

Conhecimento e Diversidade em Psicologia: Abordagens Teóricas e Empíricas 2

Tallys Newton Fernandes de Matos
(Organizador)



Conhecimento e Diversidade em Psicologia: Abordagens Teóricas e Empíricas 2

Tallys Newton Fernandes de Matos
(Organizador)



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C749 Conhecimento e diversidade em psicologia [recurso eletrônico] :
abordagens teóricas e empíricas 2 / Organizador Tallys Newton
Fernandes de Matos. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-86002-16-4

DOI 10.22533/at.ed.164200603

1. Psicologia – Pesquisa – Brasil. I. Matos, Tallys Newton
Fernandes de.

CDD 150

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Atualmente, presenciamos constantes mudanças e transformações nos padrões de vida e valores sociais que configuram as diferentes culturas através de desdobramentos na dinâmica do cotidiano. Este cenário, em quase todo o mundo, para alguns historiadores, é caracterizado pelos avanços tecnológicos dos séculos XX e XXI, período descrito como “Era da Informação”. Nessa situação, encontramos diferentes fenômenos e uma diversidade de objetos de estudo para a psicologia. Falamos então de “psicologias” onde o principal do objeto de estudo é o homem, como ser datado, determinado pelas condições históricas e sociais que o cercam. Ou seja, a matéria-prima é o ser humano em todas as suas expressões, as visíveis (comportamento) e as invisíveis (sentimentos), as singulares e as genéricas.

Neste sentido, a coleção “Conhecimento e Diversidade em Psicologia: Abordagens Teóricas e Empíricas 2” é uma obra que tem como foco principal a discussão científica que aborda áreas do conhecimento, como: trabalho, educação, saúde, desenvolvimento humano e sociedade. Tais artefatos se configura de forma interdisciplinar através de estudos teóricos e revisões de literatura. Com isso, objetivo central desta obra é apresentar um recorte da diversidade e construção histórica de forma categorizada e clara de estudos desenvolvidos em diversas instituições de ensino e pesquisa do país.

A obra “Conhecimento e Diversidade em Psicologia: Abordagens Teóricas e Empíricas 2” apresenta construções teóricas fundamentadas em padrões científicos e empíricos através da comunidade acadêmica, com propósito de reconfigurar saberes e práticas que possibilitem avaliação, intervenção, políticas, projetos e programas de atuação, na busca pela conscientização e desenvolvimento individual e coletivo. Tais obras, apresentadas nesta coleção, são fruto de avaliações e exposições de dados em encontros e eventos científicos, selecionados para apresentação através de uma equipe avaliativa que identifica o impacto da obra no meio, e assimilação com diferentes eixos temáticos. Temas diversificados e relevante são tratados aqui como proposta de fundamentar o conhecimento de acadêmicos.

Sabemos o quão importante é a divulgação da produção científica. Para tanto, foi evidenciado o impacto da Atena Editora, e sua capacidade de oferecer uma plataforma consolidada e confiável, para que estes pesquisadores explorem e divulguem seus resultados.

Tallys Newton Fernandes de Matos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO	
Tatiéle Cristina Tomba	
Matheus Viana Braz	
Marcos Mariani Casadore	
DOI 10.22533/at.ed.1642006031	
CAPÍTULO 2	6
UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO TRABALHO: NO QUE A FILOSOFIA DA DIFERENÇA PODERIA CONTRIBUIR?	
Maria Letícia de Oliveira Bianchini	
Guilherme Gonzaga Duarte Providello	
DOI 10.22533/at.ed.1642006032	
CAPÍTULO 3	10
A POLÍTICA NACIONAL DE HUMANIZAÇÃO NO COTIDIANO DE TRABALHO EM UM SETOR DE EMERGÊNCIA PSIQUIÁTRICA	
Priscila Ferreira de Oliveira	
Sylvia Mara Pires de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.1642006033	
CAPÍTULO 4	24
O ASSÉDIO MORAL CONTRA A MULHER NO TRABALHO NAS ORGANIZAÇÕES	
Juliana de Souza Bonardi	
Marcia Cristina Pigato	
DOI 10.22533/at.ed.1642006034	
CAPÍTULO 5	30
O MODELO GESTIONÁRIO DA APOSENTADORIA	
Priscila Rhanny Bulla	
Guilherme Elias da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1642006035	
CAPÍTULO 6	36
A INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA ESCOLAR	
Anicelia Santos Silva Delmonds	
DOI 10.22533/at.ed.1642006036	
CAPÍTULO 7	38
TRANSTORNOS MENTAIS EM ÂMBITO ESCOLAR	
Alexandre Batista Pinho Dantas	
Elza de Souza e Silva	
Edimilson de Oliveira Lavra Junior	
Áquila Valente Appolinario	
DOI 10.22533/at.ed.1642006037	

