”) que afetam as ações individuais e coletivas dos sujeitos nas instituições sociais. A negociação identitária socioprofissional do voluntariado estará inserida no processo básico de atribuição e pertença, que se concretiza por meio de

“estratégias identitárias”, colocando-se essas últimas como mecanismos para reduzir a distância entre a “identidade para si” e as “identidades para outrem”, procurando materializar a aderência e a permanência dos sujeitos nos seus grupos sociais e ambientes de trabalho.

As identidades dos voluntários são marcadas pelas relações sociais mantidas no decurso das trajetórias de experiências nos campos de formação desses profissionais e a alteridade se apresenta como componente essencial que integra a relação “eu-outro”, dado que ela leva o indivíduo a se constituir para o grupo social e para si próprio. As experiências em contato sociocultural com “outrem” impulsionam – além da formação identitária do “eu” para comigo mesmo – a construção da identidade voltada para os anseios de participação social e solidificação de um sentimento de pertencimento grupal.

As identificações e as diferenciações, provindas da relação de alteridade são realizadas a partir das distintas categorias (significados, valores, crenças, representações) que os sujeitos carregam em si da experiência dos “outros” no grupo social e, que o mesmo utiliza como parâmetro de seu processo identitário pessoal e social (FERREIRA, 2019, p. 51, grifo do autor).

As relações sociais e os afetos produzidos na interação do “eu” com o “outro” no processo de negociação identitária são indissociáveis, porque todo contato social se dá na comunicação com a alteridade (com o outro “diferente”, com o outro “distinto”), instituindo-se uma permanente correspondência entre os sujeitos. Por conseguinte, “formas identitárias são inseparáveis das relações sociais que são também formas de alteridade”. Não há Identidade sem Alteridade e, portanto, sem relações entre o mesmo e o outro” (DUBAR, 2009, p. 73-74). Sob essa interpretação:

[...] Dubar postula que não existe identidade sem alteridade, ou seja, o indivíduo se constitui a partir do olhar do outro, em um determinado tempo e contexto. A identidade se constitui pela negociação que o indivíduo vai fazer com as atribuições sociais, em um movimento dialético. Por meio das suas experiências com o outro e com o seu contexto social, profissional e familiar, ele se modifica e, conseqüentemente, a sua identidade é também modificada (ALFONSI; PLACCO, 2013, p. 64).

Dessarte, a relação forjada entre o “eu” e o “outro” não terá importância nem sentido à medida que o seu intuito for dar fim às diferenças, isto é, tentar causar a exclusão de “outrem”. Essa relação está fundamentada na maneira como os sujeitos procuram se organizar e se adaptar (alterar ou não suas atitudes e particularidades identitárias) para gerar

coerências (diante de consensos e dissensos) nas relações sociais com a finalidade de conciliar interesses comuns para e com os participantes do grupo.

Por isso, a relação com a alteridade opera como elemento substancial na construção das identidades socioprofissionais dos voluntários à proporção que são nas interações interpessoais que os sujeitos se reconhecem e se fazem seres sociais.

5. Considerações Finais

A partir das reflexões realizadas neste artigo, podemos chegar a algumas inferências. Primeiramente, podemos entender que o voluntariado se configura em uma atividade extensionista com o potencial de contribuir para a emancipação de diferentes grupos sociais, construindo, com os indivíduos empobrecidos, análises críticas diante das relações desiguais que são vivenciadas diariamente em nossa sociedade. Em seu processo formativo, o estudante universitário faz o exercício empático de colocar-se a serviço do “outro”, experienciando outras realidades que, muitas vezes, estão distantes do seu imaginário e do seu círculo social.

Assim, o trabalho do voluntariado se assemelha às funções de um educador social. E, como tal, tem sua ação socioeducativa organizada desde as comunidades marginalizadas. Ao participar do programa de voluntariado lassalista, o discente de graduação aprende (e apreende) habilidades e competências que podem servir de ferramentas para o trabalho com os grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Esses trabalhos possibilitam processos emancipatórios oriundos da problematização da sua realidade social e da consciência crítica diante das mais variadas formas de exclusão: social, política, econômica, cultural e educacional. Nessa conjuntura, o papel do educador social é oportunizar transformações no mundo, não aceitando violações de Direitos Humanos prezando, portanto, pela justiça social como parte da cultura e da identidade do voluntariado.

Em virtude disso, compreendemos a Pedagogia da Convivência como uma teoria do campo da Pedagogia Social que tem fundamental importância na constituição formativa do voluntário, pois auxilia nas práticas das suas ações pedagógicas. O voluntariado pode ser um agente social para a construção de uma Educação para a Paz, uma vez que desenvolve suas práticas educativas baseando-se no convívio mediante outra concepção sobre o conflito, não atrelando-o à violência, constituindo um importante “ pilar ” das suas ações. A luta por uma sociedade mais plural, democrática e fraterna, combatendo violações de Direitos Humanos,

é tarefa do voluntário que trabalha enquanto educador social, pois educação é um ato político.

