



CÓD: OP-003MA-22
7908403521784

IFRS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – RS

Assistente de Alunos

EDITAL IRFS: N°36/2022

Língua Portuguesa

1. Leitura e compreensão de textos: Assunto. Estruturação do texto. Ideias principais e secundárias. Relação entre as ideias. Efeitos de sentido. Recursos de argumentação. Informações implícitas: pressupostos e subentendidos. Coesão e coerência textuais	5
2. Figuras de linguagem	21
3. Léxico: Significação de palavras e expressões no texto. Substituição de palavras e de expressões no texto	23
4. Estrutura e formação de palavras. Aspectos linguísticos: Relações morfossintáticas. Flexões e emprego de classes gramaticais. Vozes verbais e sua conversão	24
6. Ortografia: emprego de letras e acentuação gráfica sistema oficial vigente (inclusive o Acordo Ortográfico vigente, conforme Decreto 7.875/12	29
7. Relações entre fonemas e grafias	30
8. Concordância nominal e verbal	31
9. Regência nominal e verbal	31
10. Emprego do acento indicativo de crase	32
11. Coordenação e subordinação: emprego das conjunções, das locuções conjuntivas e dos pronomes relativos	28
12. Pontuação	31

Conhecimentos específicos

1. Noções de relações humanas: Desenvolvimento interpessoal – Infância e adolescência	43
2. Diversidade sociocultural	44
3. Inclusão	45
4. Desenvolvimento grupal – Liderança; Comunicação; Equipe multiprofissional	53
5. Ética e postura profissional	56
6. Noções de Organização escolar	59
7. Projeto político pedagógico	63
8. Disciplina escolar	65
9. Currículo escolar	66
10. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/1990 e atualizações	77
11. Noções de Primeiros Socorros aos alunos	113
12. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996	117

Legislação

1. Lei 8.112/1990 - Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais	133
2. Lei 9.784/1999 - Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal	157
3. Lei 11.091/2005 - Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências	164
4. Lei 11.892/2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências	168
5. Decreto nº 1.171/1994 - Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal	172
6. Estatuto do IFRS	174
7. Regimento Geral do IFRS	179
8. Estatuto Nacional da Igualdade Racial (Lei Federal nº 12.288/2010)	188
9. Constituição Federal de 1988: a) Dos Princípios Fundamentais (Arts. 1º ao 4º). b) Dos Direitos e Garantias Fundamentais (Arts. 5º ao 17). c) Da Organização do Estado (Arts. 18 ao 43). d) Da organização dos Poderes (Arts. 44 ao 135). e) Da Defesa do Estado e Das Instituições Democráticas (Arts. 136 ao 144). f) Da Ordem Social (Arts. 193 ao 232)	194

Atenção

- Para estudar o Conteúdo Digital Complementar e Exclusivo acesse sua “Área do Cliente” em nosso site.

<https://www.apostilasopcao.com.br/errata-retificacao>

LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS: ASSUNTO, ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO, IDEIAS PRINCIPAIS E SECUNDÁRIAS. RELAÇÃO ENTRE AS IDEIAS. EFEITOS DE SENTIDO. RECURSOS DE ARGUMENTAÇÃO

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 determinado 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, deseja 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 B.

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.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Assistente de Alunos

NOÇÕES DE RELAÇÕES HUMANAS: DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL – INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

A escola, por integrar pessoas e interesses distintos, tem se tornado um lócus de ocorrência de conflitos interpessoais, mas se constitui, por outro lado, em uma instância legítima de educação para a cidadania e para atitudes e práticas de não violência (Loos & Zeller, 2007; Chispino, 2007). Del Prette e Del Prette (2003) salientam que a experiência escolar é central para as aquisições sociais e educacionais das crianças em nossa cultura. Tais experiências podem canalizar diferentes trajetórias em direção à vida adulta, tendo-se em vista as principais tarefas evolutivas desse período, como competência nas relações interpessoais, o progresso na escolarização, a adesão às regras da sociedade para conduta pró-social e uma imagem positiva de si mesmo. Nesse sentido, Rodrigues (2005) sugere que a escola deve funcionar como fator de proteção¹, pois pode favorecer a evolução de estágios cognitivos da criança, diversificando seu repertório comportamental, fortalecendo suas habilidades/capacidades de enfrentamento das adversidades e incentivando soluções criativas para seus problemas.

