

Temas Gerais em Psicologia 2

Janaina Merhy
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2018

Janaina Merhy
(Organizadora)

Temas Gerais em Psicologia 2

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
T278	Temas gerais em psicologia 2 / Organizadora Janaina Maria Fernandes Merhy Picciani. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. Formato: PDF Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-85107-55-0 DOI 10.22533/at.ed.550181510 1. Psicologia. I. Picciani, Janaina Maria Fernandes Merhy. CDD 150
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Temas Gerais em Psicologia 2” é uma obra que remete à pluralidade do campo da Psicologia, uma ciência de olhares múltiplos e inúmeras possibilidades; exatamente como o seu objeto de estudo, o ser humano. Cada vez mais justifica-se o uso do termo “Psicologias” para uma área do conhecimento que não teme a diversidade de ideias e perspectivas.

Do início da Psicologia, preocupada em firmar-se como ciência, cumprindo os protocolos vigentes, até a contemporaneidade, nota-se um enorme crescimento de conhecimento e pesquisas que sustentam a atual demanda pela aplicação deste saber aos mais diversos campos.

Nesta obra é possível acompanhar o “olhar clínico” da Psicologia, na análise do vínculo terapêutico ou das distorções cognitivas em um caso de depressão; o “olhar para o grupo” das identificações adolescentes ou do ambiente pré-escolar e seus signos de saúde e patologia; o “olhar transubjetivo”, da cultura na qual estamos inseridos, através da análise de obras literárias; o “olhar social” para o comportamento sexual liberal ou para os dilemas da Psicologia Jurídica; o “olhar do pesquisador” que procura respostas nos registros documentais sobre recrutamento e seleção dos profissionais com deficiência ou nos registros sobre o material didático usado em Análise do Comportamento para a formação do Psicólogo.

Cada capítulo abre diferentes reflexões, interseções e possibilidades para o olhar atento do leitor. Desta forma, a leitura desta obra certamente provocará novos pesquisadores e psicólogos a contribuir para o desenvolvimento deste campo plural. No trânsito entre as diversas áreas da Psicologia abordadas nesta obra, evidencia-se o potencial desta ciência, que só faz crescer e instrumentalizar-se, a fim de conseguir alcançar a complexidade do homem contemporâneo.

Janaina Merhy

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O VÍNCULO TERAPÊUTICO EM UM CASO DE IDEAÇÃO SUICIDA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Lia Paes de Barros Mendes Regina Celia Paganini Lourenço Furigo	
CAPÍTULO 2	17
PENSO, LOGO ME COMPORTO: A FLEXIBILIZAÇÃO DE IDEIAS DISFUNCIONAIS EM UM CASO DE DEPRESSÃO	
Fábio Henrique Paulino Tatiana de Cássia Ramos Netto Jacqueline Araújo de Souza	
CAPÍTULO 3	24
UM CASO DE RESISTÊNCIA: O GAROTO QUE DEIXOU DE SER O LATERAL	
Marielle Frascareli Lima Ana Celina Pires de Campos Guimarães	
CAPÍTULO 4	33
UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM PSICOPATOLOGIA: A CORRELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA DETECÇÃO DE SIGNOS NO AMBIENTE PRÉ-ESCOLAR	
Isabela Victória Teixeira Keytli Cardoso Paulino Tiago Gonçalves Corrêa	
CAPÍTULO 5	44
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ADOLESCÊNCIAS: O “SI” ENTRE IDENTIDADES E IDENTIFICAÇÕES	
Flávia Ávila Moraes Bruno Aires Simões Juliana Pereira de Araújo	
CAPÍTULO 6	60
DILEMAS ÉTICOS DA PSICOLOGIA JURÍDICA NO SISTEMA PRISIONAL	
Erik Cunha de Oliveira	
CAPÍTULO 7	73
O COMPORTAMENTO SEXUAL LIBERAL NOS MOVIMENTOS MODERNOS	
Maria Fernanda Sanchez Maturana Vagner Sérgio Custódio Isadora de Oliveira Pinto Barciela	
CAPÍTULO 8	82
RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DOS PROFISSIONAIS COM DEFICIÊNCIA NO ATUAL SÉCULO: UM ESTUDO EM ATENÇÃO À SAÚDE	
Guilherme de Souza Vieira Alves Vanessa Cristina Sossai Camilo	

CAPÍTULO 9	92
A PSICOLOGIA EM MATO GROSSO DO SUL: CATALOGAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	
Felipe Maciel dos Santos Souza	
CAPÍTULO 10	104
ANALISANDO A AFETIVIDADE NA OBRA LITERÁRIA A CULPA É DAS ESTRELAS: UMA PERSPECTIVA DOS PROCESSOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS	
Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior Kalina Galvão Cavalcante de Araújo	
CAPÍTULO 11	112
ANÁLISE DO CONTO: “A CHAVE NA FECHADURA”, DE CECÍLIA PRADA	
Sarah Thayne Rodrigues Silva Santos	
SOBRE A ORGANIZADORA	116

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ADOLESCÊNCIAS: O “SI” ENTRE IDENTIDADES E IDENTIFICAÇÕES

Flávia Ávila Moraes

Universidade Federal de Goiás (UFG) – INESSOL

Bruno Aires Simões

Universidade Federal de Goiás (UFG) – INESSOL

Juliana Pereira de Araújo

Universidade Federal de Goiás (UFG) – INESSOL

RESUMO: A extensão universitária pressupõe a realização de atividades que, munidas dos saberes científicos e populares, pavimentem a transposição de desafios da realidade local. Assim, é transpassada por grande complexidade, já que não atende aos modelos verticalizados de ensino nem a lógica cartesiana da ciência. Talvez devido a esse caráter amplo e integrador vemos a predominância de projetos de extensão voltados ao universo adulto, de modo que são raros os que atuam com adolescentes. Quando o fazem reproduzem a dinâmica da liturgia escolar, impondo disciplinas de silêncio e obediência. Na Universidade Federal de Goiás (Regional Catalão) a Incubadora de Empreendimentos Sócio-solidários (INESSOL) vem, desde 2012, realizando extensão ancorada na Educação Popular e na Economia Solidária. Entre agosto de 2017 e julho de 2018 desenvolveu o projeto “Formação de Lideranças Juvenis para o Empreendedorismo Social e a Economia Solidária”, com jovens entre 12 e 17 anos. Nos encontros foram problematizadas