CAPÍTULO 8	55
POR UMA EDUCAÇÃO QUE NÃO SEJA NADA ESPECIAL	
Adriano Rodrigues Mansanera	
DOI 10.22533/at.ed.1642006038	
CAPÍTULO 9	65
A PINTURA RESSIGNIFICANDO O PATOLÓGICO PARA MERLEAU-PONTY	
Adriano Rodrigues Mansanera	
DOI 10.22533/at.ed.1642006039	
CAPÍTULO 10	72
OS EFEITOS DA PSICOTERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL NAS DISFUNÇÕES SEXUAIS FEMININAS	
Mychelle Maria Santos de Oliveira	
Alice Francisca da Conceição Araújo	
Ana Maria da Cruz Sousa Oliveira	
Ana Paula Pereira Cardoso	
Andressa Regina Paulino Costa	
Anna Clara Lima Costa	
Dalila Sipaúba Rodrigues Moura	
Natallice de Sousa Silva	
Pedro Wilson Ramos da Conceição	
DOI 10.22533/at.ed.16420060310	
CAPÍTULO 11	82
DESATANDO OS “NÓS” DO TEMPO: PERSPECTIVAS E ESTUDOS EM PSICOLOGIA DO ENVELHECIMENTO	
Mariele Rodrigues Correa	
Camila Cuencas Funari Mendes e Silva	
Joselene Cristina Gerolamo	
Aline Sabbadini	
DOI 10.22533/at.ed.16420060311	
CAPÍTULO 12	95
UM OLHAR DA PSICOLOGIA SOBRE O ENVELHECIMENTO NA ATUAÇÃO JUNTO A IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS	
Aline Sabbadini	
Mariele Rodrigues Correa	
DOI 10.22533/at.ed.16420060312	
CAPÍTULO 13	101
APONTAMENTOS SOBRE AS TEORIAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM OS NOVOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO	
Tatiéle Cristina Tomba	
Marcos Mariani Casadore	
Matheus Viana Braz	
DOI 10.22533/at.ed.16420060313	

CAPÍTULO 14 106

A ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR COMO SUPORTE EMOCIONAL A UM PACIENTE JOVEM HOSPITALIZADO PARA REABILITAÇÃO MULTIPROFISSIONAL

Carolina de Sousa Rotta
Clesmânia Silva Pereira
Eli Fernanda Brandão Lopes
Fernanda Maria Souza Juliano
Irma Macário
Izabela Rodrigues de Menezes
Joelson Henrique Martins de Oliveira
Juliana Galetto
Lariane Marques Pereira
Leticia Szulczewski Antunes da Silva
Michael Wilian da Costa Cabanha
Silvana Fontoura Dorneles

DOI 10.22533/at.ed.16420060314

CAPÍTULO 15 113

O USO E ABUSO DE DROGAS NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E A DISCUSSÃO EMERGENTE ENVOLVENDO A ESPIRITUALIDADE E A RELIGIOSIDADE

Aline Maria Figueiredo Ko da Cunha
Lívia Figueiredo Pereira
Grazielle Neves Soares
Marconi Moura Fernandes
Luís Paulo Souza e Souza

DOI 10.22533/at.ed.16420060315

SOBRE O ORGANIZADOR..... 124

ÍNDICE REMISSIVO 125

POR UMA EDUCAÇÃO QUE NÃO SEJA NADA ESPECIAL

Data de aceite: 20/02/2020

Adriano Rodrigues Mansanera

Psicólogo e Professor da UFPR do Curso de Computação e Exatas – Campus Jandaia do Sul – Mestre em Educação – UEM e doutor em filosofia pela UFSC e-mail: mansanera@gmail.com - adrianomansanera@ufpr.br. Parte desse trabalho foi apresentado no Congresso Internacional de Psicologia UEM – 2018.