Sabe-se que a agressividade infantil, mesmo sem estatísticas rigorosamente definidas, tem atingido altos níveis em todo o mundo, inclusive no Brasil (Baraldi & Silveiras, 2003). Os comportamentos indesejáveis, como a conduta agressiva e a violação de regras, desenvolvem-se desde a primeira infância. São aprendidos, inicialmente, no ambiente familiar e podem ser potencializados pela inserção na escola, que funcionaria também como fator de risco² para essas crianças (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001). Nesta perspectiva, muitos autores (como Loos & Zeller, 2007; Kazdin, Siegel & Bass, 1992; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004) ressaltam que os esquemas de interação social que se organizam para a solução de problemas durante a infância teriam maior probabilidade de ser, também, de natureza mais violenta. Del Prette e Del Prette (2005) e Vasconcellos, Picon, Prochnow e Gaue (2006) salientam que a agressividade infantil relaciona-se a um padrão sociocognitivo que inclui processamento distorcido de informações sociais, repertório limitado de alternativas para a resolução de problemas, déficits de desempenhos sociais e falta de habilidade empática, ou seja, dificuldade de inferir sobre as emoções e intenções alheias.

Como observa Rodrigues (2005), durante a infância, as crianças estão particularmente flexíveis e sensíveis à estimulação, o que influencia diretamente as etapas posteriores do desenvolvimento.

A referida autora, assim como López (2008), defende que intervenções preventivas e proativas devem constituir um dos focos de trabalho do psicólogo nos contextos educativos. As estratégias de prevenção primária³ beneficiam toda a população escolar, promovendo o desenvolvimento de habilidades por meio de um modelo construtor de competências (Shure & Spivack, 1982; Shure & Healey, 1993) e com baixos custos econômicos para a população atendida.

A Organização Mundial de Saúde (WHO, 1999) postula que práticas preventivas devem fazer integrar plena e continuamente o currículo escolar, não apenas como tema transversal. Neste contex-

to, estabelece o ensino das habilidades sociais como prevenção primária do uso de drogas, da gravidez na adolescência e da violência, bem como para a prevenção da AIDS, promoção da autoestima e da autoconfiança. O documento ressalta, ainda, que o ensino destas habilidades deveria ser colocado à disposição de todas as crianças e adolescentes nas escolas. Assim, torna-se necessário tecer considerações acerca da importância das habilidades sociais para o desenvolvimento infantil e o papel promotor da escola e da família.

HABILIDADES SOCIAIS

As habilidades sociais são consideradas aprendizagens importantes ao repertório comportamental de crianças pequenas. Del Prette e Del Prette (2005) apontam que a expressão habilidades sociais refere-se a diferentes categorias do repertório comportamental social de um sujeito, contribuindo para sua competência social, o que favorece uma relação satisfatória e produtiva com as demais pessoas. Embora não haja consenso acerca da definição de competência social (Bolsoni-Silva et al., 2006), este conceito é definido como a capacidade de articular emoções, pensamentos e comportamentos em relação a metas pessoais e circunstanciais, de forma que gerem consequências satisfatórias para o sujeito e sua relação com outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2005). Como as habilidades sociais na infância constituem a base da competência social, as crianças que têm oportunidade de aprender e desenvolver suas habilidades sociais tendem a exibir melhor ajustamento social e maior satisfação nas relações interpessoais, além de prevenir o desenvolvimento de condutas antissociais ou de isolamento social na adolescência e na vida adulta (López, 2008).

Del Prette e Del Prette (2005) salientam também que a competência social na infância pode ser considerada como um dos fatores de proteção para uma trajetória desenvolvimental satisfatória. De acordo com Baraldi e Silveiras (2003), a aquisição de habilidades sociais na infância pode ser vista com uma das formas diretas de impedir ou controlar o comportamento agressivo e, indiretamente, um meio de prevenir o risco de rejeição por pares a que as crianças agressivas estão submetidas.