4 temáticas (Economia solidária, Gênero e Protagonismo, Saúde e empreendedorismo social e Agroecologia) objetivando não apenas a conscientização, mas ações direcionadas à resolução de problemas. Logo no primeiro módulo emergiu a necessidade de pensarmos a adolescência tal qual as juventudes, portanto, como categoria cultural, considerando ainda que vivem uma realidade pós-moderna marcada pela fluidez das identidades, ou mesmo pela ausência de identidade fixa. Constatado isto, buscamos aprofundar a compreensão sobre identidades-identificações para prosseguirmos o projeto, entendendo a partir dessa lógica nosso papel de formadores-extensionistas. Neste capítulo socializamos o percurso e fundamentos teórico metodológicos desta experiência objetivando problematizar a adolescência de nossos tempos.

PALAVRAS-CHAVES: Extensão universitária; Economia Solidária; Identidade; Pós-modernidade.

ABSTRACT: The university extension presupposes the accomplishment of activities that, equipped with the scientific and popular knowledge, pave the transposition of challenges of the local reality. Thus, it is crossed by great complexity, since it does not attend verticalized models of education nor the Cartesian logic of science. Perhaps due to this broad and

integrating character we see the predominance of extension projects aimed at the adult universe, so that those who work with adolescents are rare. When they do, they reproduce the dynamics of the school liturgy, imposing disciplines of silence and obedience. At the Federal University of Goiás (Regional Catalão), the Incubator of Socio-Solidary Enterprises (INESSOL) has been carrying out anchored extension in Popular Education and Solidary Economy since 2012. Between August 2017 and July 2018 he developed the project “Training of Youth Leadership for Social Entrepreneurship and Solidarity Economy”, with young people between 11 and 15 years old. In the meetings, 4 thematic themes (Solidary Economy, Gender and Protagonism, Health and Social Entrepreneurship and Agroecology) were discussed, aiming at not only awareness, but actions aimed at solving problems. In the first module, the need to think of adolescence as youths, therefore, as a cultural category, has yet emerged, considering that they live a postmodern reality marked by the fluidity of identities, or even by the absence of fixed identity. Given this, we seek to deepen the understanding of identities-identifications to proceed with the project, understanding from this logic our role as trainers-extensionists. In this chapter we socialize the course and theoretical methodological foundations of this experience aiming to problematize the adolescence of our times.

KEYWORDS: University Extension; Solidarity economy; Identity; Postmodernity.

1 | INTRODUÇÃO

Em 2012 a Incubadora de Empreendimentos Sociossolidários-INESSOL foi constituída na Universidade Federal de Goiás (regional Catalão) com o objetivo de alavancar ideias e ações calcadas na Economia solidária (SINGER,) em Catalão. Suas atividades foram garantidas pela aprovação de um edital de extensão que tinha como proposta a incubação de empreendimentos de economia solidária, especialmente cooperativas de trabalho. Posteriormente, outros projetos desse tipo foram executados com destaque para as ações com a Cooperativa de trabalhadores autônomos de Catalão (COOTRACAT) e com a Cooperativa de Produção de Vestuário Moda e Flor (COOPERMODAS) que, se não lograram o êxito esperado na dimensão da organização e melhoria de renda, contribuíram de forma indubitável para iniciar o processo de leitura de mundo dos adultos trabalhadores.

A avaliação realizada ao final destes primeiros projetos de extensão indicou como barreiras centrais tanto a dificuldade para manter a constância dos encontros já que na cooperativa havia a ideia de que qualquer “parada”, ainda que para formação, prejudicaria a renda, quanto a heterogeneidade da escolarização dos participantes que produzia nós metodológicos na dimensão didático-pedagógica. Assomados com os empecilhos institucionais e políticos de adentrar nas cooperativas, estas barreiras justificam o deslocamento dos projetos da INESSOL para o espaço da escola pública e, conseqüentemente, a alteração das parcerias a partir dali efetivadas não mais com adultos trabalhadores mas sim com jovens e adolescentes.

O projeto “Formação de Lideranças Juvenis para o empreendedorismo Social e a

Economia Solidária” foi escrito e aprovado em edital com proposta que apresenta em seu texto a observação de que as juventudes (Dayrel, 2014 *apud* Silva, 2017) se configuram em Catalão como coletivos aos quais são impostas pressões, responsabilidades e utopias, sem que políticas oportunizem estratégias reais de construção de perspectivas. No mesmo texto já admitíamos que os jovens e adolescentes vivem quase sempre sob um lapso entre a infância e a vida adulta, de maneira que ora são percebidos pelos adultos como capazes ora como incapazes no cuidado de si e no desempenho de papéis sociais.

Ainda que esta perspectiva de transitoriedade fosse pré-existente, nos defrontamos desde os primeiros momentos do projeto com um universo bem mais complexo. O que vimos não foram atitudes, estéticas e relações reconhecidas nos liames paradigmáticos da infância ou do mundo adulto, mas uma profusão de novas maneiras de ser efervescentes e não estáveis. Isso se manifestava nas formas como os adolescentes envolvidos com o projeto (inicialmente 36) se relacionavam entre si e conosco, os modos de agir, de estabelecer diálogo, de silenciar. Pistas que foram evidenciando que não poderíamos pensar em compreendê-los a partir de projeções fixas de identidade estabelecidas no critério etário e na modernidade (GIDDENS, 2002; HALL, 1999), mas sim na consideração dos processos de identificação como marca explícita da pós-modernidade (MAFFESOLI, 1998).