INTRODUÇÃO

O homem não deve ser visto como um ser imutável e acabado, e sim como um ser em processo constante de transformação, processo este que o leva a diferenciar-se da natureza na medida em que é capaz de transformá-la conscientemente, segundo suas necessidades e possibilidades. É nesse contexto de transformação da atividade humana que a criança também assume posições diversas na sociedade e no tempo histórico, posição esta, sem dúvida, bem retratada por Ariès (1981, p.273), que afirma: “a densidade social não deixava lugar à família. Não que a família não existisse como realidade vivida: seria paradoxal contestá-la. Mas ela não existia como sentimento ou como

valor”. Somente no século XVII teriam ocorrido mudanças nas quais a escola passou a substituir a aprendizagem tradicional e tornou-se o principal meio de educação, chamado de escolarização.

Surge então a família como agente de medicalização, não mais como uma instituição formada por laços afetivos e de parentescos, mas como um organismo com obrigações e ordem moral e física (alimentação, amamentação, higiene, exercícios e vestuário) a serem prestadas as crianças. Assim também a responsabilidade quanto aos cuidados com a saúde para terem indivíduos úteis (RAAD, 2007, p. 14).

E na última metade do século XX e ainda hoje, século XXI (MAZZOTTA, 2005), emergem maiores preocupações com a não segregação das crianças com necessidades especiais, garantindo às mesmas o direito de serem diferentes. Mas, para aceitar tais diferenças, havia e ainda há a necessidade de se rever posturas e ideias acerca deste sujeito idealizado e estigmatizado chamado de “deficiente”, “anormal” e com necessidades educativas especiais. “O defeito é visto, pois, como uma barreira, um obstáculo no processo natural de desenvolvimento intelectual”

(TUNES, 2003, p.8).

Ante este contexto, pretendemos avançar em nossa análise e reflexões propondo saberes diferentes dos até então instituídos no processo de escolarização da educação especial. Para isto acontecer, vamos nos pautar na perspectiva teórica histórico-cultural de Fernando González Rey, que tem em sua base as ideias de Vygotski (1896-1934) e seus colaboradores para analisar saúde-doença. E para a consolidação da discussão entre normalidade e patologia, ou seja, a medicalização da sociedade ocidental pelo viés da clínica médica, com a análise de alguns livros de Michel Foucault (1926-1984), que vai nos possibilitar o entendimento, dos conceitos normal-patológico e saúde-doença.

De acordo com Raad (2007), a crítica de uma sociedade medicalizada no quesito de diagnóstico clínico e tratamento de alunos já eram discutidos por Vygotsky nas décadas de 20 e 30 do século passado. Este autor, com sua perspectiva teórica histórico-cultural, afirmava que não era o defeito que decidia o destino das pessoas, mas sim as consequências sociais desses defeitos atestados pelo diagnóstico. Como a ciência médica afetou toda a sociedade, a escola não poderia ficar fora das configurações subjetivas do saber-poder sobre normal-patológico e saúde-doença relacionados à área da educação especial. Esta questão continua atual em pleno século XXI com as denominadas psicopatologias. De acordo com Luengo (2010, p. 64),

Transpondo a idéia para a patologização escolar, pode-se dizer que é algo externo que influencia e modifica a subjetividade do indivíduo, ou seja, patologizar é o próprio ato de apontar no diferente uma doença que, mesmo inexistente, passa a ser reconhecida e diagnosticada pela equipe escolar e de saúde.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

Atualmente, a palavra inclusão tem sido muito utilizada, particularmente, nos assuntos referentes à Educação Especial. A partir das últimas décadas do século XX, ocorreram movimentos no mundo inteiro defendendo uma educação para todos, em que crianças com deficiência ou altas habilidades e aquelas que pertencem a minorias linguísticas e étnicas ou culturais tivessem acesso à escola. Considerando a defesa da construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias, é fundamental estudar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. “A expressão inclusão escolar tal como empregamos, [...] é aplicada e entendida numa referência específica às pessoas diagnosticadas como deficientes, principalmente as crianças e jovens” (TUNES, 2003, p.6-7).

Isso quer dizer que são excluídas da escola exatamente as pessoas que, em princípio, mais precisariam dela para se desenvolver intelectualmente. Aqui, cabem

duas questões: por que a escola exclui quem mais precisa dela e por que, aos nossos olhos, a anomalia ou disfunção de algumas crianças e jovens apresenta-se como uma barreira ao seu desenvolvimento intelectual? (TUNES, 2003, p. 7).

