



CÓD: OP-124-21
7908403513413

CAMPINA GRANDE

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE
DO ESTADO DA PARAÍBA

Psicólogo Educacional

EDITAL Nº 001, DE 11 DE OUTUBRO DE 2021

Língua Portuguesa

1. Compreensão e interpretação de textos literários e/ou informativos;	01
2. Recursos estilísticos (ou figuras de linguagem);	10
3. Coesão e coerência;	12
4. Ortografia: uso dos acentos gráficos; Grafia de palavras;	13
5. Uso do sinal indicativo de crase;	14
6. Morfologia: classes gramaticais e processos de flexão das palavras;	15
7. Sintaxe de concordância e regência;	22
8. Uso dos sinais de pontuação;	24
9. Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia; Polissemia (denotação e conotação).	26

Estatuto do Servidor

1. Lei Municipal 2.378 de 07 de janeiro de 1992	01
---	----

Conhecimentos Específicos Psicólogo Educacional

1. Desenvolvimento da psicologia escolar no brasil: origens, atualidades e perspectivas	01
2. Psicólogo escolar: competências e habilidades para o trabalho na escola e na comunidade numa perspectiva intra e interdisciplinar.	04
3. Políticas públicas em educação e a psicologia escolar	06
4. Psicologia educacional: conceituação e caracterização da psicologia educacional	10
5. Psicomotricidade	11
6. Desenvolvimento humano: teoria psicanalista, teoria sociointeracionista, teoria psicogenética e teoria do construtivismo. Relação	
7. família e escola; desenvolvimento físico, psicológico cognitivo e social da infância à adolescência	14
8. A ação do psicólogo escolar diante da educação inclusiva	22
9. Atuação preventiva em questões de sexualidade, discriminação, violência e drogas	27
10. Educação inclusiva: marcos legais nacionais	41
11. Projeto político pedagógico	49
12. Lei de diretrizes e bases da educação brasileira (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)	52
13. Estatuto da criança e do adolescente – eca (lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)	66
14. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e lei nº 11.645, de 10 de março de 2008	102
15. Base nacional comum curricular – BNCC	103
16. Lei nº 14.113/2020 (fundeb)	141
17. Plano nacional de educação – pne, lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014	153
18. Constituição federal de 5 de outubro de 1988 (arts. 205 a 214)	167

LÍNGUA PORTUGUESA

1. Compreensão e interpretação de textos literários e/ou informativos;	01
2. Recursos estilísticos (ou figuras de linguagem);	10
3. Coesão e coerência;	12
4. Ortografia: uso dos acentos gráficos; Grafia de palavras;	13
5. Uso do sinal indicativo de crase;	14
6. Morfologia: classes gramaticais e processos de flexão das palavras;	15
7. Sintaxe de concordância e regência;	22
8. Uso dos sinais de pontuação;	24
9. Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia; Polissemia (denotação e conotação).	26

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS E/OU INFORMATIVOS

Compreender e interpretar textos é essencial para que o objetivo de comunicação seja alcançado satisfatoriamente. Com isso, é importante saber diferenciar os dois conceitos. Vale lembrar que o texto pode ser verbal ou não-verbal, desde que tenha um sentido completo.

A **compreensão** se relaciona ao entendimento de um texto e de sua proposta comunicativa, decodificando a mensagem explícita. Só depois de compreender o texto que é possível fazer a sua interpretação.

A **interpretação** são as conclusões que chegamos a partir do conteúdo do texto, isto é, ela se encontra para além daquilo que está escrito ou mostrado. Assim, podemos dizer que a interpretação é subjetiva, contando com o conhecimento prévio e do repertório do leitor.

Dessa maneira, para compreender e interpretar bem um texto, é necessário fazer a decodificação de códigos linguísticos e/ou visuais, isto é, identificar figuras de linguagem, reconhecer o sentido de conjunções e preposições, por exemplo, bem como identificar expressões, gestos e cores quando se trata de imagens.

Dicas práticas

1. Faça um resumo (pode ser uma palavra, uma frase, um conceito) sobre o assunto e os argumentos apresentados em cada parágrafo, tentando traçar a linha de raciocínio do texto. Se possível, adicione também pensamentos e inferências próprias às anotações.

2. Tenha sempre um dicionário ou uma ferramenta de busca por perto, para poder procurar o significado de palavras desconhecidas.

3. Fique atento aos detalhes oferecidos pelo texto: dados, fonte de referências e datas.

4. Sublinhe as informações importantes, separando fatos de opiniões.

5. Perceba o enunciado das questões. De um modo geral, questões que esperam **compreensão do texto** aparecem com as seguintes expressões: *o autor afirma/sugere que...; segundo o texto...; de acordo com o autor...* Já as questões que esperam **interpretação do texto** aparecem com as seguintes expressões: *conclui-se do texto que...; o texto permite deduzir que...; qual é a intenção do autor quando afirma que...*

Tipologia Textual

A partir da estrutura linguística, da função social e da finalidade de um texto, é possível identificar a qual tipo e gênero ele pertence. Antes, é preciso entender a diferença entre essas duas classificações.

Tipos textuais

A tipologia textual se classifica a partir da estrutura e da finalidade do texto, ou seja, está relacionada ao modo como o texto se apresenta. A partir de sua função, é possível estabelecer um padrão específico para se fazer a enunciação.

Veja, no quadro abaixo, os principais tipos e suas características:

TEXTO NARRATIVO	Apresenta um enredo, com ações e relações entre personagens, que ocorre em determinados espaço e tempo. É contado por um narrador, e se estrutura da seguinte maneira: apresentação > desenvolvimento > clímax > desfecho
TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO	Tem o objetivo de defender determinado ponto de vista, persuadindo o leitor a partir do uso de argumentos sólidos. Sua estrutura comum é: introdução > desenvolvimento > conclusão.
TEXTO EXPOSITIVO	Procura expor ideias, sem a necessidade de defender algum ponto de vista. Para isso, usa-se comparações, informações, definições, conceitualizações etc. A estrutura segue a do texto dissertativo-argumentativo.
TEXTO DESCRITIVO	Expõe acontecimentos, lugares, pessoas, de modo que sua finalidade é descrever, ou seja, caracterizar algo ou alguém. Com isso, é um texto rico em adjetivos e em verbos de ligação.
TEXTO INJUNTIVO	Oferece instruções, com o objetivo de orientar o leitor. Sua maior característica são os verbos no modo imperativo.

Gêneros textuais

A classificação dos gêneros textuais se dá a partir do reconhecimento de certos padrões estruturais que se constituem a partir da função social do texto. No entanto, sua estrutura e seu estilo não são tão limitados e definidos como ocorre na tipologia textual, podendo se apresentar com uma grande diversidade. Além disso, o padrão também pode sofrer modificações ao longo do tempo, assim como a própria língua e a comunicação, no geral.

Alguns exemplos de gêneros textuais:

- Artigo
- Bilhete
- Bula
- Carta
- Conto
- Crônica
- E-mail
- Lista
- Manual
- Notícia
- Poema
- Propaganda
- Receita culinária
- Resenha
- Seminário

Vale lembrar que é comum enquadrar os gêneros textuais em determinados tipos textuais. No entanto, nada impede que um texto literário seja feito com a estruturação de uma receita culinária, por exemplo. Então, fique atento quanto às características, à finalidade e à função social de cada texto analisado.

ARGUMENTAÇÃO

O ato de comunicação não visa apenas transmitir uma informação a alguém. Quem comunica pretende criar uma imagem positiva de si mesmo (por exemplo, a de um sujeito educado, ou inteligente, ou culto), quer ser aceito, deseje que o que diz seja admitido como verdadeiro. Em síntese, tem a intenção de convencer, ou seja, tem o desejo de que o ouvinte creia no que o texto diz e faça o que ele propõe.

Se essa é a finalidade última de todo ato de comunicação, todo texto contém um componente argumentativo. A argumentação é o conjunto de recursos de natureza linguística destinados a persuadir a pessoa a quem a comunicação se destina. Está presente em todo tipo de texto e visa a promover adesão às teses e aos pontos de vista defendidos.

As pessoas costumam pensar que o argumento seja apenas uma prova de verdade ou uma razão indiscutível para comprovar a veracidade de um fato. O argumento é mais que isso: como se disse acima, é um recurso de linguagem utilizado para levar o interlocutor a crer naquilo que está sendo dito, a aceitar como verdadeiro o que está sendo transmitido. A argumentação pertence ao domínio da retórica, arte de persuadir as pessoas mediante o uso de recursos de linguagem.

Para compreender claramente o que é um argumento, é bom voltar ao que diz Aristóteles, filósofo grego do século IV a.C., numa obra intitulada *“Tópicos: os argumentos são úteis quando se tem de escolher entre duas ou mais coisas”*.

Se tivermos de escolher entre uma coisa vantajosa e uma desvantajosa, como a saúde e a doença, não precisamos argumentar. Suponhamos, no entanto, que tenhamos de escolher entre duas coisas igualmente vantajosas, a riqueza e a saúde. Nesse caso, precisamos argumentar sobre qual das duas é mais desejável. O argumento pode então ser definido como qualquer recurso que torna uma coisa mais desejável que outra. Isso significa que ele atua no domínio do preferível. Ele é utilizado para fazer o interlocutor crer que, entre duas teses, uma é mais provável que a outra, mais possível que a outra, mais desejável que a outra, é preferível à outra.

O objetivo da argumentação não é demonstrar a verdade de um fato, mas levar o ouvinte a admitir como verdadeiro o que o enunciador está propondo.

Há uma diferença entre o raciocínio lógico e a argumentação. O primeiro opera no domínio do necessário, ou seja, pretende demonstrar que uma conclusão deriva necessariamente das premissas propostas, que se deduz obrigatoriamente dos postulados admitidos. No raciocínio lógico, as conclusões não dependem de crenças, de uma maneira de ver o mundo, mas apenas do encadeamento de premissas e conclusões.

Por exemplo, um raciocínio lógico é o seguinte encadeamento:

A é igual a B.

A é igual a C.

Então: C é igual a A.

Admitidos os dois postulados, a conclusão é, obrigatoriamente, que C é igual a A.

Outro exemplo:

Todo ruminante é um mamífero.

A vaca é um ruminante.

Logo, a vaca é um mamífero.

Admitidas como verdadeiras as duas premissas, a conclusão também será verdadeira.

No domínio da argumentação, as coisas são diferentes. Nele, a conclusão não é necessária, não é obrigatória. Por isso, deve-se mostrar que ela é a mais desejável, a mais provável, a mais plausível. Se o Banco do Brasil fizer uma propaganda dizendo-se mais confiável do que os concorrentes porque existe desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil, ele estará dizendo-nos que um banco com quase dois séculos de existência é sólido e, por isso, confiável. Embora não haja relação necessária entre a solidez de uma instituição bancária e sua antiguidade, esta tem peso argumentativo na afirmação da confiabilidade de um banco. Portanto é provável que se creia que um banco mais antigo seja mais confiável do que outro fundado há dois ou três anos.

Enumerar todos os tipos de argumentos é uma tarefa quase impossível, tantas são as formas de que nos valem para fazer as pessoas preferirem uma coisa a outra. Por isso, é importante entender bem como eles funcionam.