O que isso nos permite afirmar? Quais as implicações da nossa extensão? Sobre isso nos detivemos a pensar e trazemos neste ensaio algumas colocações e novas inquietações que ensejam contribuir com professores, extensionistas e interessados.

Em síntese, juventudes e adolescências manifestam com precisão e amplitude os desafios dos tempos modernos para nos tornarmos quem somos. Dito de outro modo, as adolescências e juventudes captam como ninguém as possibilidades da fluidez, da liberdade, da estética e do conhecimento pela experiência. Infelizmente ou felizmente reproduzem muito daquilo da liturgia da escola moderna, da sociedade moderna e impõe novos desafios a si e a todos nós.

2 | REVISÃO TEÓRICA

2.1 O que fazemos como ponto de partida: a Extensão Universitária.

Segundo a filósofa Marilena Chauí (2003) a universidade é uma instituição social que concebe como inseparável a ideia de democracia e de democratização do saber. Em concordância com este pensamento, é possível afirmar que a universidade pública é tida como um espaço de formação cidadã e profissional através da produção, acúmulo e disseminação de conhecimentos:

[...] por não estar limitada pelas injunções do mercado é que a universidade pública pode cumprir o seu papel histórico e social de produção e disseminação do conhecimento, e também manter com a cultura uma relação intrínseca que se

manifesta numa possibilidade de reflexão que foge aos moldes do compromisso imediatamente definido pelas pressões de demanda e de consumo (SILVA, 2001, p. 299).

Tendo em vista a função social que deve ser assumida pela universidade pública, de forma que esta retorne para a sociedade o investimento que nela vem sendo feito, “a extensão passa a ser considerada como o meio pelo qual a universidade atua na sociedade, na comunidade local” (PAULO, 2016, p.10).

Apesar deste compromisso social com a comunidade, os projetos de extensão nem sempre se preocuparam com as demandas político-sociais que se apresentavam. Surgida na Inglaterra no século XIX, veio para o Brasil no ano de 1911, visando a formação de mão de obra barata através de cursos técnicos (PAULO, 2016).

Na década de 1960, período no qual o Brasil passava por um amplo desenvolvimento econômico, contrastando com a realidade social, Carbonari (2007) afirma que a extensão passa “[...] a focalizar a inserção na realidade sócio econômica, política e cultural do Brasil” (CARBONARI, 2007 *apud* PAULO, 2016, p.8).

Impulsionado pelas mobilizações populares que militavam pelo amplo acesso ao ensino superior, em 1982 foi criado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), que propunha ações extensionistas interligadas ao ensino e à pesquisa, deixando de lado o caráter assistencialista que marcou sua entrada no país (Rodrigues, 1997 *apud* Paulo, 2016). De acordo com Jazine (2004), este grupo defende o comprometimento universitário com todas as parcelas da população, estabelecendo ações e desenvolvendo pesquisas que busquem a diminuição das desigualdades sociais, em uma experiência dialógica com a comunidade, atrelando a isso a formação de profissionais comprometidos com essa causa (Jazine 2004 *apud* PAULO, 2016)

De modo a reiterar a importância da extensão universitária, estando essa equiparada ao ensino e à pesquisa em termos de importância, a Constituição Federal de 1988 preconiza que “As universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL,1988). Considerando estas três instâncias como o tripé das universidades brasileiras, Freire (2006) nos lembra do caráter dialógico que estas práticas devem assumir, de modo que não apenas a universidade deposite seus conhecimentos na comunidade, mas que esta também possa passar seus ensinamentos visando contribuir para a melhoria da oferta da instituição de ensino superior. Para tal, afirma que:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2006, p.25).

2.2 O que projetamos como alvo: a Economia Solidária

A desigualdade social, consequência fundamental do modelo capitalista, faz com que muitas pessoas tenham que buscar alternativas de sobrevivência. Visando amenizar estes efeitos negativos, a Economia Solidária surge como uma alternativa que foca na geração de renda pelo e para o agrupamento de pessoas que se reúnem em coletivos solidários de autogestão.

Segundo o economista Paul Singer, a Economia Solidária é um modelo de organizar a produção, a distribuição e o consumo, estruturado sob a igualdade de direitos e responsabilidade de todos (SINGER, 2002 *apud* MOURÃO & ENGLER, 2014, p.330).

Consoante Cançado e Ghizoni (2013),

[...] os empreendimentos da economia solidária [EES] encontram [...] barreira já em seu ingresso no mercado: [...] a escala é pequena, o preço não é suficientemente competitivo e o empreendimento não tem condições de vender a prazo (CANÇADO & GHIZONI, 2013, p.30).

Visando fortalecer estes empreendimentos, Murad & Abreu (2016) esclarecem que as incubadoras sociais atuam na prestação de assessoria aos EES, uma vez que estes podem apresentar carência de conhecimentos técnicos e também de recursos.

No que tange ao processo de incubação de um empreendimento solidário, Cançado et al. (2010) afirma que a incubação deve prezar pela manutenção da autonomia dos grupos. Assim, EID (2004) alega que a incubadora estabelece um processo de construção dialógica com os trabalhadores diretamente envolvidos no processo de criação e desenvolvimento de cada empreendimento solidário, devendo a incubadora se colocar no lugar do grupo ao mesmo tempo em que se tornam compreensíveis para os trabalhadores os princípios da Economia Solidária.

2.3 Nas “juventudes” a parceria extensionista.

Pela realização do projeto “Formação de Lideranças Juvenis para o empreendedorismo Social e a Economia Solidária” iniciamos a produção da extensão universitária em um novo espaço que é a escola, contando com a parceria dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental (entre 12 e 17 anos). Descobriríamos rapidamente a necessidade de criarmos uma forma de interação diferente, já que atuaríamos com alunos e não mais com trabalhadores. Quais sinais recebemos para esta constatação? Foram dois.