Em um dado momento histórico, a Educação Especial era feita por meio de classes especiais, entendidas como possibilidade de uma escolarização mínima para as crianças que não conseguiam ou não podiam acompanhar uma classe normal. Considerava-se, com isso, resolvido o desejo de consolidar uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias, cujo grupo inclui os alunos com necessidades educativas especiais. Como espaço das diferenças, porém, nem sempre as classes especiais serviram (ou servem) aos alunos com deficiências mais evidentes e constituíram, de fato, o espaço daqueles alunos que, como esclarece Jannuzzi (2004), foram considerados “os anormais” da escola. Muitos encaminhamentos indevidos procuravam nesse espaço atendimentos para outros alunos que não apresentavam deficiências.

Nos últimos anos, a opinião de educadores e psicólogos que se interessam por este assunto tem mudado, considerando a educação especial como uma prática segregacionista, servindo para legitimar a discriminação e o despreparo das instituições de ensino para lidar com as chamadas “crianças-problema”, separando-as das outras crianças. Segundo Bueno (1993, p.57): “A educação especial tem cumprido esse duplo papel na sociedade: de democratização do ensino, e de legitimação da ação seletiva da escola regular”.

Basta não excluir e aceitar a diferença biológica como desafio a ser socialmente enfrentado e vencido. Trata-se, pois, de uma opção: a de promover socialmente a pessoa biologicamente diferente, não apartando de nós, respeitando, portanto, a sua condição de ser humano entre seres humanos (TUNES, 2003, p.10).

Muitas são as propostas, os eixos de discussão e os problemas que aparecem ao se falar em Educação Inclusiva e, vale ressaltar, todos sujeitos às contradições, visto que, de acordo com o atual contexto histórico e discurso vigente, ao mesmo tempo que se propõe a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, teme-se que esta gere ou até reforce a exclusão. “Aceitar a diferença biológica como desafio, contudo, não é a opção mais simples, mais fácil, tampouco a garantia de sucesso” (TUNES, 2003, p.10). Para uma pessoa com alguma deficiência, isso “só acaba por reafirmar a alienação do indivíduo diante de si mesmo e diante de suas próprias condições e características subjetivas que o individualizou como sujeito” (TAVARES, 2010, p.17).

De acordo com Omote (2004), todo processo de mudança no que se refere à inclusão de pessoas com necessidades especiais, a partir da década de 1990, é fruto de uma sociedade que vem se atendo à discussão e tomando medidas sobre o

assunto. “Jamais se viu transformações tão radicais na concepção de vida coletiva e reivindicação de igualdade de direitos, como se viu na segunda metade do século passado” (OMOTE, 2004, p.2).

Não estamos descartando a importância da proposta de uma educação inclusiva no contexto escolar, mas esse ideário que se apresenta como inovador é a extensão da crise da sociedade como um todo, ou seja, a escola não pode ser vista como neutra do que acontece fora dela. “A educação, portanto, depende do conjunto das relações sociais de cada momento. Ela ‘reflete’ o grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção sociais de cada momento, em cada sociedade” (ORSO, 2002, p.91).

Somos nós, sujeitos constituídos historicamente, que construímos nossas configurações subjetivas sobre qualquer conceito, inclusive do deficiente ou do não deficiente. Sob a influência do modo de produção capitalista, “o diferente passa a ser combatido; visto como crise, como desajuste ou desequilíbrio; passa a ser tratado, com a finalidade do retorno à condição saudável e natural do homem” (BOCK; GONÇALVES; FURTADO, 2001, p.31).

O domínio da ciência instrumentalista e objetiva centrada no saber do especialista substitui o saber da pessoa enferma pelo saber ‘científico’ do especialista e exclui da análise da doença aspectos não passíveis de mediação, controle e intervenção. Essa postura faz com que não apenas se desconhecem os fatores subjetivos da doença, mas também leva a desconhecer a natureza humana como sistema complexo de caráter gerador e seus processos protetores diante da doença. (GONZÁLEZ REY, 2011c, p. 26).

Para Vygotsky, (1998a, 1998b, 2000), o mundo psicológico do homem não pode ser deslocado do contexto social e histórico no qual foi produzido, para uma abstração de culpabilidade individualizada de problemas que, na maioria das vezes, são produtos sociais. Neste sentido, o desenvolvimento humano é construído dia a dia, por meio de sua relação com o seu meio social, em especial com as pessoas à sua volta. Esse homem é um ser ativo, social e histórico, ou seja, o homem constrói sua existência mediante sua ação sobre a realidade, que tem por objetivo satisfazer suas necessidades tanto individuais quanto sociais.