Já vimos diversas características dos argumentos. É preciso acrescentar mais uma: o convencimento do interlocutor, o **auditório**, que pode ser individual ou coletivo, será tanto mais fácil quanto mais os argumentos estiverem de acordo com suas crenças, suas expectativas, seus valores. Não se pode convencer um auditório pertencente a uma dada cultura enfatizando coisas que ele abomina. Será mais fácil convencê-lo valorizando coisas que ele considera positivas. No Brasil, a publicidade da cerveja vem com frequência associada ao futebol, ao gol, à paixão nacional. Nos Estados Unidos, essa associação certamente não surtiria efeito, porque lá o futebol não é valorizado da mesma forma que no Brasil. O poder persuasivo de um argumento está vinculado ao que é valorizado ou desvalorizado numa dada cultura.

Tipos de Argumento

Já verificamos que qualquer recurso linguístico destinado a fazer o interlocutor dar preferência à tese do enunciador é um argumento. Exemplo:

Argumento de Autoridade

É a citação, no texto, de afirmações de pessoas reconhecidas pelo auditório como autoridades em certo domínio do saber, para servir de apoio àquilo que o enunciador está propondo. Esse recurso produz dois efeitos distintos: revela o conhecimento do produtor do texto a respeito do assunto de que está tratando; dá ao texto a garantia do autor citado. É preciso, no entanto, não fazer do texto um amontoado de citações. A citação precisa ser pertinente e verdadeira. Exemplo:

“A imaginação é mais importante do que o conhecimento.”

Quem disse a frase aí de cima não fui eu... Foi Einstein. Para ele, uma coisa vem antes da outra: sem imaginação, não há conhecimento. Nunca o inverso.

Alex José Periscinoto.
In: Folha de S. Paulo, 30/8/1993, p. 5-2

A tese defendida nesse texto é que a imaginação é mais importante do que o conhecimento. Para levar o auditório a aderir a ela, o enunciador cita um dos mais célebres cientistas do mundo. Se um físico de renome mundial disse isso, então as pessoas devem acreditar que é verdade.

Argumento de Quantidade

É aquele que valoriza mais o que é apreciado pelo maior número de pessoas, o que existe em maior número, o que tem maior duração, o que tem maior número de adeptos, etc. O fundamento desse tipo de argumento é que mais = melhor. A publicidade faz largo uso do argumento de quantidade.

Argumento do Consenso

É uma variante do argumento de quantidade. Fundamenta-se em afirmações que, numa determinada época, são aceitas como verdadeiras e, portanto, dispensam comprovações, a menos que o objetivo do texto seja comprovar alguma delas. Parte da ideia de que o consenso, mesmo que equivocado, corresponde ao indiscutível, ao verdadeiro e, portanto, é melhor do que aquilo que não desfruta dele. Em nossa época, são consensuais, por exemplo, as afirmações de que o meio ambiente precisa ser protegido e de que as condições de vida são piores nos países subdesenvolvidos. Ao confiar no consenso, porém, corre-se o risco de passar dos argumentos válidos para os lugares comuns, os preconceitos e as frases carentes de qualquer base científica.

Argumento de Existência

É aquele que se fundamenta no fato de que é mais fácil aceitar aquilo que comprovadamente existe do que aquilo que é apenas provável, que é apenas possível. A sabedoria popular enuncia o argumento de existência no provérbio *“Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”*.

Nesse tipo de argumento, incluem-se as provas documentais (fotos, estatísticas, depoimentos, gravações, etc.) ou provas concretas, que tornam mais aceitável uma afirmação genérica. Durante a invasão do Iraque, por exemplo, os jornais diziam que o exército americano era muito mais poderoso do que o iraquiano. Essa afirmação, sem ser acompanhada de provas concretas, poderia ser vista como propagandística. No entanto, quando documentada pela comparação do número de canhões, de carros de combate, de navios, etc., ganhava credibilidade.

Argumento quase lógico

É aquele que opera com base nas relações lógicas, como causa e efeito, analogia, implicação, identidade, etc. Esses raciocínios são chamados quase lógicos porque, diversamente dos raciocínios lógicos, eles não pretendem estabelecer relações necessárias entre os elementos, mas sim instituir relações prováveis, possíveis, plausíveis. Por exemplo, quando se diz *“A é igual a B”, “B é igual a C”, “então A é igual a C”*, estabelece-se uma relação de identidade lógica. Entretanto, quando se afirma *“Amigo de amigo meu é meu amigo”* não se institui uma identidade lógica, mas uma identidade provável.

Um texto coerente do ponto de vista lógico é mais facilmente aceito do que um texto incoerente. Vários são os defeitos que concorrem para desqualificar o texto do ponto de vista lógico: fugir do tema proposto, cair em contradição, tirar conclusões que não se fundamentam nos dados apresentados, ilustrar afirmações gerais com fatos inadequados, narrar um fato e dele extrair generalizações indevidas.

Argumento do Atributo

É aquele que considera melhor o que tem propriedades típicas daquilo que é mais valorizado socialmente, por exemplo, o mais raro é melhor que o comum, o que é mais refinado é melhor que o que é mais grosseiro, etc.

Por esse motivo, a publicidade usa, com muita frequência, celebridades recomendando prédios residenciais, produtos de beleza, alimentos estéticos, etc., com base no fato de que o consumidor tende a associar o produto anunciado com atributos da celebridade.

Uma variante do argumento de atributo é o argumento da competência linguística. A utilização da variante culta e formal da língua que o produtor do texto conhece a norma linguística socialmente mais valorizada e, por conseguinte, deve produzir um texto em que se pode confiar. Nesse sentido é que se diz que o modo de dizer dá confiabilidade ao que se diz.

Imagine-se que um médico deva falar sobre o estado de saúde de uma personalidade pública. Ele poderia fazê-lo das duas maneiras indicadas abaixo, mas a primeira seria infinitamente mais adequada para a persuasão do que a segunda, pois esta produziria certa estranheza e não criaria uma imagem de competência do médico:

- Para aumentar a confiabilidade do diagnóstico e levando em conta o caráter invasivo de alguns exames, a equipe médica houve por bem determinar o internamento do governador pelo período de três dias, a partir de hoje, 4 de fevereiro de 2001.

- Para conseguir fazer exames com mais cuidado e porque alguns deles são barrapésada, a gente botou o governador no hospital por três dias.

Como dissemos antes, todo texto tem uma função argumentativa, porque ninguém fala para não ser levado a sério, para ser ridicularizado, para ser desmentido: em todo ato de comunicação deseja-se influenciar alguém. Por mais neutro que pretenda ser, um texto tem sempre uma orientação argumentativa.

A orientação argumentativa é uma certa direção que o falante traça para seu texto. Por exemplo, um jornalista, ao falar de um homem público, pode ter a intenção de criticá-lo, de ridicularizá-lo ou, ao contrário, de mostrar sua grandeza.

O enunciador cria a orientação argumentativa de seu texto dando destaque a uns fatos e não a outros, omitindo certos episódios e revelando outros, escolhendo determinadas palavras e não outras, etc. Veja:

“O clima da festa era tão pacífico que até sogras e noras trocavam abraços afetuosos.”

O enunciador aí pretende ressaltar a ideia geral de que noras e sogras não se toleram. Não fosse assim, não teria escolhido esse fato para ilustrar o clima da festa nem teria utilizado o termo *até*, que serve para incluir no argumento alguma coisa inesperada.

Além dos defeitos de argumentação mencionados quando tratamos de alguns tipos de argumentação, vamos citar outros:

- Uso sem delimitação adequada de palavra de sentido tão amplo, que serve de argumento para um ponto de vista e seu contrário. São noções confusas, como paz, que, paradoxalmente, pode ser usada pelo agressor e pelo agredido. Essas palavras podem ter valor positivo (paz, justiça, honestidade, democracia) ou vir carregadas de valor negativo (autoritarismo, degradação do meio ambiente, injustiça, corrupção).

- Uso de afirmações tão amplas, que podem ser derrubadas por um único contra exemplo. Quando se diz "*Todos os políticos são ladrões*", basta um único exemplo de político honesto para destruir o argumento.

- Emprego de noções científicas sem nenhum rigor, fora do contexto adequado, sem o significado apropriado, vulgarizando-as e atribuindo-lhes uma significação subjetiva e grosseira. É o caso, por exemplo, da frase "*O imperialismo de certas indústrias não permite que outras cresçam*", em que o termo imperialismo é descabido, uma vez que, a rigor, significa "*ação de um Estado visando a reduzir outros à sua dependência política e econômica*".

A boa argumentação é aquela que está de acordo com a situação concreta do texto, que leva em conta os componentes envolvidos na discussão (o tipo de pessoa a quem se dirige a comunicação, o assunto, etc).

Convém ainda alertar que não se convence ninguém com manifestações de sinceridade do autor (como eu, que não costumo mentir...) ou com declarações de certeza expressas em fórmulas feitas (como estou certo, creio firmemente, é claro, é óbvio, é evidente, afirmo com toda a certeza, etc). Em vez de prometer, em seu texto, sinceridade e certeza, autenticidade e verdade, o enunciador deve construir um texto que revele isso. Em outros termos, essas qualidades não se prometem, manifestam-se na ação.

A argumentação é a exploração de recursos para fazer parecer verdadeiro aquilo que se diz num texto e, com isso, levar a pessoa a que texto é endereçado a crer naquilo que ele diz.

Um texto dissertativo tem um assunto ou tema e expressa um ponto de vista, acompanhado de certa fundamentação, que inclui a argumentação, questionamento, com o objetivo de persuadir. Argumentar é o processo pelo qual se estabelecem relações para chegar à conclusão, com base em premissas. Persuadir é um processo de convencimento, por meio da argumentação, no qual procura-se convencer os outros, de modo a influenciar seu pensamento e seu comportamento.

A persuasão pode ser válida e não válida. Na persuasão válida, expõem-se com clareza os fundamentos de uma ideia ou proposição, e o interlocutor pode questionar cada passo do raciocínio empregado na argumentação. A persuasão não válida apoia-se em argumentos subjetivos, apelos subliminares, chantagens sentimentais, com o emprego de "apelações", como a inflexão de voz, a mímica e até o choro.

Alguns autores classificam a dissertação em duas modalidades, expositiva e argumentativa. Esta, exige argumentação, razões a favor e contra uma ideia, ao passo que a outra é informativa, apresenta dados sem a intenção de convencer. Na verdade, a escolha dos dados levantados, a maneira de expô-los no texto já revelam uma "tomada de posição", a adoção de um ponto de vista na dissertação, ainda que sem a apresentação explícita de argumentos. Desse ponto de vista, a dissertação pode ser definida como discussão, debate, questionamento, o que implica a liberdade de pensamento, a possibilidade de discordar ou concordar parcialmente. A liberdade de questionar é fundamental, mas não é suficiente para organizar um texto dissertativo. É necessária também a exposição dos fundamentos, os motivos, os porquês da defesa de um ponto de vista.

Pode-se dizer que o homem vive em permanente atitude argumentativa. A argumentação está presente em qualquer tipo de discurso, porém, é no texto dissertativo que ela melhor se evidencia.

Para discutir um tema, para confrontar argumentos e posições, é necessária a capacidade de conhecer outros pontos de vista e seus respectivos argumentos. Uma discussão impõe, muitas vezes, a análise de argumentos opostos, antagônicos. Como sempre, essa capacidade aprende-se com a prática. Um bom exercício para aprender a argumentar e contra-argumentar consiste em desenvolver as seguintes habilidades:

- **argumentação**: anotar todos os argumentos a favor de uma ideia ou fato; imaginar um interlocutor que adote a posição totalmente contrária;

- **contra-argumentação**: imaginar um diálogo-debate e quais os argumentos que essa pessoa imaginária possivelmente apresentaria contra a argumentação proposta;

- **refutação**: argumentos e razões contra a argumentação oposta.