A literatura indica que as crianças com déficits em habilidades sociais e na autorregulação emocional tendem a conduzir rapidamente pais, professores e pares a interações coercitivas. Como apontado em diversos estudos na área (Dessen, Polonia, 2007; Baraldi, Silveiras, 2003; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004), as práticas de ação ineficientes dos pais são vistas como determinantes do problema de comportamento da criança. Dessa forma, uma intervenção preventiva deve abranger as práticas educativas parentais, o comportamento da criança e sua relação com os pares e professores, uma vez que estes sistemas se retroalimentam.

O estudo meta-analítico de Durlak e Wells (1997) indica que programas de prevenção primária em saúde mental vêm apresentando resultados positivos, no plano internacional, desde a década de 80. Os autores destacam estudos envolvendo programas preventivos voltados para a área interpessoal das habilidades sociais. Tais estudos, que têm como marco inicial os estudos pioneiros em crianças pré-escolares de Shure e Spivack (1982), privilegiam a solução cognitiva de problemas interpessoais.

Shure e Spivack (1982) elaboraram uma abordagem geral de solução de problemas interpessoais com destaque teórico para o funcionamento pessoal saudável de crianças. Tais autores ressaltam que os programas com enfoque na resolução de problemas interpessoais visam: a) prevenir disfunções e promover saúde e b) reduzir a incidência de comportamentos interpessoais e emocionais indesejáveis ou mal-ajustados socialmente.

Dando continuidade a seus estudos, Shure apresenta em 1992 seu trabalho *I Can Problem Solve* (Shure, 2006). As habilidades de resolução de problemas interpessoais, foco do presente estudo, apresentam-se como uma das classes das habilidades sociais que podem ser promovidas em crianças. Por constituir uma estratégia preventiva e promotora da saúde psicossocial infantil, e nesse sentido, um potencial fator de proteção ao desenvolvimento da criança, o tema torna-se foco de interesse tanto para pesquisadores quanto para profissionais das áreas de psicologia e educação.

HABILIDADES DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS

A resolução de problemas interpessoais é entendida como um processo atitudinal complexo, envolvendo aspectos comportamentais, cognitivos e afetivos (Leme, 2004). Del Prette e Del Prette (2005) a definem como um processo metacognitivo que leva a pessoa a reconhecer seus próprios sentimentos e pensamentos, para depois modificar seu comportamento subsequente.

Um problema interpessoal também pode ser definido como um conflito. De acordo com Chrispino (2007), entende-se por conflito qualquer opinião diferente ou uma maneira alternativa de interpretar ou ver algum acontecimento. O conflito é uma manifestação natural e possui algumas vantagens, como a regulação das relações sociais, desenvolvimento da empatia e reconhecimento das diferenças, o que possibilita a oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Autores como Leme (2004), Loos, Zeller (2007) e Borges e Marturano (2009) salientam que há várias maneiras de se resolver um conflito. Uma delas é a prática de comportamentos coercitivos, como o agressivo, que não levam em consideração os direitos, sentimentos e opiniões dos outros, valendo-se apenas de suas próprias opiniões. Outra maneira de resolução é o comportamento submisso, contrário ao agressivo, que considera os direitos e sentimentos do outro, mas não os seus. A maneira mais desejada e evoluída do ponto de vista sociocognitivo é o comportamento assertivo, no qual a pessoa explicita seus próprios direitos, sentimentos e ideias sem ferir a opinião do outro. Tais tendências são aprendidas por meio de modelos, como os professores e pais/responsáveis (Kazdin, Siegel, Bass, 1992; Dessen & Polonia, 2007).

As habilidades de resolução de problemas interpessoais promovem uma tomada de decisão de forma cautelosa e reflexiva, pois facilitam a análise das consequências de cada comportamento emitido e permitem a escolha e implementação da alternativa mais adequada ao conflito, evitando a emissão de respostas agressivas (Shure & Spivack, 1982; Borges & Marturano, 2009). Essas habilidades, após serem aprendidas, tendem a levar a criança a enfrentar um problema de modo mais adaptativo e saudável. As soluções pensadas pela criança devem fazer parte de sua possibilidade e capacidade de ação, reduzindo as frustrações, a ansiedade e formulando expectativas reais sobre o comportamento do outro.