A vida em sociedade passa a ser vista como padronizada, medicalizada pelos profissionais do diagnóstico (psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos, etc.), na qual a concepção de homem ou até de família tem o caminho corretamente desejável, e quem sair desse caminho natural, determinado pelo que é entendido como normal, será o deficiente atual que se utilizaria da educação especial no processo de escolarização.

A saúde como produção do organismo humano, deixando de ser o foco de estudo da medicina institucionalizada, passando a ser uma representação semiológica da

doença, o centro das práticas da medicina moderna. [...] A pessoa é reduzida a sua condição individual, e se perde de vista a importância do modo de vida como forma de articulação com o mundo e com a sociedade (GONZÁLEZ REY, 2011c, p.26).

Enfim, a partir de uma dimensão dialética histórico-cultural, pensamos em uma educação inclusiva que considere a educação como prática de inclusão social. Não podemos falar em Educação Especial sem pensar na educação para todos. No entanto, o paradigma da inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e à efetivação de projetos políticos pedagógicos que privilegiem o respeito às diferenças, uma transformação histórica para os processos de exclusão, presentes na educação brasileira. Para Omote (2004), precisamos de profissionais na educação que tenham concepções semelhantes à ideia de que “[...] a ocorrência de anomalias faz parte da vida normal das pessoas, ‘ser diferente é normal’” (p.7).

A EMERGÊNCIA DA SUBJETIVIDADE DA SAÚDE E DA DOENÇA EM FERNANDO GONZÁLEZ REY

Segundo González Rey (2007), a área da Psicologia como ciência tem enfrentado embates teóricos e, por muito tempo, foi incapaz de avaliar a psique humana e conseqüentemente sua subjetividade por um viés qualitativo². Outros autores importantes, citados por González Rey e que influenciaram na sua teoria, foram Vygostky (1896-1934)³ e seus colaboradores, que apresentaram o enfoque histórico-cultural sobre a psique humana, caracterizando-a como inseparável da cultura.

González Rey (2007), entretanto, assevera que Vygostky na sua inovação teórica não pesquisou em específico a questão da subjetividade, mas não vamos nos ater à aproximação da teoria vygostkyana ao conceito de subjetividade. Neste momento, concordando com González Rey, vamos nos ater às ideias de Vygostky

1 A ‘figura mitológica’ da cura prevalece fortemente no ideário social e o profissional de saúde assume o papel do seu senhor (RAAD, 2007, p. 19).

2 Entende o autor que Sigmund Freud (1856-1939) teria o mérito de ser um dos primeiros teóricos a analisar a psique humana de forma dinâmica. Apesar dos méritos atribuídos a Freud, o autor entende que ele não avançou nas questões de subjetividade.

3 “Na psicologia soviética, a aproximação à questão da subjetividade foi analisada em dois diferentes níveis: em primeiro lugar, por meio das categorias personalidade e motivação que permitiam ter presente a todo o momento, a integração dos processos cognitivos, e afetivos, aspecto central no interesse de Vigotsky sobre o significado psíquico da deficiência em todo o primeiro momento de sua obra. O caráter subjetivo do comportamento humano em Vigotsky, nos seus trabalhos com crianças portadoras de deficiência, valoriza o papel da compreensão no desenvolvimento da criança com deficiência” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 119). “O processo de desenvolvimento cultural da pessoa com o biótipo incomum constitui o foco central do estudo defectológico. Vigotski, rompe com a dicotomia normal – anormal ao afirmar que, no processo de desenvolvimento humano, o plano natural e o cultural fundem-se de maneira que o biológico fique condicionado ao histórico [...] A concepção básica da teoria de que a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, senão desenvolvida de outro modo ou seja, as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com o biótipo comum e da que apresenta um biótipo incomum são as mesmas” (RAAD, 2007, p. 56).

sobre o “[...] nível qualitativo da psique como expressão da cultura” (GONZÁLEZ REY, 2007, p.119).

González Rey (2010) tem como proposta teórica a análise epistemológica qualitativa da configuração subjetiva da psique humana numa perspectiva histórico-cultural. Deixa claro que o estudo da categoria da subjetividade humana não é exclusivo da Psicologia, outras áreas das ciências humanas também o fazem. Diante disso, concordamos com o autor que afirma que a Psicologia tem que assumir as pesquisas sobre a subjetividade humana não de forma hegemônica, e sim como prioridade.