A argumentação tem a finalidade de persuadir, portanto, argumentar consiste em estabelecer relações para tirar conclusões válidas, como se procede no método dialético. O método dialético não envolve apenas questões ideológicas, geradoras de polêmicas. Trata-se de um método de investigação da realidade pelo estudo de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno em questão e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

Descartes (1596-1650), filósofo e pensador francês, criou o método de raciocínio silogístico, baseado na dedução, que parte do simples para o complexo. Para ele, verdade e evidência são a mesma coisa, e pelo raciocínio torna-se possível chegar a conclusões verdadeiras, desde que o assunto seja pesquisado em partes, começando-se pelas proposições mais simples até alcançar, por meio de deduções, a conclusão final. Para a linha de raciocínio cartesiana, é fundamental determinar o problema, dividi-lo em partes, ordenar os conceitos, simplificando-os, enumerar todos os seus elementos e determinar o lugar de cada um no conjunto da dedução.

A lógica cartesiana, até os nossos dias, é fundamental para a argumentação dos trabalhos acadêmicos. Descartes propôs quatro regras básicas que constituem um conjunto de reflexos vitais, uma série de movimentos sucessivos e contínuos do espírito em busca da verdade:

- evidência;
- divisão ou análise;
- ordem ou dedução;
- enumeração.

A enumeração pode apresentar dois tipos de falhas: a omissão e a incompreensão. Qualquer erro na enumeração pode quebrar o encadeamento das ideias, indispensável para o processo dedutivo.

A forma de argumentação mais empregada na redação acadêmica é o *silogismo*, raciocínio baseado nas regras cartesianas, que contém três proposições: *duas premissas*, maior e menor, e a *conclusão*. As três proposições são encadeadas de tal forma, que a conclusão é deduzida da maior por intermédio da menor. A premissa maior deve ser universal, emprega *todo*, *nenhum*, *pois alguns* não caracteriza a universalidade. Há dois métodos fundamentais de raciocínio: a *dedução* (silogística), que parte do geral para o particular, e a *indução*, que vai do particular para o geral. A expressão formal do método dedutivo é o silogismo. A dedução é o caminho das consequências, baseia-se em uma conexão descendente (do geral para o particular) que leva à conclusão. Segundo esse método, partindo-se de teorias gerais, de verdades universais, pode-se chegar à previsão ou determinação de fenômenos particulares. O percurso do raciocínio vai da causa para o efeito. Exemplo:

Todo homem é mortal (premissa maior = geral, universal)
 Fulano é homem (premissa menor = particular)
 Logo, Fulano é mortal (conclusão)

A indução percorre o caminho inverso ao da dedução, baseia-se em uma conexão ascendente, do particular para o geral. Nesse caso, as constatações particulares levam às leis gerais, ou seja, parte de fatos particulares conhecidos para os fatos gerais, desconhecidos. O percurso do raciocínio se faz do *efeito* para a *causa*. Exemplo:

O calor dilata o ferro (particular)
 O calor dilata o bronze (particular)
 O calor dilata o cobre (particular)
 O ferro, o bronze, o cobre são metais
 Logo, o calor dilata metais (geral, universal)

Quanto a seus aspectos formais, o silogismo pode ser válido e verdadeiro; a conclusão será verdadeira se as duas premissas também o forem. Se há erro ou equívoco na apreciação dos fatos, pode-se partir de premissas verdadeiras para chegar a uma conclusão falsa. Tem-se, desse modo, o **sofisma**. Uma definição inexata, uma divisão incompleta, a ignorância da causa, a falsa analogia são algumas causas do sofisma. O sofisma pressupõe má fé, intenção deliberada de enganar ou levar ao erro; quando o sofisma não tem essas intenções propositais, costuma-se chamar esse processo de argumentação de **paralogismo**. Encontra-se um exemplo simples de sofisma no seguinte diálogo:

- Você concorda que possui uma coisa que não perdeu?
- Lógico, concordo.
- Você perdeu um brilhante de 40 quilates?
- Claro que não!
- Então você possui um brilhante de 40 quilates...

Exemplos de sofismas:

Dedução

Todo professor tem um diploma (geral, universal)
 Fulano tem um diploma (particular)
 Logo, fulano é professor (geral – conclusão falsa)

Indução

O Rio de Janeiro tem uma estátua do Cristo Redentor. (particular)
 Taubaté (SP) tem uma estátua do Cristo Redentor. (particular)
 Rio de Janeiro e Taubaté são cidades.

Logo, toda cidade tem uma estátua do Cristo Redentor. (geral – conclusão falsa)

Nota-se que as premissas são verdadeiras, mas a conclusão pode ser falsa. Nem todas as pessoas que têm diploma são professores; nem todas as cidades têm uma estátua do Cristo Redentor. Comete-se erro quando se faz generalizações apressadas ou infundadas. A “simples inspeção” é a ausência de análise ou análise superficial dos fatos, que leva a pronunciamentos subjetivos, baseados nos sentimentos não ditados pela razão.

Tem-se, ainda, outros métodos, subsidiários ou não fundamentais, que contribuem para a descoberta ou comprovação da verdade: análise, síntese, classificação e definição. Além desses, existem outros métodos particulares de algumas ciências, que adaptam os processos de dedução e indução à natureza de uma realidade particular. Pode-se afirmar que cada ciência tem seu método próprio demonstrativo, comparativo, histórico etc. A análise, a síntese, a classificação a definição são chamadas métodos sistemáticos, porque pela organização e ordenação das ideias visam sistematizar a pesquisa.

Análise e síntese são dois processos opostos, mas interligados; a análise parte do todo para as partes, a síntese, das partes para o todo. A análise precede a síntese, porém, de certo modo, uma depende da outra. A análise decompõe o todo em partes, enquanto a síntese recompõe o todo pela reunião das partes. Sabe-se, porém, que o todo não é uma simples justaposição das partes. Se alguém reunisse todas as peças de um relógio, não significa que reconstruiu o relógio, pois fez apenas um amontoado de partes. Só reconstruiria todo se as partes estivessem organizadas, devidamente combinadas, seguida uma ordem de relações necessárias, funcionais, então, o relógio estaria reconstruído.

Síntese, portanto, é o processo de reconstrução do todo por meio da integração das partes, reunidas e relacionadas num conjunto. Toda síntese, por ser uma reconstrução, pressupõe a análise, que é a decomposição. A análise, no entanto, exige uma decomposição organizada, é preciso saber como dividir o todo em partes. As operações que se realizam na análise e na síntese podem ser assim relacionadas:

Análise: penetrar, decompor, separar, dividir.

Síntese: integrar, recompor, juntar, reunir.

A análise tem importância vital no processo de coleta de ideias a respeito do tema proposto, de seu desdobramento e da criação de abordagens possíveis. A síntese também é importante na escolha dos elementos que farão parte do texto.

Segundo Garcia (1973, p.300), a análise pode ser *formal ou informal*. A análise formal pode ser científica ou experimental; é característica das ciências matemáticas, físico-naturais e experimentais. A análise informal é racional ou total, consiste em “discernir” por vários atos distintos da atenção os elementos constitutivos de um todo, os diferentes caracteres de um objeto ou fenômeno.

A análise decompõe o todo em partes, a classificação estabelece as necessárias relações de dependência e hierarquia entre as partes. Análise e classificação ligam-se intimamente, a ponto de se confundir uma com a outra, contudo são procedimentos diversos: análise é decomposição e classificação é hierarquização.

Nas ciências naturais, classificam-se os seres, fatos e fenômenos por suas diferenças e semelhanças; fora das ciências naturais, a classificação pode-se efetuar por meio de um processo mais ou menos arbitrário, em que os caracteres comuns e diferenciadores são empregados de modo mais ou menos convencional. A classificação, no reino animal, em ramos, classes, ordens, subordens, gêneros e espécies, é um exemplo de classificação natural, pelas características comuns e diferenciadoras. A classificação dos variados itens integrantes de uma lista mais ou menos caótica é artificial.

Exemplo: aquecedor, automóvel, barbeador, batata, caminho, canário, jipe, leite, ônibus, pão, pardal, pintassilgo, queijo, relógio, sabiá, torradeira.

Aves: Canário, Pardal, Pintassilgo, Sabiá.

Alimentos: Batata, Leite, Pão, Queijo.

Mecanismos: Aquecedor, Barbeador, Relógio, Torradeira.

Veículos: Automóvel, Caminhão, Jipe, Ônibus.

ESTATUTO DO SERVIDOR

1. Lei Municipal 2.378 de 07 de janeiro de 199201

LEI MUNICIPAL 2.378 DE 07 DE JANEIRO DE 1992

LEI Nº 2.378 DE 07 DE JANEIRO 1992.

DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DOS SERVIDORES DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE, DAS AUTARQUIAS E DAS FUNDAÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE, faço saber que a Câmara de Vereadores aprovou, e eu sanciono a seguinte,
L E I

**TÍTULO I
CAPÍTULO ÚNICO
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º - Esta Lei institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Campina Grande, bem como de suas autarquias e das fundações públicas municipais.

Art. 2º - Para os efeitos desta Lei, servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público da Administração direta, autárquica ou fundacional do município.

Art. 3º - Cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor.

Parágrafo Único - Os cargos públicos, acessíveis a todos os brasileiros, são criados por lei, com denominação própria e vencimento pago pelos cofres públicos, para provimento em caráter efetivo ou em comissão.

Art. 4º - É proibida a prestação de serviços gratuitos, salvo os casos previstos em lei.

**TÍTULO II
DO PROVIMENTO, VACÂNCIA, REMOÇÃO
REDISTRIBUIÇÃO E SUBSTITUIÇÃO
CAPÍTULO I
DO PROVIMENTO
SEÇÃO I
DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 5º - São requisitos básicos para investidura em cargo público:

- I - a nacionalidade brasileira;
- II - o gozo dos direitos políticos;
- III - a quitação com as obrigações militares e eleitorais;
- IV - o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo;
- V - a idade mínima de dezoito anos;
- VI - aptidão física e mental.

§ 1º - As atribuições do cargo podem justificar a exigência de outros requisitos estabelecidos em lei.

§ 2º - Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas 10%(dez por cento) das vagas oferecidas no concurso, conforme legislação específica.

Art. 6º - O provimento dos cargos públicos far-se-á mediante ato da autoridade competente de cada Poder.

Art. 7º - A investidura em cargo público ocorrerá com a posse.

Art. 8º - São formas de provimento de cargo público:

- I - nomeação;
- II - promoção;
- III - ascensão;
- IV - transferência;
- V - readaptação;

- VI - reversão;
- VII - aproveitamento;
- VIII - reintegração;
- IX - recondução.

**SEÇÃO II
DA NOMEAÇÃO**

Art. 9º - A nomeação far-se-á:

I - em caráter efetivo, quando se tratar de cargo isolado de provimento efetivo ou de carreira;

II - em comissão, para cargo de confiança, de livre exoneração.

Art. 10 - A nomeação para cargo de carreira ou cargo isolado de provimento efetivo depende de prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecidos a ordem de classificação e o prazo de sua validade.

Parágrafo Único - Os demais requisitos para o ingresso e o desenvolvimento do servidor na carreira, mediante promoção, ascensão e acesso, serão estabelecidos pela lei que fixar as diretrizes do sistema de carreira na administração pública municipal e seus regulamentos.