O programa de resolução de problemas interpessoais de Shure, denominado EPRP, ensina às crianças habilidades de pensar sobre os problemas e sobre o agir interpessoal, e não o que pensar e/ou o que fazer (Shure, 2006). Shure e Spivack (1982) apontam que as habilidades de resolução de problemas interpessoais podem ser identificadas em fases evolutivas a partir dos quatro anos de idade. As intervenções com este foco procuram abordar com a criança a

escuta e a observação dos outros, na perspectiva de aprendizagem e conscientização de sentimentos e pensamentos, além do entendimento de que suas ações têm consequências.

Há diversos estudos na área das Habilidades de Resolução de Problemas Interpessoais (HRPI). Alguns relacionam tais habilidades com o comportamento inibido ou impulsivo (Elias, Marturano, 2004; Borges, Marturano, 2002; Borges, Marturano, 2009; Shure & Spivack, 1982), outros com dificuldades de aprendizagem (Elias, Marturano, Motta & Giurlani, 2003) e outros ainda com grupos específicos de transtornos psicológicos (Anderson, Goddard & Powell, 2009). Estas pesquisas, apesar de apresentarem metodologias diversificadas, evidenciam resultados satisfatórios, indicando o aprimoramento das HRPI. Como o foco do presente trabalho situa-se na relação entre problemas de socialização e HRPI, será dada maior ênfase ao primeiro tipo de estudos citado acima.

Elias e Marturano (2004) realizaram uma intervenção em um grupo de crianças que apresentavam dificuldades socioemocionais em nível clínico e baixo rendimento escolar, encaminhadas a uma clínica de psicologia. A intervenção foi baseada no programa de Shure (2006). Os resultados obtidos apontaram para a eficácia do programa no que tange à promoção ou aprimoramento das HRPIs, além de ganho no desempenho escolar e minimização de problemas de comportamento.

Em outro estudo, realizado em contexto escolar, Borges e Marturano (2002) realizaram uma pesquisa-intervenção em sala de aula, com o intuito de promover HRPIs em crianças do ensino fundamental a partir do programa já mencionado de Shure (2006). Os resultados encontrados mostraram-se satisfatórios, pois crianças que se envolviam em conflitos tiveram sua participação diminuída em ocorrências deste tipo ao longo do programa. Após este estudo inicial, as autoras deram continuidade à proposta ampliando o objetivo para um programa multimodal, incluindo também valores humanos e autocontrole emocional (Borges & Marturano, 2009). Os resultados indicaram efeitos positivos, pois as crianças diminuíram sua participação em conflitos interpessoais e melhoraram o seu desempenho pró-social, favorecendo o convívio em sala de aula.

Fonte: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400019

DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

A família constitui o primeiro agrupamento que dá a identidade ao indivíduo. Portanto, é a educação familiar que garante as primeiras referências e valores sólidos na história dos grupos e sociedade. Segundo Poupert (1999), a educação que conduz a criança e depois o adolescente à sua maturidade, começa no interior da família.

Nessa perspectiva, a educação contribui para assegurar a formação das diferentes expressões culturais e a vida intelectual dos estudantes. Os atores pesquisados reconhecem a diversidade sociocultural no ambiente escolar, embora nem todos os docentes consigam interrelacionar o tema ao conteúdo ministrado. Por isso, a importância de se esclarecer os termos diversidade, sociedade, cultura e diversidade sociocultural bem como aprofundar os seus significados.

Diversidade, segundo o dicionário Aurélio, provém do latim *diversitati* e expressa a dessemelhança, a diferença. Nesse sentido, Gomes preceitua diversidade como:

[...] a construção histórica cultural e social das diferenças que “ultrapassa características biológicas porque vão sendo construídas pelos sujeitos sociais por meio de processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder” [...] (GOMES, 2008, p. 17).