As configurações subjetivas representam a unidade do histórico e do atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva. [...] Uma configuração subjetiva representa uma verdadeira rede simbólico-emocional que integra múltiplos efeitos, e desdobramento do vivido que seriam incompreensíveis desde a análise de expressões subjetivas isoladas (GONZÁLEZ REY, 2011c, p. 31).

Ao utilizarmos a teoria de González Rey, estamos optando por uma análise inovadora na pesquisa epistemológica qualitativa de construção de conhecimento⁴, que, por uma questão ontológica, diferencia-se de outras teorias tradicionais.

É nesse relacionar-se socialmente com as pessoas, particularmente no espaço escolar, onde a criança em desenvolvimento, segundo a teoria histórico-cultural que, vai construindo seus próprios conceitos e se apropriando da linguagem, que, necessariamente, possibilitará a formação diferente do seu pensamento. Aprender é estar com o outro que é mediador da cultura. Qualquer dificuldade nesse processo é responsabilidade de todos os envolvidos, visto que a escola é um dos lugares de construção humana. Entretanto,

A doença ficou circunscrita a uma representação social que, apoiada nas crenças dominantes da medicina, estendeu-se a um sistema de práticas institucionalizado que levaram o ser humano a se sentir indefeso, inseguro e incompetente diante da doença e a ver retirada a sua capacidade de discernimento, decisão a ação em relação ao próprio adoecimento. (GONZÁLEZ REY, 2011c, p. 26).

A construção do saber médico define, de forma objetiva, o que é doença ou patologia com base no diagnóstico do especialista. Esta forma de instituir o saber, segundo González Rey (2007), gerou na psicologia preferência pela identificação ontológica. “[...] Um conceito de psicopatologia essencialmente semiológico e descritivo, no qual a doença aparecia associada a rótulos universais, de fato, eliminava o sujeito da doença, desconsiderando, dessa maneira, o caráter singular

⁴ A Psicologia Crítica permite novas práticas, novas formas de ver o homem e um novo modelo teórico orientado a produzir inteligibilidade sobre os processos até agora não considerados na pesquisa e nas práticas da psicologia. Essa inteligibilidade é particularmente sensível à integração inseparável do social com o individual que aparece de forma diferenciada nas configurações subjetivas sociais e individuais, integradas de forma única no curso da vida individual e dos espaços sociais em que essa vida se desenvolve (GONZÁLEZ REY, 2011c, p. 19).

do enfermo, o que é inseparável do curso da doença” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 3).

O autor apresenta o conceito de saúde como um processo qualitativo, ou seja, “os processos subjetivos estão implicados, de forma direta, na configuração da saúde e da doença, tanto no social como individual” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.120). Para ele, uma mudança de perspectiva ontológica da conduta humana seria uma nova possibilidade de “construção teórica do processo de saúde e doença” (GONZÁLEZ REY, 2004, p.119), por conseguinte, ocorreria pela experiência pessoal do vivido desses professores-estudantes sobre as configurações subjetivas de saúde-doença e normal-patologia, considerando a subjetividade numa perspectiva histórica, cultural e social.

Considerar a saúde e a forma de vida para superar a noção individualista de doenças ou patologias, ou seja, “[...] produzir sentidos subjetivos alternativos que lhe permitem novas opções de vida diante de rituais perpetuados por essa configuração dominante, é fonte de mal estar para a pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 20).

Enfim, ser deficiente, ser diferente ou ter transtorno mental “não é uma ‘doença’: é uma configuração subjetiva em processos da vida atual do sujeito, que ganham sentidos subjetivos nos marcos de múltiplas configurações subjetivas da ação, em cuja congruência aparece a organização atual da personalidade” (GONZÁLEZ REY, 2011c, p.22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos pensar a inclusão na escola, em uma perspectiva da dimensão humana e sócio-cultural que procura enfatizar formas de aprendizagem qualitativas, ou seja, olhar as possibilidades, proporcionar encaminhamentos para solucionar os problemas escolares e acolher as necessidades desses aprendizes, partindo do princípio do atendimento a todos eles sem discriminação.

Esse trabalho deve ser feito por meio de parcerias com os pais, alunos e comunidade escolar, sempre buscando informações para que o processo de ensino e aprendizagem e em consequência a promoção de saúde seja de fato aquele que atenda as reais necessidades dos aprendizes, visando à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no processo educacional de forma qualitativa.