Primeiro a dupla espera-silêncio. Não queremos dizer que na extensão com adultos trabalhadores não existissem esses elementos, tampouco que não os vemos em nossas turmas de aula na universidade, mas sim que na escola a espera e o silêncio dos adolescentes não significavam a pouca familiaridade com os “de fora”, mas a reprodução dos ritos escolares que Boto (2014) chama de liturgia de silêncio e obediência.

Segundo, ao mesmo tempo que seguiam o rito escolar de esperar e emudecer tentavam criar conosco uma relação e uma forma de interação-diálogo diferente, já que por vezes lançavam mão do domínio de códigos, gírias e interjeições alheias ao nosso universo (algo esperado), e por vezes assumiam papel de alunos. A comunicação corporal também fugia ao nosso radar, de modo que não conseguíamos, como o fazemos em sala de aula, perceber lideranças, intenções, lógicas de grupo. Formavam filas, grupos, rodas, alguns saíam do que considerávamos a geografia do coletivo, mas à distância participavam até mais do que os próximos - os que estavam ao nosso lado, por vezes se mostravam distantes devido ao uso de celulares.

Não havia, portanto, um tipo exato e esperado de jovem como se poderia supor décadas atrás (quando havia modelos de jovem “bom” e jovem “transviado”, facilmente captados e consolidados pelas telas do cinema). O falante de um dia poderia emudecer no outro, alguém bastante solícito poderia ir embora sem qualquer despedida.

Considerando essas características, nos vimos desafiados a ampliar a compreensão que tínhamos acerca do conceito “juventudes”, ao qual logo associamos o de adolescência no anteparo do arcabouço sociológico.

Em se tratando da adolescência, no que diz respeito à questão biológica, Papalia (2006) nos afirma que esta fase é concebida como a

Transição no desenvolvimento entre a infância e a idade adulta que envolve grandes mudanças físicas, cognitivas e psicossociais. [...] A adolescência dura aproximadamente 10 anos, dos 11 ou 12 anos até pouco antes ou depois dos 20 anos (PAPALIA et al., 2006, p. 440).

Para além dessa dimensão, faz-se imprescindível a compreensão histórico-social da constituição desta fase do desenvolvimento, concebendo-a como uma categoria identitária (SCHLEINIGER; STREY, [20--?], p.1) que é moldável segundo o espaço e tempo em que é contemplada.

Compreendendo estas duas vertentes, Silva (2017) aponta a existência de duas correntes que vão divergir no entendimento do que vem a ser o termo “juventudes”. Segundo a autora, a corrente geracional atrela o referido conceito à caracterização etária, prevalecendo a homogeneidade, enquanto a corrente classista considera a influência da identidade e da cultura dentro deste universo (PAIS, 2003 *apud* SILVA, 2017).

Concebendo o homem como ser histórico-social, acreditando que este, ao mesmo tempo em que modifica também é modificado pelo meio no qual se insere (LANE, 1989), conduziremos nossa compreensão seguindo os entendimentos da corrente classista que, assim como elucida Dayrell e Carrano (2014) concebe

Que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos que levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (...) Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta. (DAYRELL &

Uma vez influenciados por vários elementos de seu universo como a cultura, a escola e outros espaços de socialização e produção identitária, os autores supracitados concebem a complexidade existente neste universo, utilizando para tanto o termo “juventudes”, tendo em vista que não é possível simplificar uma realidade atravessada por elementos tanto simbólicos quanto culturais, que é vivenciada por cada um segundo sua singularidade, suas preferências, sua cultura e seus modos de vida.

Em concordância com a validação deste termo, Mamede-Neves (2010) afirma que este período é marcado por diferentes representações sociais, as quais são modificadas de acordo com o tempo histórico, portanto, juventudes que são historicamente modificadas segundo as singularidades do social que a tangencia (MAMEDE-NEVES, 2010, *apud*, SILVA, 2017).

Por tudo isto, concebemos a adolescência não apenas como um período determinado entre a infância e a idade adulta, mas principalmente como uma etapa do desenvolvimento que abarca questões muito caras à constituição do sujeito, considerando para além dos aspectos biológicos, particularidades referentes ao tempo histórico e aos aspectos sociais no qual este jovem irá se constituir enquanto indivíduo. Assim, compreendemos a “[...] escola como espaço de socialização e produção identitária” (SILVA, 2017, p.25), considerando indispensável o grupo de amigos, a família e a sociedade neste processo de formação da identidade, uma vez que “[...] é a partir das concepções que os outros têm dele que o adolescente vai formando seu autoconceito” (SOUZA, [20--?], p.2).

2.4 A pós-modernidade e a questão das identidades

Quando dizíamos dos sinais manifestos pelos jovens do projeto que nos imprimiram a necessidade de pensarmos as juventudes, dizíamos de um tipo de conduta difuso, inconstante, plural. Dizíamos de linguagens marcadas pelo antigo formal e atual cheio de abreviações, interjeições inéditas. Dizíamos de celulares, selfies, *zaps*, de uma pressa, um imediatismo, uma concentração curta, mas também profunda. Uma falta de sentido desejosa de experienciar algo que nem se sabe o que é.

Lembramos de nossa juventude. De nossa preocupação com o futuro muito mais do que com o presente. De nossa crença ainda que rebelde na fala dos mais velhos. Da falta do universo virtual e, portanto, das relações de presença-ausência. Dos corpos, cabelos, falas iguais. Necessidade de ser igual e punição ao destoante. Éramos jovens de outros tempos.

Buscamos compreender nossos tempos na seara da sociologia compreensiva que é marcada pela interdisciplinaridade, pela aproximação da psicanálise, da filosofia. Descobrimos a pós modernidade.

Touraine em sua obra “Crítica da Modernidade” (2002) argumenta que o sujeito social distanciou-se do indivíduo, apagando deste sua individualidade, subjetividade.