**SEÇÃO III
DO CONCURSO PÚBLICO**

Art. 11 - O concurso será de provas ou de provas e títulos, podendo ser realizado em duas etapas, conforme dispuserem a lei e o regulamento do respectivo plano de carreira.

Art. 12 - O concurso público terá validade de até 02(dois)anos, podendo ser prorrogado uma única vez, por igual período.

§ 1º - O prazo de validade do concurso e as condições de sua realização serão fixados em edital, que será publicado no Diário Oficial do Estado e em jornal diário de grande circulação no Município.

§ 2º - Não se abrirá novo concurso enquanto houver candidato aprovado em concurso anterior com prazo de validade não expirado.

**SEÇÃO IV
DA POSSE E DO EXERCÍCIO**

Art. 13 - A posse dar-se-á pela assinatura do respectivo termo, no qual deverão constar as atribuições, os deveres, as responsabilidades e os direitos inerentes ao cargo ocupado, que não poderão ser alterados unilateralmente, por qualquer das partes, ressalvados os atos de ofício previstos em lei.

§ 1º - A posse ocorrerá no prazo de 30(trinta)dias contados da publicação do ato do provimento, prorrogável por mais 30(trinta) dias, a requerimento do interessado.

§ 2º - Em se tratando de servidor em licença, ou afastado por qualquer motivo legal, o prazo será contado do término do impedimento.

§ 3º - Dar-se-á posse também mediante procuração específica, com firma reconhecida por notário público.

§ 4º - Só haverá posse nos casos de provimento por nomeação.

§ 5º - No ato da posse, o servidor apresentará declaração de bens e valores que constituem seu patrimônio e declaração quanto ao exercício ou não de outro cargo, emprego ou função pública.

§ 6º - Será tornado sem efeito o ato de provimento se a posse não ocorrer no prazo previsto no § 1º deste artigo.

Art. 14 - A posse em cargo público dependerá de prévia inspeção médica oficial.

Parágrafo Único - Só poderá ser empossado aquele que for julgado apto física e mentalmente para o exercício do cargo.

Art. 15 - Exercício é o efetivo desempenho das atribuições de cargo.

§ 1º - O prazo para o servidor entrar em exercício será de 30(trinta)dias, contado da data da posse.

§ 2º - Será exonerado o servidor empossado que não entrar em exercício no prazo previsto no parágrafo anterior.

§ 3º - A autoridade competente do órgão ou entidade para onde for designado o servidor compete dar-lhe exercício.

Art. 16 - O início, a suspensão, a interrupção e o reinício do exercício serão registrados no assentamento individual do servidor.

Parágrafo Único - Ao entrar em exercício o servidor apresentará ao órgão competente os elementos necessários ao seu assentamento individual.

Art. 17 - A promoção ou a ascensão não interrompem o tempo de exercício, que é contado no novo posicionamento na carreira a partir da data da publicação do ato que promover ou ascender o servidor.

Art. 18 - O servidor transferido, removido, redistribuído, requisitado ou cedido, que deva ter exercício em outra localidade, terá 30(trinta) dias de prazo para entrar em exercício, incluído nesse prazo o tempo necessário ao deslocamento para a nova sede.

Parágrafo Único - Na hipótese de o servidor encontrar-se afastado legalmente, o prazo a que se refere este artigo será contado a partir do término do afastamento.

Art. 19 - O ocupante de cargo de provimento efetivo fica sujeito a 30 (trinta) horas semanais de trabalho, salvo quando a lei estabelecer duração diversa.

§ 1º - Além do cumprimento do estabelecido neste artigo, os ocupantes de cargos em comissão e os servidores que tenham incorporado como remuneração permanente, gratificação pelo exercício de cargo de provimento em comissão CC1, CC2, CC3 e CC4 ficam sujeitos a 08 (oito) horas diárias de expediente, em dois turnos.

§ 2º - O Município regulamentará um regime complementar de tempo integral T-40, a ser atribuído quando da necessidade imperiosa das atividades de cada setor.

Art. 20 - Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observados os seguintes fatores:

- I - assiduidade;
- II - disciplina;
- III - capacidade de iniciativa;
- IV - produtividade;
- V - responsabilidade.

§ 1º - Quatro meses antes de findo o período do estágio probatório, será submetida à homologação da autoridade competente a avaliação do desempenho do servidor, realizada de acordo com o que dispuser a lei ou o regulamento do sistema de carreira, sem prejuízo da continuidade de apuração dos fatores enumerados nos incisos I a V deste artigo.

§ 2º - O servidor não aprovado no estágio probatório será exonerado ou, se estável, reconduzido ao cargo anteriormente ocupado, observado o disposto no parágrafo único do art. 29.

SEÇÃO V DA ESTABILIDADE

Art. 21 - O servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 2 (dois) anos de efetivo exercício.

Art. 22 - O servidor estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou de processo administrativo disciplinar no qual lhe seja assegurado ampla defesa.

SEÇÃO VI DA TRANSFERÊNCIA

Art. 23 - Transferência é a passagem do servidor estável de cargo efetivo para outro de igual denominação, pertencente a quadro de pessoal diverso, de órgão ou instituição do mesmo Poder.

§ 1º - A transferência ocorrerá de ofício ou a pedido do servidor, atendido o interesse do serviço, mediante o preenchimento de vaga.

§ 2º - Será admitida a transferência de servidor ocupante de cargo de quadro em extinção para igual situação em quadro de outro órgão ou entidade.

SEÇÃO VII DA READAPTAÇÃO

Art. 24 - Readaptação é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental verificada em inspeção médica.

§ 1º - Se julgado incapaz para o serviço público, o readaptando será aposentado.

§ 2º - A readaptação será efetivada em cargo de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida.

SEÇÃO VIII DA REVERSÃO

Art. 25 - Reversão é o retorno à atividade de servidor aposentado por invalidez, quando, por junta médica oficial, forem declarados insubsistentes os motivos da aposentadoria.

Art. 26 - A reversão far-se-á no mesmo cargo ou no cargo resultante de sua transformação.

Parágrafo Único - Encontrando-se provido o cargo, o servidor exercerá suas atribuições como excedente, até a ocorrência de vaga.

Art. 27 - Não poderá reverter o aposentado que já tiver completado 70 (setenta) anos de idade.

SEÇÃO IX DA REINTEGRAÇÃO

Art. 28 - a reintegração é a reinvestidura do servidor estável no cargo anteriormente ocupado, ou no cargo resultante de sua transformação, quando invalidada a sua demissão por decisão administrativa ou judicial, com ressarcimento de todas as vantagens.

§ 1º - Na hipótese de o cargo ter sido extinto o servidor ficará em disponibilidade, observado o disposto nos artigos 30 e 31.

§ 2º - Encontrando-se provido o cargo, o seu eventual ocupante será reconduzido ao cargo de origem, sem direito a indenização ou aproveitado em outro cargo, ou, ainda, posto em disponibilidade.

SEÇÃO X DA RECONDUÇÃO

Art. 29 - Recondução é o retorno do servidor estável ao cargo anteriormente ocupado e decorrerá de:

- I - inabilidade em estágio probatório relativo a outro cargo;
- II - reintegração do anterior ocupante.

Parágrafo Único - Encontrando-se provido o cargo de origem, o servidor será aproveitado em outro, observando-se o disposto no art. 30.

**SEÇÃO XI
DA DISPONIBILIDADE E DO APROVEITAMENTO**

Art. 30 - O retorno à atividade de servidor em disponibilidade far-se-á mediante aproveitamento obrigatório em cargo de atribuições e vencimentos compatíveis com o anteriormente ocupado.

Art. 31 - O órgão Central do Sistema de Pessoal determinará o imediato aproveitamento de servidor em disponibilidade em vaga que vier ocorrer nos órgãos ou entidades da administração pública municipal.

Art. 32 - Será tornado sem efeito o aproveitamento e cassada a disponibilidade se o servidor não entrar em exercício no prazo legal, salvo doença comprovada por junta médica oficial.

Art. 33 - Extinto o cargo ou declarada a sua desnecessidade, o funcionário estável ficará em disponibilidade, com remuneração integral.

**CAPÍTULO II
DA VACÂNCIA**

Art. 34 - A vacância do cargo público decorrerá de:

- I - exoneração;
- II - demissão;
- III - promoção;
- IV - ascensão;
- V - transferência;
- VI - readaptação;
- VII - aposentadoria;
- VIII - posse em outro cargo inacumulável;
- IX - falecimento.

Art. 35 - A exoneração de cargo efetivo dar-se-á a pedido do servidor, ou de ofício.

Parágrafo Único - A exoneração de ofício dar-se-á:

- I - quando não satisfeitas as condições do estágio probatório;
- II - quando, tendo tomado posse, o servidor não entrar em exercício no prazo estabelecido

Art. 36 - A exoneração de cargo em comissão dar-se-á:

- I - a juízo da autoridade competente;
- II - a pedido do próprio servidor.

Parágrafo Único - O afastamento do servidor de função de direção, chefia e assessoramento dar-se-á:

- I - a pedido;
- II - mediante dispensa nos casos de:

- a) promoção;
- b) cumprimento de prazo exigido para rotatividade da função;
- c) por falta de exaço no exercício de suas atribuições, segundo o resultado do processo de avaliação, conforme estabelecido em lei e regulamento;
- d) afastamento de que trata o art. 100.

**CAPÍTULO III
DA REMOÇÃO E DA REDISTRIBUIÇÃO
SEÇÃO I
DA REMOÇÃO**

Art. 37 - Remoção é o deslocamento do servidor a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede.

Parágrafo Único - Dar-se-á a remoção, a pedido, para outra localidade, independentemente de vaga, para acompanhar cônjuge ou companheiro, ou por motivo de saúde do servidor, cônjuge, companheiro ou dependente, condicionada à comprovação por junta médica.

**SEÇÃO II
DA REDISTRIBUIÇÃO**

Art. 38 - Redistribuição é o deslocamento do servidor, com o respectivo cargo, para quadro de pessoal de outro órgão ou entidade do mesmo Poder, cujos planos de cargos e vencimentos sejam idênticos, observado sempre o interesse da administração.

§ 1º - A redistribuição dar-se-á exclusivamente para ajustamento de quadros de pessoal às necessidades dos serviços, inclusive, nos casos de reorganização, extinção ou criação de órgãos ou entidades.

§ 2º - Nos casos de extinção de órgãos ou entidade, os servidores estáveis que não puderem ser redistribuídos, na forma deste artigo, serão colocados em disponibilidade, até seu aproveitamento na forma do art. 30.

**CAPÍTULO IV
DA SUBSTITUIÇÃO**

Art. 39 - Os servidores investidos em função de direção ou chefia e os ocupantes de cargos em comissão serão substituídos nos afastamentos ou impedimentos regulares, previamente designados pela autoridade competente.

Parágrafo Único - O substituto fará jus à gratificação pelo exercício da função de direção ou chefia, paga na proporção dos dias de efetiva substituição, observando-se quanto aos cargos em comissão o disposto no art. 64.

Art. 40 - O disposto no artigo anterior não se aplica a servidores ocupantes de cargo de Assessor, considerando que, na hipótese não ocorrerá substituição por afastamento do seu titular.

**TÍTULO III
DOS DIREITOS E VANTAGENS
CAPÍTULO I
DOS VENCIMENTOS E DA REMUNERAÇÃO**

Art. 41 - Vencimento é a retribuição mensal pelo exercício de cargo público com valor fixado em lei, e serão obedecidos os pisos salariais assegurados em lei.