Nesta perspectiva, segundo Brasil (2002), se faz necessário compreender quais seriam as reais dificuldades que os alunos com necessidades educacionais especiais encontram nas salas de aula do ensino regular, e Universidade inclusive no que diz respeito ao rendimento escolar dos mesmos, pois uma coisa é pensarmos em abrir as portas da escola regular de ensino aos alunos especiais, outra bem diferente é conseguir oferecer ensino de qualidade, com as adaptações curriculares de grande e de pequeno porte para o processo de ensino aprendizagem, que são de

direito de todos os alunos que venham a precisar de suporte pedagógico.

A sociedade, ao pensar em uma escola inclusiva que atenda a diversidade humana, não deve enfatizar as deficiências do educando, mas sim, a maneira de melhor compreender o contexto educacional em que se manifestam as dificuldades do educando, tornando mais adequado e acessível o currículo à aprendizagem desses alunos.

Portanto “o reconhecimento e a abordagem da diversidade constituem o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades e desvantagens entre os alunos”. (BRASIL, 2005a, p.37)

A educação inclusiva evidencia que, mesmo que todos os aprendizes apresentem necessidades comuns, básicas de aprendizagem, notificadas no histórico escolar, que ao mesmo tempo existam diretrizes gerais a levar em consideração em relação ao desempenho, cada aprendiz tem um modo próprio e específico de adquirir experiências e conhecimentos.

Toda ação educativa deve apresentar como objetivo principal o saber lidar e conviver com as diferenças e ter a aprendizagem como experiência nas suas relações, na participação, o que dá significado para o aprendiz ao considerar sua subjetividade, embora seja construída em grupo dentro da sala de aula. O modelo educacional excludente, normativo, elitista, é desconstruído a partir do direito à diferença nesse espaço social, a escola isso ocorre por meio das decisões e mecanismo de produção da identidade e da diferença da escola inclusiva.

Escola e sociedade estão juntas nesse processo de relações sociais desiguais, no qual temos duas classes a que domina (a burguesia) e os dominados (os trabalhadores). Mas daí desafiamos você a pensar: como entender o processo de inclusão no sistema educacional brasileiro sem tão pouco, compreender mesmo que minimamente o contexto social, que engendra essas questões? São infinitas as justificativas sociais ou biológicas para o entendimento das diferenças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lct, 1981.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 16

set. 2012.

_____. Lei n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.1996.

GÓMEZ, A. D.; GONZÁLEZ REY, F. Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologia*, v. 4, n. 3, p. 373-383, 2005. Disponível em: <<http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V4N310subjetividad.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2012.

GONZÁLEZ REY, F. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, O. A. (Org.). **Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 102-117.

_____. As representações sociais como produção subjetiva. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 8, n. 2, p. 69-85, 2006.

_____. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomsom Learning, 2007.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomsom Learning, 2005a.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação científica In: _____ (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomsom Learning, 2005b. p. 27-51.

_____. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomsom Learning, 2005c.

_____. Psicologia social: fronteiras e conexões. In: TOMANIK, A. E.; CANITO, A. M. (Orgs.). **Psicologia social: desafios e ações**. Maringá, PR: Abrapso, 2011a. Disponível em: <<http://www.dpi.uem.br/abrapso/sul/livro>>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. **Pesquisa qualitativa: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomsom Learning, 2011b.

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011c.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomsom Learning, 2010.

_____. **Personalidade, saúde e modo e vida: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomsom Learning, 2004.

GONZÁLEZ REY, F.; MORI, V. D. Reflexões sobre o social e o individual na experiência do câncer. **Psicologia e Sociedade (Impresso)**, v. 23, p. 99-108, 2011.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF v. 24, n. 3, p. 679-712, 2009.

LUENGO, F.C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: integração e realidade**. Marília, SP: FUNDEPE, 2004.

ORSO, P. J. As possibilidades e os limites da educação. In: ORSO, P. J.; LERNER, F.; BARSOTTI, P. (Orgs.). **A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade**. São Paulo: Ícone, 2002.

RAAD, I. L. F. **Deficiência como iatrogênese: a medicina, a família e as escolas como cúmplices do processo de adoecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

TAVARES, L. A. T. **A depressão como “mal estar” contemporâneo: medicalização e (ex-)sitência do sujeito depressivo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 9, n. 16, p. 5-12, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

não foi pintado e o torna pintura de todo' (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 310).