O que este autor nos mostra é que o afastamento das individualidades, das marcas pessoais e da subjetividade foi sempre condição *sine que non* para a produção da identidade moderna, fixa, moral, universal. As juventudes imersas nesta lógica foram sendo marcadas por adjetivos pejorativos como “bagunceiros”, “imaturos” (vemos aqui a questão biológica produzindo limites etários), “inconsequentes”, para que, submetidas continuamente ao escrutínio público, desejassem o quanto antes “ser adultos” ou “de maior”.

Na escola encontravam o modelo a seguir, que era o do bom aluno, primo-irmão do modelo de bom filho, boa moça. Por este padrão, a obediência, a submissão, o acatamento de todo conhecimento, conselho e regra vindos dos mais velhos. Crescer era majoritariamente adotar a identidade do adulto, que após conquistada nunca mais muda.

A história e as profundas transformações do século XIX, vão evidenciando que as identidades assim fixas não garantem a continuidade das “metanarrativas” ou verdades absolutas do tipo: “- O bem sempre vence o mal!”, ou “-Quem estuda terá um futuro melhor!”, muito menos a utópica harmonia social. As guerras mostram que a inteligência e o poder não estarão sempre a serviço do bem. O aumento da desigualdade e da pobreza produzem a desconfiança em relação a natureza humana e a educação como passaporte ao futuro democrático e justo. A globalização aprofunda esse movimento de crise e aplica golpes mortais à noção de segurança, verdade, identidade. Com ela e as tecnologias de informação e comunicação (TICs), o presente passa a ser perseguido, e com ele as inúmeras possibilidades de Ser. Ser tudo ou qualquer coisa ao mesmo tempo. Por isso autores como Hall (1999) e Maffesoli (1998) ousam afirmar que na pós modernidade não há mais identidades, mas sim múltiplos e sucessivos processos de identificação.

Para muitos, esses tempos, ainda que sem um nome comum (para Bauman (2001) é a modernidade líquida, para Maffesoli (1998) e Touraine (2002) pós modernidade, para Giddens (2002) modernidade tardia) manifestam o esgotamento não do capitalismo como sistema hegemônico (o que explica a manutenção do termo modernidade), mas das formas como os sujeitos vivem, trabalham, se relacionam. Nas brechas do sistema explorador e desigual surgem liberdades grandes e pequenas. Liberdades estéticas e corporais, de linguagem e expressão, de gênero e sexualidades, de rotinas e crenças. Pequenas subversões, transgressões e vagabundagens (MAFFESOLLI, 1998).

Isso tudo é visível na arte, nas ruas e na escola, tendo como ponta da lança as juventudes. Pela pós modernidade e suas identidades múltiplas, fluidas ou seus infinitos processos de identificação, voltamos a pensar as juventudes-adolescências na escola em que o projeto se desenrolava e sua metodologia.

3 | METODOLOGIA E ATIVIDADES DO PROJETO

A prática a qual o presente artigo faz menção se deu em uma escola municipal situada no município de Catalão – GO. A referida escola abrange alunos do ensino infantil ao ensino médio, de forma que o projeto contemplou alunos do 5º ao 9º ano, com uma faixa etária entre 12 e 17 anos de idade. Para chegarmos a ela, estivemos em reunião com a Secretaria Municipal de Educação para promoção de políticas formativas para a juventude, que nos falou de uma escola sedenta de iniciativas no sentido da aproximação universidade-comunidade. Escola situada em bairro periférico da cidade, longe da universidade e perto da violência.

Auxiliados pelo corpo docente da escola, com o qual nos reunimos para apresentar a proposta do projeto, definimos que os encontros com os alunos aconteceriam a cada quinze dias. Na mesma proporção, as reuniões da equipe INESSOL também aconteceriam quinzenalmente, com o intuito de discutir e planejar as ações dentro da escola.

Era nosso intento seguir o método de pesquisa-ação, uma vez que tínhamos em mente que o fato de termos como parceiros jovens e adolescentes seria algo facilitador para a metodologia ativa.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada [...]. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a ação ou a prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática (ENGEL, 2000, p.182).

No fim de julho de 2017 fomos à escola pela primeira vez. Nesse primeiro encontro ficou acordado que iniciariamos dois projetos – coleta seletiva com a escola, para que esta pudesse se estender ao bairro e às outras escolas da cidade; e outro que seria de livre escolha dos alunos, buscando abrir possibilidades para que os mesmos pensassem aspectos que desejassem alterar dentro do ambiente escolar. Mais do que o empreendedorismo, buscávamos fortalecer o protagonismo juvenil.

Segundo os professores da instituição, o projeto seria de grande ajuda para motivar os alunos à darem continuidade nos estudos. De acordo com eles, principalmente os alunos do 9º ano estavam desmotivados, de modo que muitos não tinham perspectivas de adentrarem o ensino médio nem o ensino superior.

Com o objetivo de enredar ações em torno da referida escola a partir do protagonismo juvenil de seus alunos, organizamos ações teórico-práticas calcadas nos princípios da Educação Popular visando à formação para a Economia Solidária. Pensando deste modo os jovens, com o auxílio da universidade, planejariam e conduziram pequenas iniciativas de transformação social, iniciativas estas pensadas segundo os diferentes módulos que seriam trabalhados pelos professores da equipe INESSOL ao longo do ano (julho de 2017 à agosto de 2018): Economia solidária, Gênero e Protagonismo, Saúde e empreendedorismo social e Agroecologia

Para que pudéssemos suscitar o interesse dos alunos em participar do projeto, em agosto de 2017 fomos à escola para convidar os estudantes do 5º ao 9º ano.

De sala em sala, explicamos a proposta, informamos sobre as datas e horários das reuniões e nos disponibilizamos para sanar dúvidas. Muitos alunos se mostraram empolgados com a proposta, ansiosos para poderem participar do projeto. Findado o prazo para inscrição, tivemos 36 alunos interessados em caminhar conosco, excluindo a necessidade de fazer uma seleção para participação, já que a ideia era trabalhar com até 50 alunos. Algo que podemos destacar foi justamente a diferença entre a alta procura projetada pelos professores e o número de jovens para a primeira reunião. De mesmo modo, as justificativas dos alunos em relação à entrar no projeto, que iam no intuito de participar de algo “legal” muito mais do que “aprender mais”.