Parágrafo Único - REVOGADO

Art. 42 - Remuneração é o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei.

§ 1º - A remuneração do servidor investido em função ou cargo de confiança será paga na forma prevista no art. 64.

§ 2º - servidor investido em cargo em comissão de órgão ou entidade diversa da de sua lotação, receberá a remuneração de acordo com o estabelecido no § 1º do art. 99.

§ 3º - O vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens em caráter permanente, é irredutível.

§ 4º - É assegurada aos servidores da administração pública direta isonomia de vencimentos para cargos de atribuições iguais ou semelhantes do mesmo Poder ou entre os servidores dos Poderes Executivo e Legislativo Municipais, ressalvadas as vantagens de caráter individual e as relativas à natureza ou ao local do trabalho.

Art. 43 - Todos os direitos e vantagens consignados na Lei Orgânica Municipal ficam incorporados ao presente Estatuto, observada a duplicidade de direitos.

Art. 44 - Nenhum servidor poderá perceber, mensalmente, a título de remuneração, importância superior, em espécie e a qualquer título, à percebida pelo Secretário do Município.

Parágrafo Único – O servidor que tenha recebido os benefícios do art. 115, § 3º, XVI da Lei Orgânica do Município, cuja remuneração seja superior aos parâmetros fixados no caput deste artigo terá descontado mensalmente valor igual à diferença entre a sua remuneração e a de Secretário do Município.

Art. 45 - A menor remuneração atribuída aos cargos de carreira não será inferior a 1/40(um quarenta avos) do teto de remuneração fixado no artigo anterior.

Art. 46 - O servidor perderá:

I - a remuneração dos dias em que faltar ao serviço;

II - a parcela de remuneração diária, proporcional aos atrasos, ausências e saídas antecipadas, iguais ou superiores a 60(sessenta) minutos; III - metade da remuneração na hipótese prevista no § 2º do art. 133.

Art. 47 - Salvo por imposição legal, ou mandado judicial, nenhum desconto incidirá sobre a remuneração ou provento.

Parágrafo Único - Mediante autorização do servidor, poderá haver desconto de sua remuneração em favor de terceiros, a critério da administração e com reposição de custos, na forma prevista em regulamento, excetuada a contribuição sindical prevista em seu Estatuto.

Art. 48 - As reposições e indenizações ao erário serão descontadas em parcelas mensais não excedentes à décima parte da remuneração ou provento, em valores atualizados.

Art. 49 - O servidor em débito com o erário, que for demitido, exonerado, ou que tiver a sua aposentadoria ou disponibilidade cassada, terá o prazo de 60 (sessenta) dias para quitar o débito.

Parágrafo Único - A não quitação do débito no prazo previsto implicará sua inscrição em dívida ativa.

Art. 50 - O vencimento, a remuneração e o provento não serão objeto de arresto, seqüestro ou penhora, exceto nos casos de prestação de alimentos resultante de decisão judicial.

CAPÍTULO II DAS VANTAGENS

Art. 51 - Além do vencimento, poderão ser pagas ao servidor as seguintes vantagens:

I - indenizações;

II - gratificações;

III - adicionais.

§ 1º - As indenizações não se incorporam ao vencimento ou provento para qualquer efeito.

§ 2º - As gratificações e os adicionais incorporam-se ao vencimento ou provento, nos casos e condições indicados em lei.

Art. 52 - As vantagens pecuniárias não serão computadas, nem acumuladas, para efeito de concessão de quaisquer outros acréscimos pecuniários ulteriores, sob o mesmo título ou idêntico fundamento.

SEÇÃO I DAS INDENIZAÇÕES

Art. 53 - Constituem indenizações ao servidor:

I - ajuda de custo;

II - diárias;

III- transportes.

Art. 54 - Os valores das indenizações, assim como as condições para a sua concessão serão estabelecidos em regulamento.

SUBSEÇÃO I DA AJUDA DE CUSTO

Art. 55 - A ajuda de custo destina-se a compensar as despesas de instalação do servidor que, no interesse do serviço, passar a ter exercício em nova sede, com mudança de domicílio em caráter permanente.

§ 1º - Correm por conta da administração as despesas de transporte do servidor e de sua família, compreendendo passagem, bagagem e bens pessoais.

§ 2º - À família do servidor que falecer na nova sede são asseguradas ajuda de custo e transporte para a localidade de origem, dentro do prazo de 6(seis) meses contado do óbito.

Art. 56 - A ajuda de custo é calculada sobre a remuneração do servidor, conforme se dispuser em regulamento, não podendo exceder a importância correspondente a 3(três) meses.

Art. 57 - Não será concedida ajuda de custo ao servidor que se afastar do cargo, ou reassumi-lo, em virtude de mandato eletivo.

Art. 58 - Será concedida ajuda de custo àquele que, não sendo servidor do Município, for nomeado para cargo em comissão, com mudança de domicílio.

Parágrafo Único - No caso de afastamento previsto no inciso I do art. 99, a ajuda de custo será paga pelo órgão cessionário, quando cabível.

Art. 59 - O servidor ficará obrigado a restituir a ajuda de custo quando, injustificadamente, não se apresentar na nova sede no prazo de 30(trinta) dias.

SUBSEÇÃO II DAS DIÁRIAS

Art. 60 - O servidor que, a serviço, se afastar da sede em caráter eventual ou transitório, para outro ponto do território nacional, fará jus a passagem e diárias, para cobrir as despesas de pousada, alimentação e locomoção urbana.

§ 1º - A diária será concedida por dia de afastamento, sendo devida pela metade quando o deslocamento não exigir pernoite fora da sede.

§ 2º - Nos casos em que o deslocamento da sede constituir exigência permanente do cargo, o servidor não fará jus a diárias.

Art. 61 - O servidor que receber diárias e não se afastar da sede, por qualquer motivo, fica obrigado a restituí-las integralmente, no prazo de 5 (cinco) dias.

Parágrafo Único - Na hipótese de o servidor retornar à sede em prazo menor do que o previsto para o seu afastamento, restituirá as diárias recebidas em excesso, no prazo previsto no caput deste artigo.

SUBSEÇÃO III DA INDENIZAÇÃO DE TRANSPORTE

Art. 62 - Conceder-se-á a indenização de transporte ao servidor que realizar despesas com a utilização do meio próprio de locomoção para a execução de serviços externos, por força das atribuições do cargo, conforme se dispuser em regulamento.

SEÇÃO II DAS GRATIFICAÇÕES E ADICIONAIS

Art. 63 - Além do vencimento e das vantagens previstas nesta Lei, serão deferidos aos servidores as seguintes gratificações e adicionais:

I - gratificação pelo exercício de função de direção, chefia e assessoramento;

II - de representação;
 III - de gabinete;
 IV - por produção e produtividade;
 V - pela participação em órgão colegiado;
 VI - para diferença de caixa;
 VII - gratificação natalina;
 VIII - adicional por tempo de serviço;
 IX - adicional pelo exercício de atividades insalubres, perigosas ou penosas;
 X - adicional pela prestação de serviços extraordinários;
 XI - adicional noturno;
 XII - adicional de férias;
 XIII - outros relativos ao local ou à natureza do trabalho
 Parágrafo Único – Não será permitida a acumulação de gratificações, exceto as contempladas nos incisos IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII

SUBSEÇÃO I
DA GRATIFICAÇÃO PELO EXERCÍCIO DE FUNÇÃO DE DIREÇÃO, CHEFIA OU ACESSORAMENTO

Art. 64 - Gratificação de função é a retribuição mensal pelo desempenho de cargo de direção, chefia e assessoramento e outros que a lei determinar.

Parágrafo Único - A criação de função de direção, chefia e assessoramento será feita por Lei, com abertura de crédito suplementar indicando a fonte do recurso e fixado o número de cargos, vencimento e gratificação.

Art. 65 - Somente servidores municipais, bem como federais, estaduais, de outros municípios ou de suas autarquias, postos à disposição do Município, serão designados, para exercício de funções gratificadas, desde que os primeiros contem no mínimo 02 (dois) anos consecutivos de serviços ao Município e, no caso de servidores de outras esferas de governo, não estejam em estágio probatório, observando-se o disposto em regulamentação própria.

§ 1º - A designação para o exercício de função gratificada será feita pelo Prefeito.

§ 2º - É vedado conceder função gratificada ao servidor pelo exercício de chefia ou assessoramento, quando esta atividade for inerente ao exercício do cargo ou função.

Art. 66 - Não perderá a gratificação de função o servidor que se ausentar em virtude de férias, luto, casamento, doença comprovada ou serviço obrigatório por lei.

SUBSEÇÃO II
DA REPRESENTAÇÃO

Art. 67 - A gratificação de representação é a retribuição pecuniária que se atribui aos ocupantes de Secretarias Municipais e aos ocupantes de cargos em comissão do mesmo nível hierárquico.

Parágrafo Único - A gratificação de representação será estabelecida em lei, em ordem decrescente, a partir dos limites estabelecidos no art. 44.

SUBSEÇÃO III
DA GRATIFICAÇÃO DE GABINETE

Art. 68 - A gratificação de gabinete é a retribuição mensal pelo exercício de atividades auxiliares de gabinete

Parágrafo Único - A gratificação de que trata este artigo será concedida aos servidores que desempenham atividades nos Gabinetes do Prefeito, dos Secretários e do Procurador Geral do Município, no gabinete do Presidente da Câmara e dos Secretários do Poder Legislativo, conforme dispuser o regulamento.

SUBSEÇÃO IV
DA PRODUÇÃO E PRODUTIVIDADE

Art. 69 - A gratificação por produção e produtividade é a retribuição mensal pelo desempenho de atividade de fiscalização, conforme estabelecido em lei.

Parágrafo Único - O servidor que perceba a gratificação de que trata o caput deste artigo poderá incorporá-la como remuneração permanente, nos proventos, pelo valor médio percebido durante 12 (doze) últimos meses anteriores do pedido de aposentadoria, vedadas a acumulação, exceto com outra legalmente deferida.

Art. 70 - A concessão da gratificação de que trata o artigo anterior será regulamentada por decreto do Prefeito Municipal.

SUBSEÇÃO V
DA PARTICIPAÇÃO EM ÓRGÃO COLEGIADO

Art. 71 - A gratificação por participação em órgão colegiado será regulamentada por lei, observados os requisitos específicos de cada caso.

Parágrafo Único - Em nenhuma hipótese a gratificação poderá ser superior, mensalmente, ao vencimento do servidor.

SUBSEÇÃO VI
DA DIFERENÇA DE CAIXA

Art. 72 - Ao servidor que, no desempenho de suas atribuições pagar ou receber em moeda corrente, poderá ser concedida, nos períodos de efetivo exercício, gratificação para diferença de caixa, na forma prevista em lei.

§ 1º - A gratificação natalina será paga anualmente, a todo servidor municipal independentemente de remuneração a que fizer jus.

§ 2º - A fração igual ou superior a 15 (quinze) dias será considerada como mês integral.

§ 3º - A gratificação natalina será calculada sobre a remuneração do servidor, nela incluídas as vantagens.

§ 4º - A gratificação será estendida aos inativos e pensionistas, com base nos proventos que percebam na data do pagamento daquela.

§ 5º - A gratificação natalina será paga em duas parcelas, a 1ª delas será paga no mês junho ou no mês de férias do servidor, por sua solicitação, e a 2ª até o dia 20 do mês de dezembro.

§ 6º - O pagamento de cada parcela far-se-á tomando por base a remuneração do mês em que ocorrer o pagamento.