REFERÊNCIAS

- BOCK, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOSS, M. O modo de ser esquizofrênico à luz de uma fenomenologia daseinológica. **Deseinanalyse**, v. 2, p. 5-28, 1977.
- BOEMER, M.R. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Rev. Latino-am. enfermagem – Ribeirão Preto** – v. 2 – n. 1 1994, p. 83-94
- CHAUÍ, M. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCALT, M. **História da loucura na idade clássica**. Tradução: José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. **Doença mental e psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- MANTOVANI, H. J. Uma fenomenologia do patológico em Merleau-Ponty. **Ver. Filos. Aurora**, Curitiba, p. 193-212, 2009.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Reginaldo di Piero. São Paulo, Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.
- _____. Textos estéticos: [O olho do espírito e a Dúvida de Cézanne]. In: **Coleção os Pensadores**. Abril Cultural: São Paulo, 1975.
- _____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **O Visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. **A estrutura do comportamento**. MG: Interlivros, 1975.
- MÜLLER, M. J. **Merleau-Ponty**: acerca da expressão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abuso de álcool 114, 125

Abuso de drogas 113, 114, 125

Ansiedade 38, 40, 44, 45, 51, 52, 53, 54, 73, 78, 79, 108, 111, 125

Aposentadoria 30, 31, 32, 33, 34, 35, 125

Aprendizagem 36, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 61, 62, 125

Arte 65, 66, 67, 68, 70, 83, 99, 100, 125

Assédio moral 24, 25, 26, 27, 28, 29, 125

C

Capital 1, 2, 4, 5, 27, 86, 125

Comportamento 36, 37, 44, 46, 59, 71, 107, 110, 117, 125

Conhecimento 38, 46, 51, 53, 60, 67, 97, 125

Contemporaneidade 28, 30, 34, 125

D

Democracia 10, 14, 15, 22, 23, 101, 105, 120, 125

Depressão 28, 38, 40, 41, 42, 43, 49, 50, 52, 64, 73, 78, 79, 80, 86, 125

Disfunção sexual feminina 73, 79, 125

E

Educação especial 56, 57, 58, 59, 62, 64, 125

Educação inclusiva 40, 48, 49, 51, 57, 58, 59, 62, 125

Envelhecimento 30, 32, 33, 34, 35, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 125

Escola 36, 37, 38, 39, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 81, 113, 122, 123, 125

Espiritualidade 113, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125

F

Família 7, 29, 32, 36, 37, 48, 51, 55, 58, 62, 64, 85, 119, 125

Fenomenologia 70, 71, 125

Filosofia da diferença 6, 8, 125

G

Gestão em saúde 10

H

Humanização 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 108, 112, 125

I

Identidade 31, 32, 33, 34, 62, 73, 88, 93, 101, 103, 104, 105, 108, 110, 125

Idoso 30, 33, 34, 35, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 98, 99, 125

Indisciplina 36, 37, 125

Intervenção psicológica 36, 125

M

Movimentos sociais 101, 102, 103, 104, 105, 126

Mulher 24, 25, 26, 27, 81, 84, 85, 87, 92, 93, 126

O

Organizações 3, 9, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 119, 126

P

Pintura 65, 67, 68, 70, 71, 95, 98, 99, 126

Políticas de saúde 13, 114, 126

Políticas públicas 10, 64, 72, 89, 96, 103, 123, 124, 126

Psicodinâmica do trabalho 30, 31, 34, 35, 126

Psicologia 1, 6, 9, 22, 29, 30, 36, 37, 41, 49, 52, 55, 59, 60, 62, 63, 65, 71, 72, 81, 82, 83, 84, 88, 90, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 124, 126

Psicoterapia 72, 73, 78, 79, 107, 126

Psiquiatria 66, 80, 81, 126

R

Reconhecimento 2, 4, 5, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 42, 62, 102, 126

Religiosidade 113, 114, 119, 120, 121, 123, 126

S

Saúde mental 11, 13, 20, 23, 24, 25, 35, 52, 126

Subjetividade 1, 3, 6, 7, 8, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 82, 93, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 120, 126

Suicídio 38, 41, 42, 43, 49, 50, 52, 126

T

Terapia cognitivo-comportamental 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 126

Trabalho 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 44, 48, 49, 50, 51, 55, 61, 63, 65, 73, 74, 83, 84, 85, 87, 90, 91, 95, 96, 97, 99, 111, 119, 126

Transtornos mentais 13, 38, 39, 40, 45, 48, 50, 51, 77, 80, 126

 **Atena**
Editora

2 0 2 0