Visando entusiasmar os interessados, fomos até a escola parabenizar os alunos que tiveram a iniciativa de participarem da nossa proposta. Para que eles pudessem se sentir parte do projeto, confeccionamos uma carta de boas-vindas que eles deveriam trazer assinada pelos pais. A leitura que tivemos deste momento é que sim, as juventudes persistem em desejar a diferenciação positiva no ambiente escolar. A identidade juvenil atrelada ao ideário de “bom aluno” ainda é reconhecida e valorizada. Percebemos que alguns jovens ao serem anunciados como participantes do projeto se satisfaziam pela surpresa que causavam na turma.

Em reunião, decidimos que a primeira atividade seria a organização do espaço, de forma que os alunos deveriam pensar a melhor dinâmica para que 40 pessoas pudessem sentar, o local onde guardaríamos os possíveis assentos, e como poderíamos confeccioná-los. Apesar de já encaminhados com algumas questões importantes para o início do projeto, nos vimos impedidos a dar continuidade às atividades da forma como planejamos devido à alteração do calendário acadêmico por circunstâncias da última greve das universidades públicas, ocorrida no início de 2017. Assim, enquanto a universidade estava de recesso, os alunos estavam em período letivo e vice-versa.

Para os nossos encontros na escola, o espaço foi escolhido com influência dos alunos: embaixo das árvores, nos bancos afastados do pátio. Depois fomos interpretando a escolha para além da sombra e dos bancos. Como espaço intermediário entre o macro espaço da rua e o micro espaço da sala de aula, entretela para manifestações, algo entretipos e entretempos. Isso ficava mais claro na medida em que reparávamos o impacto do intervalo quando outros alunos saíam ao pátio e viam nosso coletivo. Nossos jovens mudavam sua postura querendo parecer maiores, mais soltos, menos alunos bons. Passado o intervalo cessavam os desejos de “ir ao banheiro” e o desenho do grupo retomava uma forma mais aula ou círculo.

O mês de outubro foi um período de muito trabalho para a nossa equipe, uma vez que nos organizávamos para a realização do II Encontro Goiano de Economia Solidária (Egesol), que aconteceria concomitantemente ao III Conpeex (Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão) da UFG – regional Catalão. Prevíamos a presença dos jovens e adolescentes do projeto. Não antevíamos nada a respeito de suas posturas, de seus interesses.

Para que todo o evento Egesol pudesse fluir de maneira proveitosa, mantendo

a marca da incubadora social (educação popular), fizemos parcerias com mulheres artesãs e nos unimos para que a Fundação Cultural da cidade pudesse ofertar oficinas de diversas naturezas. Dentro da programação estavam previstas oficinas, rodas de conversa e sessões de trocas.

Passados dois encontros sem sucesso devido ao não comparecimento dos alunos, conseguimos um encontro com a participação de 25 alunos que se mostraram muito animados com o projeto. Interessante como agora tomamos nota do modo como também nós posicionávamos esses jovens em um modelo prévio. Uma pré noção que os fixava na identidade concebida para o aluno pobre, de escola pública. Alguém com baixa auto-estima, tímido, acabrunhado.

Na ocasião, pedimos para que eles se apresentassem, falando um pouco de suas habilidades. Àqueles que haviam comparecido foram convidados à participar de algumas atividades propostas no II Egesol. A possibilidade de irem até à universidade, fez com que uma grande euforia tomasse conta do grupo. Mediante autorização prévia dos pais, os alunos foram à UFG na oficina “Educação em Saúde e Protagonismo Juvenil” e “Oficina de Fanzine” (um pequeno jornal artesanal). Vimos ali a variedade do que julgávamos único. Uns se aquietaram, outros sumiram literalmente, de modo que não havia como explicar sob o termo “jovens” tudo o que víamos. O tempo e as perspectivas também, já que para alguns o valor era mesmo o passeio, para outros era a primeira de muitas idas a universidade, para todos êxtase.

Buscando estabelecer um trabalho em equipe, de modo que todos se sentissem pertencentes e responsáveis pelo grupo, no decorrer dos encontros trabalhamos em formato de assembleia para a definição das regras do grupo, realizamos leitura e apresentação dos fanzines confeccionados por eles, construímos o conceito de Economia Solidária, almejando que eles pudessem ter uma maior compreensão sobre o foco de nossas ações, discussão essa que se mostrou muito frutífera, uma vez que eles compartilharam como vivenciam o preconceito e a desigualdade em seu dia-a-dia.

Novamente nos surpreendemos quando uma aluna nos disse da exclusão que sentia por conta de sua cor e de seu cabelo. Nos surpreendemos quando disseram da exclusão que toca as juventudes por serem justamente juventudes. Onde estavam as identidades jovens alienadas? Onde estavam as fugas da realidade e o desejo efêmero da brincadeira? Ao contrário das identidades prescritas que escapam sempre ao passado das brincadeiras de rua ou ao futuro do casamento e de emprego, encontramos identidades situadas na concretude da escassez, da poluição, do bullying. Há maturidade nas juventudes.

Afora isto, dividimos os alunos em grupos de operação, de modo que uma coletividade seria responsável pela publicação das ações do grupo nas redes sociais, outra se encarregaria de fazer o levantamento dos materiais necessários às ações planejadas (assentos, horta vertical, coleta seletiva) e outra de conseguir os materiais. Estas ações foram desenvolvidas ao longo dos meses de outubro e novembro, até o

início das férias escolares, e contamos com a média de 12 participantes por encontro.