§ 7º - A segunda parcela será calculada com base na remuneração em vigor no mês de dezembro, abatida a importância da primeira pelo valor pago.

Art. 74 - Na hipótese do servidor exonerar-se ou ser demitido, a gratificação natalina ser-lhe-á paga proporcionalmente ao número de meses de exercício do ano, com base na remuneração do mês em que ocorrer a exoneração ou a demissão.

Parágrafo Único - A gratificação natalina não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária.

SUBSEÇÃO VIII
DO ADICIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO

Art. 75 - Por quinquênio de efetivo exercício no serviço público municipal, será concedido ao servidor um adicional correspondente a 5% (cinco por cento) do vencimento de seu cargo efetivo até o limite de 7(sete) quinquênios.

§ 1º - O adicional é devido a partir do dia imediato àquele em que o servidor completar o tempo de serviço exigido.

**CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
(PSICÓLOGO EDUCACIONAL)**

1. Desenvolvimento da psicologia escolar no brasil: origens, atualidades e perspectivas	01
2. Psicólogo escolar: competências e habilidades para o trabalho na escola e na comunidade numa perspectiva intra e interdisciplinar.	04
3. Políticas públicas em educação e a psicologia escolar.	06
4. Psicologia educacional: conceituação e caracterização da psicologia educacional.	10
5. Psicomotricidade	11
6. Desenvolvimento humano: teoria psicanalista, teoria sociointeracionista, teoria psicogenética e teoria do construtivismo. Relação família e escola; desenvolvimento físico, psicológico cognitivo e social da infância à adolescência	14
7. A ação do psicólogo escolar diante da educação inclusiva	22
8. Atuação preventiva em questões de sexualidade, discriminação, violência e drogas	27
9. Educação inclusiva: marcos legais nacionais	41
10. Projeto político pedagógico	49
11. Lei de diretrizes e bases da educação brasileira (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).	52
12. Estatuto da criança e do adolescente – eca (lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)	66
13. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.	102
14. Base nacional comum curricular – BNCC	103
15. Lei nº 14.113/2020 (fundeb)	141
16. Plano nacional de educação – pne, lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014	153
17. Constituição federal de 5 de outubro de 1988 (arts. 205 a 214)	167

DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL: ORIGENS, ATUALIDADES E PERSPECTIVAS

A Psicologia Escolar é uma área da Psicologia Aplicada que tem suscitado inúmeras reflexões acerca da identidade dos profissionais que nela atuam, sobretudo a necessidade de redefinição do papel do psicólogo na escola e de reestruturação de sua formação acadêmica (Almeida, 1999; Jobim e Souza, 1996; Del Prette, 1999; Gomes, 1999).

O surgimento da área esteve ligado à psicometria, em especial à aplicação de testes psicológicos, com o predomínio de um modelo clínico de atuação do psicólogo escolar voltado para o diagnóstico e “cura” dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, cuja ênfase situava-se nos fatores subjacentes ao indivíduo em detrimento das causas ligadas aos fatores institucionais, sociais e pedagógicos (Almeida, 1999).

A literatura que tem sido publicada na área escolar tem ressaltado a importância de se refletir sobre os aspectos relacionados à especificidade da atuação do psicólogo escolar devido ao fato de existir uma superposição de papéis e funções dos profissionais que atuam no contexto educacional, em que vários deles reivindicam para si o mesmo espaço profissional (Jobim & Souza, 1996; Gomes, 1994). Segundo Jobim e Souza (1996), há uma miscigenação de papéis entre o psicólogo, o pedagogo e o psicólogo escolar e a atuação do psicólogo deve ser realizada de maneira crítica e contextualizada.

Gomes (1994) pesquisou sobre a atuação do psicólogo escolar no Brasil e afirmou que não foi possível traçar um perfil deste profissional de acordo com as diversas escolas teóricas e que existe uma distância entre o papel atribuído ao psicólogo no campo teórico e as demandas que se espera que este atenda no cotidiano da escola. A autora aponta, também, a necessidade de contextualizar a ação do psicólogo à realidade educacional e social brasileira.

Pesquisas indicam que o psicólogo escolar desconhece as possibilidades de qualificação na sua área (Araújo, 1985; Carvalho, 1984; Mello, 1975). Para Araújo (1991), a qualidade da informação recebida na graduação é primordial para que a futura ação do profissional de Psicologia atenda às demandas sociais e destaca que é preciso que as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação deste profissional, priorizem e direcionem seu trabalho no sentido de produzir conhecimento e de instrumentalizar seus graduandos visando à apropriação de competências e habilidades técnicas e pessoais. A necessidade de definir a atuação do psicólogo no contexto da escola e a dificuldade em delinear um perfil de atuação profissional, bem como de articular a prática à teoria são questões discutidas por vários pesquisadores da área de Psicologia Escolar (Jobim & Souza, 1996; Batista, 1994; Gomes, 1994; Witter, 1994). A ausência de vínculo entre teoria e prática tem sido relacionada, comumente, às deficiências na formação do profissional, que não possui uma formação consistente (Jobim & Souza, 1996; Leite, 1991; Novaes, 1991). Witter (1998) propõe a introdução do ensino de pesquisa no contexto da graduação universitária como requisito essencial à formação do psicólogo escolar.

Segundo Almeida (1991), não há consenso sobre a formação do psicólogo escolar devido à diversidade de currículos e de modelos teórico-práticos nos cursos de Psicologia. Witter, Guzzo e Oliveira (1991) pesquisaram sobre a formação em psicologia escolar por meio de questionários enviados às Instituições de Ensino Superior em Psicologia, visando levantar o conjunto de disciplinas consideradas específicas para a formação na área escolar. Esses autores relataram que o conjunto de disciplinas apontadas como específicas para a formação do psicólogo escolar foi amplo e houve pouca con-

cordância entre as Instituições, tanto particulares quanto públicas, neste aspecto. Além disso, encontraram uma diversidade maior no que se refere às disciplinas apontadas como de domínio conexo. Segundo os autores, o perfil do formando em Psicologia Escolar demanda uma melhor definição e necessita de pesquisas que o avaliem de modo mais consistente.

Andaló (1984) afirma que existem duas áreas na psicologia que tratam de crianças com queixa escolar: a psicologia clínica e a escolar. A pesquisadora afirma que a queixa escolar é vista de forma conservadora pelos profissionais da Psicologia, os quais costumam situar a origem dos problemas na própria criança. Pesquisa realizada por Almeida, Rabelo, Cabral, Moura, Barreto e Barbosa (1995), sobre as concepções e práticas dos psicólogos escolares do Distrito Federal acerca das dificuldades de aprendizagem, indica que 56,43% dos psicólogos da amostra focalizam no aluno as causas atribuídas às dificuldades no aprendizado e 16,83% à família. Não é sem razão que Escudero, Martinez, Savaya, Durante e Campos (1996) mencionam que a opinião de professores sobre o psicólogo escolar é a de que este deve auxiliar na resolução de problemas escolares e na elaboração do processo educacional. Além disso, citam que a visão que se tem do psicólogo escolar é a de um solucionador de problemas e, ainda, acrescentam que os professores apresentam restrições quanto à atuação do psicólogo, na escola.

Gomes e Gomes (1998), ao discutirem sobre a atuação do psicólogo escolar, no Brasil, tanto no que se refere aos dados da literatura acerca da atuação profissional quanto à percepção que a equipe de profissionais da educação tem sobre o psicólogo, concluem que as equipes escolares esperam do psicólogo escolar ações imediatistas e, por outro lado, que o próprio psicólogo não é instrumentado teoricamente para trabalhar de maneira satisfatória, rompendo com as formas conservadoras de atuação.

Dentre as funções do psicólogo escolar destacadas por Del Prette (1999) e Gomes (1999) estão a assessoria na elaboração, implementação e avaliação de projetos pedagógicos coerentes com os vários segmentos da escola; a avaliação dos alunos em consonância com este projeto pedagógico; a análise e a intervenção relacionadas às interações em sala de aula, visando melhor aproveitamento das oportunidades educativas; o desenvolvimento de programas junto aos pais, com orientação sobre promoção de condições de aprendizagem; o diagnóstico e encaminhamento de problemas relativos a queixas escolares, entre outras.

Além dessas funções, alguns pesquisadores (Andaló, 1991; Leite, 1991; Taverna, 1991) da área escolar afirmam que o psicólogo que atua na educação deve possibilitar ao professor acesso ao conhecimento psicológico relevante para sua tarefa de transmissão e construção do conhecimento. Para Andaló (1991) e Almeida (1999), o papel do psicólogo escolar implicaria em lidar com a subjetividade e as relações interpessoais no âmbito da escola e em proporcionar aos docentes e demais profissionais da Educação uma reflexão sobre sua prática educativa.

De acordo com Bentes (1996) e Jobim e Souza (1996) ainda não há uma atuação interdisciplinar na escola. Araújo, Almeida, Queiroga, Parro e Cunha (1996) apontam a necessidade de se avançar da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade, pois a complexidade do fenômeno da aprendizagem humana exige o diálogo e a ação de vários ramos da ciência agindo em comum e não apenas a junção, muitas vezes artificial, de várias disciplinas ou especialidades (Almeida, 1992).

A revisão da literatura que tem sido publicada na área de Psicologia Escolar, nesta década, permite conhecer quais os temas considerados relevantes para os pesquisadores e profissionais atuantes na área, em especial aqueles que são foco de debates nos congres-

tos nacionais de Psicologia Escolar, bem como avaliar as discussões e os encaminhamentos dados às indagações e problemas levantados.

Pode-se afirmar que até o presente momento o psicólogo escolar ainda não consolidou seu espaço de atuação profissional, existindo ainda a necessidade de redefinição do seu papel nas instituições escolares visando, sobretudo, o exercício de uma prática psicológica integrada com a realidade brasileira, em uma perspectiva mais preventiva e interdisciplinar (Almeida, 1999; Araújo e cols., 1996). No contexto das questões aqui apresentadas, o presente estudo foi realizado com o objetivo de caracterizar a evolução das discussões acerca da formação e da atuação em Psicologia Escolar, a partir da análise dos Anais dos quatro Congressos Nacionais realizados nesta área.

Método

O presente estudo se propôs a caracterizar a evolução das discussões sobre a formação e a atuação em Psicologia Escolar, por meio da análise dos trabalhos publicados nos Anais dos quatro Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional, promovidos pela ABRAPPE, entre 1991 e 1998, configurando-se numa pesquisa documental.

A relevância de se proceder a um estudo sobre a formação e a atuação em Psicologia Escolar decorre do fato de que esta é uma das áreas de atuação profissional no campo da Psicologia que tem suscitado inúmeros debates acerca da identidade dos profissionais que nela atuam, indicando a necessidade de uma re-significação do papel e da atuação do psicólogo, na escola.

Estudar o tema da formação e atuação em Psicologia Escolar, por meio da leitura dos trabalhos publicados nos Anais dos quatro Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional, pressupõe o reconhecimento de que essa literatura permite apreender os temas considerados relevantes para os pesquisadores da área, especialmente aqueles que participam dos congressos e que, dessa forma, estão contribuindo para a sistematização teórico-metodológica da Psicologia Escolar.

O estudo foi organizado em duas partes. O objetivo da primeira foi caracterizar as modalidades de comunicações que se referiam aos temas de formação e atuação em Psicologia Escolar. O objetivo da segunda parte foi analisar o conteúdo das comunicações selecionadas, apontando a evolução qualitativa das mesmas, suas implicações práticas, bem como a efetiva sistematização teórica da área, verificando sua contribuição efetiva no embasamento da prática psicológica no contexto escolar.