E, por fim, depois entender o papel do voluntariado como um espaço do exercício da educação social, chegamos a observar a construção identitária desse universitário como voluntário como uma especificidade de um programa extensionista lassalista. Por isso, ao utilizarmos a Teoria da Identidade Social de Claude Dubar, buscamos entender os processos constituintes da função social – e conseqüentemente identitário – desse voluntário: às suas trajetórias de vida (experiências) como sujeitos solidários em sociedade (“identidade herdada”) e os projetos pessoais e profissionais que almejam alcançar (“identidade futura”). Esses dois processos devem ser observados desde as relações cotidianas desses voluntários. Assim, pretende-se que essas relações sociais explicitem as demandas oriundas das camadas empobrecidas e as diferentes formas cujo grupo voluntariado exercerá seu papel profissional para dar conta das urgências trazidas pelas camadas empobrecidas.

A negociação identitária do grupo insere-se no processo de atribuições e pertencas (aquilo que é manifestado como demanda social e aquilo que o grupo se propõe – ou não – a fazer para atender esta população segregada nos mais diversos sentidos). Então, o grupo irá se identificar a partir das suas ações sociais (“identidade para si”) e, também, será identificado pelas demais pessoas e grupos sociais (“identidade para o outro”), formando, com isso, seu caráter identitário (cf. DUBAR, 2005; 2009).

Enfim, este artigo não fecha uma reflexão sobre a constituição – e definição – de uma identidade específica do voluntariado. Contudo, se abre para um longo caminho reflexivo, que a pesquisa sobre esse grupo social, e seu trabalho socioeducativo, pode trazer para a compreensão da formação tanto do voluntariado quanto da extensão universitária com as camadas empobrecidas no Leste Fluminense.

Referências

ALFONSI, Selma Oliveira; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental 2. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)**, v. 05, n. 08, p. 62-79, jan./jun., 2013. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/75>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

O voluntariado universitário como construção identitária no campo da Educação Social desde a atuação em comunidades empobrecidas do Leste Fluminense

BONFIM, Paula. **A “cultura do voluntariado” no Brasil:** determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XII, n. 23, p. 341-368, 2010. Disponível em: <<https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades** - A Interpretação de uma Mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EdUSP, 2009.

DUBAR, Claude. **A socializa o:** constru o das identidades sociais e profissionais. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Convivência e Itiner ncia:** uma abordagem psicossocial para revitaliza o das rela es agostinianas. Maringá (PR): A. R. Publisher Editora, 2019.

FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de forma o inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna (org.). **Dentro ou fora da sala de aula?** O lugar da Pedagogia Social. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. p. 31-49.

FERREIRA, Arthur Vianna; MACHADO, Júlia Abreu. A pobreza e a queixa como discursos nos processos educacionais em São Gonçalo-RJ: entre a dialogicidade de Paulo Freire e a convivência de Xes s Jares. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão (org.). **Fora da Sala de Aula:** Forma o Docente e Pesquisas sobre Pobreza e Educa o. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 141-161.

FORPROEX - Fórum de Pr -Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus-AM, 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Política-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FORPROEX - Fórum de Pr -Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Ilhéus: Editus, 2001. (Cole o Extensão Universitária; v. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. Educa o popular, educa o social, educa o comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 2, p. 10-32, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

JARES, Xes s Rodrigues. **Educa o para a Paz:** sua teoria e prática. Porto Alegre, Artmed, 2002.

JARES, Xes s Rodrigues. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo, Palas Athena, 2007.

JARES, Xesús Rodrigues. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo, Palas Athena, 2008.

JOÃO PAULO II. **Constituição apostólica Ex corde ecclesiae**. São Paulo: Paulinas, 2000.

MACHADO, Érico Ribas; PAIVA, Jacyara Silva de; MÜLLER, Verônica Regina. A Associação Brasileira de Educação Social/Pedagogia Social em Três Perspectivas. In: FERREIRA, Arthur Vianna (org.). **Conviver também é educar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 57-79.

MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, Dirléia. Educar para a responsabilidade social: um compromisso das instituições de ensino superior lassalistas. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 22, p. 42-53, set./dez., 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/5165/pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: SILVA, Roberto da; SOUSA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério (org.). **Pedagogia Social**. Vol. 1, 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. p. 29-41.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. São Paulo, 2014.

RELAL - Região Latino-Americana Lassalista. **Projeto Educativo Regional Lassalista latino-Americano (PERLA)**. Bogotá, Colômbia: RELAL, 2011.

SILVA, Filipi. A pedagogia da convivência como método de análise do campo de atuação e estuda da Pedagogia Social. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão (org.). **Fora da Sala de Aula: Formação Docente e Pesquisas sobre Pobreza e Educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 49-71.

SOUZA NETO. João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de educação. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPG-UFES**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 26-64, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4404/3446>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

Sobre os autores

Arthur Vianna Ferreira

Graduado em Filosofia e Pedagogia. Mestre (UNESA) e Doutor (PUC-SP) em Psicologia da Educação. Professor efetivo no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: arthuruerjffp@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5297-1883>.

O voluntariado universitário como construção identitária no campo da Educação Social desde a atuação em comunidades empobrecidas do Leste Fluminense

Thiago Simão Dias

Graduado em Pedagogia (FFP/UERJ). Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação (PPGedu) Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista CAPES. E-mail: thiago.dias.educ@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5875-5543>.

Antonio José de Lucena Romão Júnior

Graduado em Segurança Pública e Social (UFF) e História (ETEP). Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação (PPGedu) Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: antoniolucena1807@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0995-6602>.

Recebido em: 14/09/2022

Aceito para publicação em: 10/10/2022