Nesta definição de papéis, buscamos respeitar as escolhas de cada um e, ao mesmo tempo, direcionar alguns jovens a determinados grupos de operação. Percebemos, ainda que superficialmente, a questão das identificações produzindo mimetizações temporárias - quietos que ficavam falantes ao lado de falantes, atrevidos nascidos do contágio do atrevimento. Nós mesmos, adolescentes de novo, aproveitando a oportunidade da identificação. Vez ou outra uma ciranda iniciava ou encerrava nossos encontros.

Quando do retorno do período letivo, fomos até a escola lembrar os alunos do projeto, comunicando que neste ano de 2018 trabalharíamos um assunto por mês, colocando em prática as frentes estabelecidas pelos docentes que compõem a INESSOL. Nessa ocasião, deparamo-nos com a destruição do espaço onde ocorriam nossas reuniões, sem qualquer aviso prévio.

Para este ano os encontros foram repensados, de forma que estes aconteceriam nas três primeiras semanas dos meses, e a última semana seria de reunião com a equipe INESSOL. Com o remanejamento do nosso espaço, fomos realocados para uma pequena sala de aula, contudo, esta estava ocupada no horário das nossas reuniões, inviabilizando os encontros semanais.

No primeiro encontro de 2018, ocorrido no fim de janeiro, poucos alunos retomaram as atividades do projeto, que versaria sobre o tema de Agroecologia. Na semana destinada à construção da horta, nenhum compareceu. Logo após, a universidade entrou de recesso, interrompendo as atividades do projeto por quase um mês.

Com a retomada em abril, lembramos os alunos do retorno das atividades e dizemos sobre o tema destinado àquele mês. Tendo o assunto gênero como foco, cerca de 10 alunos compareceram à primeira semana, contudo, em sua maioria novatos. No decorrer dos encontros, a turma foi ficando cada vez mais escassa.

De igual modo, a equipe INESSOL enfrentou os desafios típicos da universidade, como o desvalor para a extensão (não conseguimos nenhuma forma de institucionalização que legitimasse nosso coletivo e nenhum benefício aos alunos voluntários), o acúmulo das atividades de ensino e pesquisa, a saída de membros importantes para formação.

No último módulo apenas 4 alunos. Com eles, trabalhamos novamente o conceito de Economia Solidária, motivando-os a pensar quais ações poderiam ser feitas por eles para colocar em prática o que foi discutido. Em seguida, combinamos que seria feito, através de um pequeno questionário, um levantamento na escola para mapear os serviços ofertados no bairro (exemplo: quem faz bolo, quem conserta roupas, quem é pedreiro) com o intuito de construir uma lista que seria distribuída à comunidade. Além disso, confeccionaríamos um mural de atividades na escola para que os pais e alunos pudessem organizar a oferta e a procura por serviços na região. Por fim, organizaríamos uma campanha de doação de materiais de limpeza e roupas de frio, que apesar de ser consoante com a prática assistencialista, surgiu como uma demanda

dos próprios alunos.

No encontro seguinte, apenas três alunas compareceram. Entregamos a elas o questionário, que deveria ser entregue a todos os alunos da escola e devolvidos depois de preenchidos e iniciamos a confecção de cartazes para a campanha.

Na terceira semana, quando iríamos ter acesso aos questionários entregues e iniciarmos a confecção da lista, fomos surpreendidas receber apenas um questionário, o que, segundo à escola, se justificou pela proximidade das férias, o que supostamente altera o ritmo de adesão dos alunos. Assim, finalizamos os cartazes da campanha e colamos na escola.

No fim desse último encontro, reunimos as alunas participantes do projeto e também mais dois alunos que já haviam integrado o grupo, com a finalidade de compreendermos o que fez com eles se interessassem pelo projeto, questionando os motivos para continuidade ou para o abandono e sobre o que foi negativo e o que poderia ser melhor. Através de uma conversa informal, nos foi respondido que muitos entraram no projeto por sugestão de algum amigo, outros participaram por considerarem legal. Segundo os presentes, alguns colegas saíram porque os pais não permitiam a ida à escola no contraturno, e até duvidavam da veracidade da ocorrência do projeto.

Apesar de não terem trazido nenhum ponto negativo, elogiando as atividades desenvolvidas, disseram que poderíamos ter abordado temas como: cuidados com o cabelo encaracolado, astronomia e questões ligadas à preservação ambiental. Ao fim, perguntamos se antes do projeto eles já tinham conhecimento da UFG, ao que a maioria respondeu de forma negativa, mas complementando que após esta experiência, tinham muita vontade de também estudarem lá. Voltamos ao ponto central: o que nossa experiência produz de conhecimento sobre a questão das identidades das juventudes ou seus processos de identificações?

4 | ANÁLISE

Queremos destacar que consideramos a INESSOL como pioneira de uma extensão universitária inovadora. Podemos afirmar que nos vemos como um núcleo, ou um coletivo, marcado pela pós-modernidade, porque não nos aferimos àquilo que esperam de sujeitos da universidade. Não replicamos fórmulas, não transmitimos conhecimento. Nossas identidades não se resumem a perfis profissionais, etários ou de gênero e classe social.

Neste horizonte, acreditamos que os erros e acertos colhidos ao longo do caminho dizem respeito à uma ação que busca se concretizar através da experimentação de diversas metodologias, diversas identificações. Nos percebermos pelo olhar dos adultos trabalhadores, das costureiras, dos jovens. Nos desafia pensar as possíveis identificações que podemos experimentar.

Durante o período em que estivemos na escola, pudemos, por diversas vezes, vivenciar a satisfação de estar trilhando rumos assertivos, e problematizar a questão das identidades e identificações. Problematizar como a escola, a extensão e os adultos influenciam no processo identitário dos adolescentes.

O que destacamos é que a adolescência anseia por identificar-se com algo, consigo, entre si, com o mundo. Mantém a marca da busca por um devir e um agora. A identidade enquanto modelo fixo não é mais única. Ser adolescente não é apenas isso ou aquilo. Os projetos reafirmam as identidades fluidas quando apontam em todas as direções e não mais o futuro, o emprego, o certo e errado. Os corpos, falas, gírias, posturas não nos permitem sugerir caminhos. Não mais conseguimos prever, pouco também aconselhar e menos ainda servir de exemplo.