Material

Foram analisados os quatro Anais dos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional, promovidos pela ABRAPPE, entre 1991 e 1998.

Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar

O congresso foi realizado em 1991, na cidade de Valinhos - SP, e a publicação dos anais data de 1992. O tema do congresso foi "O psicólogo escolar: identidade e perspectivas". Os anais foram publicados em volume único e seus trabalhos estão apresentados sob a forma de Conferências, Mini-Conferências, Sessões Abertas, Sessões Integradas, Mesas Redondas e Sessões.

Anais do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar e XVII International School Psychology Colloquium

O congresso foi realizado em 1994, na cidade de Campinas - SP, e os anais foram publicados em 2 (dois) volumes. A publicação do 1º volume data de 1994 e a do 2º volume, de 1995. O tema do congresso foi "O desafio da Psicologia Escolar: o futuro da criança na escola, família e sociedade" e seus trabalhos estão apresentados sob a forma de Conferências Principais, Mesas Redondas, Simpósios, Sessões Abertas, Workshops e Cursos.

Anais do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar

O congresso foi realizado em 1996, na cidade do Rio de Janeiro - RJ, e a publicação dos anais data do mesmo ano. O tema do congresso foi "Prevenção e Saúde Mental na Educação". Os anais foram publicados em volume único e seus trabalhos estão apresentados sob a forma de Conferências, Mesas Redondas, Workshops, Cursos, Sessões de Posters, Sessões Integradas e Comunicações.

Anais do IV Congresso Nacional de Psicologia Escolar

O congresso foi realizado em 1998, na cidade de João Pessoa - PB, e a publicação dos anais data do mesmo ano. O tema do congresso foi "Psicologia na Educação: construindo o amanhã". Os anais foram publicados em volume único e seus trabalhos estão apresentados sob a forma de Conferências, Mesas Redondas, Simpósios, Workshops, Audiovisual, Posters e Temas Livres.

Amostra

A amostra foi composta de todas as comunicações publicadas nos quatro Anais dos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional, cujos temas referiam-se à formação e/ou à atuação em Psicologia Escolar. Foram considerados os trabalhos publicados sob forma de conferências, simpósios, mesas redondas, painéis e sessões de comunicações. Nas mesas redondas e nos simpósios, cada um dos expositores teve o seu trabalho contado.

Na composição da amostra relativa à Formação em Psicologia Escolar foram selecionados os trabalhos que efetivamente discutiam a formação acadêmica nessa área, na Atuação em Psicologia Escolar foram selecionados os trabalhos que referiam-se a alguma modalidade de atuação na área de Psicologia Escolar. Considerou-se o conteúdo do trabalho propriamente dito e não apenas o fato do mesmo estar inserido em uma sessão de atuação e/ou formação profissional.

Da leitura dos quatro Anais dos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional foi selecionada, para este estudo, uma amostra de 102 resumos.

Procedimentos

Inicialmente todos os resumos publicados nos Anais dos quatro Congressos Nacionais de Psicologia Escolar e Educacional foram lidos e aqueles que se referiam especificamente à formação e à atuação do psicólogo escolar foram selecionados. A leitura foi realizada por duas das autoras da pesquisa e a seleção do resumo era feita quando havia concordância entre as duas. Foram, então, selecionados 102 resumos.

Os resumos que compuseram a amostra foram submetidos à análise de conteúdo com a finalidade de especificar e caracterizar a natureza do seu conteúdo e favorecer a análise da evolução das discussões e das práticas relacionadas à temática da formação e atuação em Psicologia Escolar. Para Bardin (1991), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que parte de uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo das comunicações, tendo uma organiza-

ção própria no procedimento da análise, que permite “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens” (p. 42).

A categorização por temas pode ser definida como uma regra de recorte do sentido e não da forma e, neste estudo, procurou-se nos resumos selecionados unidades de significação geral compondo categorias temáticas genéricas. Ocorreu, no entanto, que alguns trabalhos abordavam mais de um tema. Foram, então, contadas as frequências dos temas e não dos trabalhos.

Os resumos selecionados foram classificados em 3 categorias, de acordo com a natureza do trabalho realizado e, estas, em subcategorias temáticas, conforme o conteúdo apresentado.

Resultados e Discussões

Caracterização das modalidades de comunicações

Os resumos foram classificados em 3 categorias, de acordo com a natureza das publicações:

relatos de pesquisa: quando se referiam a resultados e discussões de dados oriundos de investigações científicas.

relatos de experiência: quando pesquisadores, profissionais, supervisores e/ou alunos relatavam procedimentos relativos às práticas profissionais e/ou estágios supervisionados na área de Psicologia Escolar.

reflexões teóricas: quando os relatos abordavam discussões teóricas acerca do campo de atuação, das modalidades de intervenção, da delimitação de papéis e das funções do psicólogo, na escola.

No primeiro e no segundo Congressos, os trabalhos categorizados como reflexões teóricas foram os mais frequentes e, no terceiro e quarto, houve um maior número de relatos de experiência. Nos dois últimos Congressos, o número de relatos de pesquisa foi o quádruplo (20) dos dois primeiros (5). Os dados apontam a predominância, nos resumos de comunicações, mesas e simpósios, de trabalhos focalizando reflexões teóricas e relatos de experiência, em detrimento de relatos de pesquisa, embora essa modalidade tenha crescido, significativamente, nos dois últimos congressos.

Análise de Conteúdo das Comunicações Selecionadas

As subcategorias temáticas serão apresentadas por modalidades de comunicação e separadas no que se refere à formação e à atuação.

Reflexões Teóricas

As reflexões teóricas referentes à formação, concentraram-se em questões acadêmico-institucionais da área de Psicologia Escolar, destacam-se, prioritariamente, os trabalhos relativos à formação, considerada inadequada, e à desarticulação teoria/prática.

Relatos de Experiência

A categoria relatos de experiência referentes à formação concentrou os trabalhos sobre os estágios curriculares de graduação na área de psicologia escolar. Os dados apontam que 23,52% desses estágios efetivaram-se sob a forma de atuação institucional preventiva, tendo também ocorridos 11,76% de estágios planejados e executados após observação das condições e necessidades da instituição. No entanto, os estágios ocorridos em resposta às demandas específicas da escola, acrescidos de estágios com objetivos e atividades pontuais (subcategoria Outros), corroboram os dados discutidos em várias pesquisas que apontam a grande diversidade presente na formação prático-metodológica na área, sobretudo no âmbito dos estágios profissionalizantes. Observa-se, no entanto,

que os relatos de estágios centrados no atendimento ao aluno, contrariamente ao que vem sendo apontado nos relatos teóricos e de experiências, são relativamente pouco significativos.

Relatos de Pesquisa

As pesquisas na área de Psicologia Escolar, com foco nos currículos de graduação, tendem a avaliá-los como deficitários e pouco adequados à formação do psicólogo escolar e, no que se refere aos estágios, percebe-se uma tendência voltada para a prevenção e a valorização da experiência de estágio como fundamental para o exercício profissional.

Os temas de pesquisa sobre a atuação profissional concentraram-se nas dificuldades e falta de competência dos psicólogos escolares para o exercício profissional.

A análise dos dados referentes às subcategorias temáticas reflexões teóricas, relatos de experiência e relatos de pesquisa permite tecer algumas considerações sobre a articulação entre formação acadêmica, atuação profissional e produção científica na área de Psicologia Escolar.

Referindo-se à formação, 60,86% das reflexões teóricas discutem a necessidade de reformulação dos currículos de graduação e a necessidade de articulação entre teoria e prática. Quando se reportam à atuação, 46% dos relatos fazem referência a uma prática profissional desvinculada do contexto sócio-educacional brasileiro. Esses dados, quando comparados aos encontrados na categoria relatos de experiência que, no âmbito da formação acadêmica, tratou dos estágios na área de Psicologia Escolar, parecem apontar para algumas contradições. As subcategorias dos relatos de experiência mostram que 35,28% dos estágios em Psicologia Escolar foram efetivamente realizados tendo como orientação modelos de intervenção institucionais-preventivos, sendo que apenas 11,76% desenvolveram-se tendo como referência modelos de atuação focalizados no atendimento ao aluno. Por outro lado, a ocorrência significativa de uma gama variada de relatos de experiência (17,64% de estágios que respondem às demandas institucionais e 35,29% na subcategoria outros) parece indicar uma grande dispersão nas modalidades de atuação na área de Psicologia Escolar. Tendências aparentemente divergentes aparecem, também, quando comparados os dados obtidos nas reflexões teóricas com os dados obtidos nos relatos de experiência. Na subcategoria relatos de experiência, quando esta se refere à atuação profissional, 58,33% das experiências relatadas dizem respeito ao trabalho do psicólogo junto aos professores, à comunidade escolar e à atuação conjunta professor-aluno. A análise desses dados permite inferir que as reflexões teóricas não estão acompanhando as mudanças que vêm ocorrendo, embora lentamente, nas práticas dos psicólogos, no cotidiano das escolas, pois os relatos das experiências, tanto no âmbito da formação acadêmica quanto no da atuação profissional, indicam tendências opostas às encontradas nas elaborações e discussões teóricas.

Ao compararmos as subcategorias relatos de experiência com as subcategorias relatos de pesquisa os dados também não caminham na mesma direção. As pesquisas sobre a atuação profissional, de modo significativo, avaliam os currículos como deficitários e inadequados e ressaltam a importância dos estágios curriculares para o exercício da profissão. No entanto, os estágios, segundo os dados coletados, já estão se orientando para modalidades de atuação mais consoantes com as necessidades e demandas que refletem a realidade sócio-escolar brasileira, o que nos permite formular uma hipótese provisória, a ser futuramente investigada: os estudos e pesquisas sobre a atuação profissional não estão refletindo as transformações mais recentes ocorridas em muitos cursos de graduação em psicologia, tais como reformas curriculares, que se originam de

**PSICÓLOGO ESCOLAR: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
PARA O TRABALHO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE
NUMA PERSPECTIVA INTRA E INTERDISCIPLINAR**

novas diretrizes para o ensino e a formação, ampliação de oferta na área da psicologia escolar, implementação de novos modelos de atuação, ênfase nos estágios curriculares interdisciplinares.

A subcategoria relatos de pesquisa referente à atuação profissional, ao apontar para a dificuldade de inserção do psicólogo escolar no mercado de trabalho, como também a sua falta de competência, pode indicar tanto uma formação inadequada ou insuficiente quanto uma resposta dos psicólogos às exigências imperiosas de um mercado de trabalho escasso ou, também, tentativas de resposta a uma série de demandas, muitas vezes idealizadas. Ou ainda, como se referem Almeida e cols. (1995), “não é do desconhecimento de ninguém o fato de que o mercado de trabalho tem dificuldades em absorver a ‘mão-de-obra’ formada pelas universidades, em todo o país. Isto faz com que muitos recém-formados se vejam obrigados a atuar em campos muitas vezes diversos daquele que gostariam e para o qual se empenharam durante a formação acadêmica. Esta situação talvez possa explicar, em parte, o pouco conhecimento teórico-metodológico dos profissionais que atuam no meio educacional” (p. 129). Por outro lado, vale lembrar que as elaborações teóricas e os relatos de pesquisa não definem, com clareza, quais seriam as competências a serem desenvolvidas pelos psicólogos escolares, em termos teóricos e metodológicos.

Considerações Finais

A produção de conhecimento na área de Psicologia Escolar é diversificada, mas seus resultados apontam, sobretudo, para as deficiências existentes na área, pouco contribuindo com formulações teóricas consistentes que, efetivamente, possam dar suporte teórico-metodológico à prática profissional. Pode-se depreender, dos dados coletados, que as experiências de estágio relatadas apresentam uma atuação diversificada mas, no entanto, demonstram se orientar em direção a uma atuação mais preventiva do que remediativa. Essa tendência foi também observada nas experiências relatadas pelos profissionais, percebendo-se uma atuação mais significativa junto à comunidade escolar e aos professores. As pesquisas relatadas indicam resultados que evidenciam, ainda, problemas e dificuldades, de várias ordens, sobretudo no âmbito da formação acadêmica.

Pode-se concluir, com base na análise qualitativa dos dados, que a área da Psicologia Escolar não consolidou ainda seu espaço de atuação e sua identidade profissional e que a formação acadêmica é apontada, nos estudos e pesquisas, como uma das principais variáveis responsáveis por não subsidiar, de forma satisfatória, as práticas psicológicas no contexto escolar. Pode-se afirmar, também, que a área da Psicologia Escolar carece de uma produção teórica mais consistente e sistematizada, que permita aos psicólogos em formação e aos profissionais em exercício uma apropriação do conhecimento psicológico e sua re-significação no contexto das práticas escolares. Como sustenta Almeida (1999), “as práticas psicológicas que orientam a atuação profissional serão, necessariamente, re-significadas se apoiadas em teorias que enfatizam os fatores objetivos e subjetivos do processo ensinar-aprender, as condições do contexto sócio-cultural, a importância das relações inter e intra-subjetivas professor-alunos, o aprendiz como sujeito do conhecimento e o papel social da escola, na formação do cidadão. A re-significação da atuação profissional passa, portanto, pela apropriação de referenciais teóricos que levem em consideração os processos interativos, conscientes e inconscientes constitutivos dos sujeitos em processo de ensino, de desenvolvimento e de aprendizagem, em uma perspectiva psicodinâmica e sócio-histórica, cujo foco não é o indivíduo mas os sujeitos em relação” (p. 78).

Fonte: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/psicologia-escolar-artigo/5712>

A Psicologia Escolar vem sendo considerada até agora como uma área secundária da Psicologia, vista como relativamente simples, não requerendo muito preparo, nem experiência profissional. Dentro da instituição-escola é pouco valorizada, até mesmo dispensável, haja vista a inexistência de serviços dessa natureza, enquanto os de Orientação educacional e Supervisão escolar são previstos e regulamentados por lei.

Essa perspectiva, que nos parece bastante equivocada e inadequada, talvez provenha do fato de que, historicamente, a área escolar tenha-se caracterizado como um desmembramento da área clínica, o que gerou a visão de uma Psicologia Escolar clínica.

Uma outra abordagem seria a da ação preventiva da Psicologia Escolar. Prevenir significa “antecipar-se a”, “evitar”, “livrar-se de”, “impedir que algo suceda”. No contexto da escola o que se pretenderia evitar ou impedir? A existência de problemas, de dificuldades ou fracassos?

A conotação por vezes encontrada, entretanto, parece ser a de evitar desajustes ou desadaptações do aluno. Maria Helena Novaes, ao defender a importância da formação adequada do psicólogo escolar e sua responsabilidade profissional, afirma que “dado o caráter sobretudo preventivo da atuação do psicólogo escolar, essa orientação (psicológica) merece tanto ou mais cuidado do que qualquer outra, pois tem como meta principal o ajustamento do indivíduo” (1-pg.24). Caberia aqui discutir e esclarecer a natureza de tal ajustamento.

Dada a possibilidade de se interpretar a perspectiva de prevenção como uma questão meramente adaptativa, é que, no presente artigo, procuramos analisar duas abordagens frequentemente encontradas com relação ao papel do psicólogo escolar, e propomos uma terceira alternativa, que é a deste profissional como agente de mudanças.

O PSICÓLOGO ESCOLAR CLÍNICO

Está implícita nessa visão de Psicologia Escolar uma vinculação com a área de saúde mental, onde os problemas são equacionados em termos de saúde x doença, o que na escola se retraduz como problemas de ajustamento e adaptação. O que nos parece estar subjacente, mas nem sempre claro, nessa perspectiva, é a idéia de que a escola como instituição é tomada como adequada, como cumprindo os objetivos ideais a que se propõe. Permanecem inquestionados, desta forma, o anacronismo dos currículos, dos programas, das técnicas de ensino-aprendizagem empregadas, bem como a adequação da relação professor-aluno estabelecida.

Esta é, portanto, uma visão conservadora e adaptativa, uma vez que os problemas surgidos ficam centrados no aluno, isto é, a responsabilidade dos insucessos e dos fracassos recai sempre sobre o educando. O papel do psicólogo escolar seria então o daquele profissional que tem por função tratar estes alunos-problema e devolvê-los à sala de aula “bem ajustados”.

Na medida em que os problemas são equacionados em termos de saúde x doença, fica o papel do psicólogo investido de um caráter onipotente, uma vez que seria o portador de soluções mágicas

e prontas para as dificuldades enfrentadas. Por outro lado, acaba por estabelecer uma relação de assimetria, verticalidade e poder dentro da instituição, uma vez que lhe é atribuída a decisão e o julgamento a respeito da adequação ou inadequação das pessoas em geral. São as duas faces de uma mesma moeda — de um lado o mágico, o salvador, e do outro, um elemento altamente persecutório e ameaçador. Essa dupla imagem que o psicólogo adquire ou transmite(?) em função deste tipo de abordagem ou da sua própria postura, leva, com frequência, a uma atitude ambivalente e de resistência por parte da instituição escolar, que muitas vezes dificulta ou até impede a continuidade dos serviços de psicologia.

Uma outra conseqüência que nos parece importante denunciar nesta visão clínica, é a de que o professor, ao entregar o seu “aluno difícil” nas mãos de um profissional tido como mais habilitado que ele para lidar com a questão, se exime da sua responsabilidade para com este aluno. Passa então a considerá-lo como um problema que não é seu e que deveria ser solucionado fora do contexto de sala de aula, que é o seu ambiente de trabalho, a saber, no gabinete de Psicologia. Na realidade, porém, a criança que apresenta dificuldades, mesmo quando atendida por outros profissionais, enquanto aluna continua sendo problema do professor e da sua turma e como tal deve ser assumida.

É também frequente, no trabalho clínico dentro da escola, o uso de testes variados, desde as tradicionais medidas de QI até provas de personalidade, com elaboração de diagnósticos e orientação bastante minuciosas e aprofundadas. Ocorre, entretanto, que este trabalho todo se torna infrutífero e sem sentido, pois é comum as famílias se recusarem a aceitar a orientação, preferindo atribuir as causas do insucesso escolar à própria instituição, que é então acusada de ineficiente. É evidente que, ao buscar uma orientação psicológica, todo cliente passa por um processo, frequentemente longo e ambivalente, de lidar e aceitar as suas próprias dificuldades ou deficiências. Ora, na medida em que a escola toma a iniciativa de realizar esse processo, através do serviço de Psicologia, sem uma conscientização gradativa e espontânea da família a respeito do seu filho-problema, o resultado deverá ser ou um recusa de colaborar até mesmo na fase inicial de diagnóstico, ou uma rejeição clara e aberta da orientação oferecida.

Uma outra dificuldade é a de os dados obtidos através de exames psicológicos nem sempre revertem para a escola sob forma de orientações concretas e acessíveis. Num congresso sobre pré-escolas, realizado em julho de 1983, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na cidade de São José do Rio Preto, do qual participamos, recebemos veementes queixas de professores de que, sob o pretexto de sigilo sobre os resultados dos testes psicológicos aplicados em seus alunos, só passíveis de serem manipulados por psicólogos, as escolas ficavam praticamente sem nenhuma informação a respeito dos exames realizados.

Lyons e Powers relatam que num estudo longitudinal com crianças de nível primário dispensadas do sistema escolar de uma grande cidade norte-americana por problemas de comportamento, foram avaliadas as contribuições dos psicólogos da seguinte forma: “Embora 263 escolas registrassem que o estudo psicológico havia sido de alguma forma útil aos pais e/ou professores, 144 escolas registraram que ele não tinha ajudado. Apenas uma escola deu uma razão para este fato, afirmando que o estudo psicológico era muito limitado.”

Um outro impasse comumente enfrentado com relação aos exames psicológicos é o da dificuldade de se encontrar, em nosso meio, instituições que possibilitem a concretização das orientações dadas, de forma economicamente acessível à maioria da nossa população escolar. Desta maneira, o diagnóstico e a orientação realizados perdem a sua utilidade e portanto o seu sentido.

Um outro aspecto a se questionar é a instalação de Serviços de atendimento psicológico dentro da instituição-escola, com a intenção de oferecer Psicoterapia para os portadores de distúrbios emocionais e de conduta e Psicomotricidade para aqueles que apresentassem deficiências de ordem motora. Com relação à primeira hipótese, acreditamos ser totalmente inviável a sua realização dentro do contexto escolar por duas razões fundamentais:

1. Como tal tipo de tratamento fica ligado, pelo senso comum, à doença mental, corre-se o sério risco de discriminar e estigmatizar aqueles alunos que se beneficiassem desta forma de assistência;

2. Como a escola é uma organização complexa, onde a privacidade é bastante restrita por ser um grupo onde as pessoas convivem por longo tempo, diariamente por várias horas e durante anos, fica muito comprometida a questão de sigilo, não por parte do profissional, evidentemente, mas por parte dos próprios alunos.

Com relação à Psicomotricidade, visando atingir principalmente as populações de baixa renda, que não têm acesso a terapêuticas desta natureza, tem-se pensado num trabalho integrado com a área de Educação Física, no sentido de incluir, nessas aulas, exercícios de equilíbrio, coordenação motora ampla etc. Com relação aos aspectos de motricidade fina, a montagem de pequenos grupos de atendimento paralelo talvez pudesse ser levada a efeito dentro do próprio ambiente da escola.

Num nível mais sofisticado, a abordagem clínica pode transformar-se numa consultoria de saúde mental, com o enfoque básico voltado para a prevenção já mencionada no início deste trabalho. O psicólogo não se restringiria apenas à aplicação de testes e à realização de terapia dentro do contexto escolar, mas pretenderia “difundir a saúde mental, procurando alcançar um maior número possível de pais, administradores e professores, que por sua vez atingem o maior número possível de crianças”.

O PSICÓLOGO ESCOLAR AGENTE DE MUDANÇAS

Uma outra alternativa que nos parece mais adequada e que não exclui, pelo contrário, se beneficia das contribuições da Psicologia clínica e da Psicologia acadêmica, seria a do psicólogo escolar como agente de mudanças dentro da instituição-escola, onde funcionaria como um elemento catalizador de reflexões, um conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a instituição.

Nessa perspectiva precisa-se, ao contrário do que se colocou no início deste texto, de um profissional experimentado, com preparo amplo e diversificado, uma vez que a Psicologia escolar é então encarada como uma área de intersecção entre a Psicologia clínica e a Psicologia organizacional, por trabalhar e lidar com uma instituição social complexa, hierarquizada, resistindo à mudança e que reflete a organização social como um todo. Nessa perspectiva é importante considerar o indivíduo sem perder de vista, entretanto, sua inserção no contexto mais amplo da organização.