A adesão dos alunos no início do projeto, o entusiasmo com as atividades propostas, bem como as discussões levantadas, corroboraram para este sentimento. Havia um sem fim de justificativas, expectativas, argumentos e projetos de vida. O que nos pareceu semelhante foi o campo de possibilidades destes adolescentes, encurtado pela escassez de experimentações de novos lugares, novos papéis, novos horizontes.

A desistência da maioria dos alunos fez com que com que repensássemos nossa prática, procurando pontos que possam ser aprimorados em futuras práticas extensionistas ligadas à incubadora. Pode ser o embate entre o cartesiano da modernidade e o plural fluido da pós modernidade e das identidades fixas com as inconstantes. Pode ser o embate do sonho com a realidade. Da universidade com a escola pública. Do que projetamos com as condições objetivas. Vivemos entretempos e entretipos. Identidades e identificações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se trata de concluir mas de refletir. Assim pensando, podemos apontar aquilo que para nós passa a fazer sentido.

Faz sentido para nós assumir que vivemos ainda sob os rigores da identidade moderna fixa, mas que elas não dão conta da realidade com cada vez menos dicotomias e mais pluralidade. Estar em contato com adolescentes e juventudes nos mostra que manter a unicidade ou um padrão identitário não garante a conquista da confiança, ainda que a coerência seja totalmente necessária. Nos mostra que o exercício das identificações fogem ao sentido unidirecional do mais velho ao mais novo, mais caro ao mais barato, e obedecem novos sentidos marcados pelo hedonismo, pelo presenteísmo, característicos da pós modernidade.

Não queremos dizer que tudo isso é positivo por completo, melhor ou mais fácil porque encerra também elementos cheios de receio como a perspectiva da falta de perspectiva, da anomia, do vazio de muitas ideias. Não queremos defender que não devemos pautar modelos. Apenas temos uma experiência que valida indicar a

necessidade de melhor utilizarmos a ideia de identidade para tratar das adolescências e juventudes. Qual identidade? Quais adolescentes? Com quais perspectivas?

Na medida do que podemos de fato, afirmamos sim que o trabalho da extensão universitária com adolescências-juventudes exige solidez metodológica, que (re)pense práticas em consonância com nossos tempos, que repense o vértice autonomia x autoridade. Pouco tem sido publicado a respeito de ações extensionistas que foquem estes grupos, fazendo com que os projetos que versem estes caminhos tenham que se produzir entre erros e acertos que consolidem sua prática.

Se de algum modo inspiramos as identidades dos adolescentes ou oferecemos identificações interessantes e benéficas ao projeto futuro, isto se origina da valorização que percebemos sobre o conceito da Economia Solidária como uma alternativa econômica que muito tem a contribuir não só para os alunos, mas também para os moradores da região onde se localiza a escola. Se origina na apresentação do repertório que cultivamos na universidade para os jovens, não apenas enquanto instituição de ensino, mas como espaço de reafirmação dos sujeitos fixos ou em eterna constituição.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **Hist. Educ [online]**. Porto Alegre, v.18, n.44, p.99-127, set./dez. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000300007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 6 de jul. 2018.

CANÇADO, Airton Cardoso et al. Incubação de Cooperativas Populares: um estudo de multicaso na cidade brasileira de Camaçari/BA. **Revista Venezuelana de Economía Social**, v. 25, 2013.

CANÇADO, Airton Cardoso; GHIZONI, Liliam Deisy. ITCP/NESol/UFT ontem, hoje e amanhã: um balanço dos primeiros cinco anos. **Revista NAU Social**, v. 4, n.6, p. 19-33 maio/out. 2013.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de educação**, n.24, set/out/nov/dez. 2003.

EID, Farid. Análise sobre processos de formação de incubadoras universitárias da Unitrabalho e metodologias de incubação de empreendimentos de economia solidária. **Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. São Paulo: Ideias & Letras, v. 1, p. 167-188, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-189. 2000. Editora da UFPR.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia, O Indivíduo e as Instituições. In: Lane, S. T. M. e Codo, W. (orgs). **Psicologia Social: O homem em movimento**, São Paulo, Editora Brasiliense, 1989.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n.2, p.326-344, jul./dez. 2011.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MOURÃO, Nadja Maria; ENGLER, Rita de Castro. Economia Solidária e Design Social: iniciativas sustentáveis com resíduos vegetais para produção artesanal. **Revista Interações**, v.15, n.2, 2014.

MURAD, Elisa Pereira ; ABREU, Júlio César Andrade de. Incubadoras universitárias de economia solidária: metodologias em perspectiva. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 9, n. 3, p.108-130, set. 2016.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAULO, Elbiliana Maria Pereira de. **Extensão Universitária na UFG-Catalão**: análise do referencial teórico a partir dos anais do CONPEEX (2015-2016). 2016. 35 f. Monografia (Pedagogia) – Universidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás- regional Catalão, 2016.

SCHLEINIGER, Cristiane dos Santos; STREY, Marlene Neves. Violência & Gênero nas relações afetivo-sexuais entre adolescentes: Enfrentamento Intersetorial. [20--?]. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sipinf/edicoes/1/30.pdf>>. Acesso em 28 de julho de 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, Julio César França; NEVES, Lucia M. Wanderley. **Fundamentos da Educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 289-320.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, v.15, n.42, 2001.

SILVA, Vanderléia Vieira da. **Jovens da escola noturna de Campo Alegre**: narrativas sobre trajetórias, percepções e perspectivas. 2017. 90f. Dissertação (Mestre em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás – regional Catalão, 2017.

SOUZA, Tamara Santos de. **Adolescência normal**. [20--?] disponível em: <http://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/sau2202/pdf/aula%202_leitura_ADOLESCENCIA_NORMAL.pdf> Acesso em: 6 de jul. 2018.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-55-0