Assim, a construção histórica e social das diferenças remete à significação da palavra sociedade, pois se refere a um conjunto de pessoas que vivem integradas e compartilham atividades comuns e interesses comuns.

O conceito de cultura é uma realidade de construção coletiva, abraçando um sistema de símbolos; é um conjunto de maneiras de pensar, sentir e de agir relativamente, formalizadas, aprendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas (ROCHER, 1971, pp. 198-199).

A diversidade sociocultural engloba as diferenças, as ações do grupo, da comunidade que compartilham um mesmo ambiente e os valores e costumes propagados de geração em geração, pois faz parte dos processos de socialização e humanização do ser humano e se constitui num componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade (GOMES, 2008).

Discutir as diferenças é considerar o ser humano inserido num contexto social em que a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Desse modo, as características culturais que distinguem um indivíduo ou um grupo de outro, dependem do lugar por ele ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si.

A escola é o espaço onde as culturas se cruzam, se entrelaçam. Porém, nem sempre essa relação entre as culturas é harmônica, sendo atravessada muitas vezes por tensões e conflitos. Isso se agrava mais quando as culturas social, acadêmica e institucional têm caráter padronizador, evidenciando uma visão mono cultural da educação.

Muitos estudantes sentem dificuldades em se encaixar nesse esquema escolar severo, que simplesmente ignora a realidade de vulnerabilidade social de alguns alunos ou desconsidera sua origem e cultura, e o quanto sua experiência poderia contribuir para o enriquecimento do currículo. Daí muitos alunos não encontram na escola um sentido para suas vidas (FERREIRA, 2006).

De acordo com Moreira e Candau (2005), a escola sempre apresentou problemas em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo, em geral, a emudecê-las e neutralizá-las através da homogeneização e da padronização:

“Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afro-descendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc -, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural” (MOREIRA; CANDAU, 2005, pp. 42-43).

Portanto, acreditamos que o grande desafio da escola, nos dias atuais, é que esta esteja aberta para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas. Esse desafio exige que se desenvolva um novo olhar, uma nova postura e uma capacidade de identificar e respeitar as diferentes culturas que perpassam o ambiente escolar, pois mais do que um ponto de transmissão de cultura, a escola deve ser entendida como o espaço onde as várias culturas possam dialogar e trocar ideias e experiências.

Contudo, ressaltam Moreira e Candau (2005, p.52) que re-inventar a cultura escolar não é tarefa fácil, tampouco rápida. O processo exige vontade política e persistência na “construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democráticas, construídas na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório”.

Texto adaptado de:

https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4463_3285.pdf

INCLUSÃO

Os movimentos a favor da educação inclusiva tiveram como meta a reestruturação das escolas de modo que atendessem às necessidades de todas as crianças, ampliando as oportunidades de acesso ao ensino e participação social (Ainscow, Porter, & Wang, 1997).

Foi assinalada por esses autores a relevância da participação em equipe, dos professores e dos gestores, para a organização da programação cultural e estrutural da instituição e dos papéis dos especialistas na reconceptualização das necessidades educativas especiais. Três fatores chave foram apontados para a viabilização da inclusão educacional: o aproveitamento da energia dos alunos; a organização de classes que encorajassem o processo social de aprendizagem e da capacidade de respostas do professor ao feedback dado pelos alunos: a capacidade do professor e da instituição de modificar planos e atividades.

O que difere uma educação inclusiva de uma não inclusiva

<p>Abordagem da educação não inclusiva Focalização no aluno Avaliação do aluno por especialistas Resultados das avaliações traduzidos em diagnóstico/ prescrição Programa para os alunos Colocação em um programa apropriado</p>	<p>Abordagem da educação inclusiva Focalização na classe Avaliação das condições de ensino-aprendizagem Resolução cooperativa de problemas Estratégias para os professores Adaptação e apoio na classe regular</p>
--	--

O sistema educacional brasileiro passou por grandes mudanças nos últimos anos e tem conseguido cada vez mais respeitar a diversidade, garantindo a convivência e a aprendizagem de todos os alunos.

As práticas educacionais desenvolvidas nesse período e que promovem a inclusão na escola regular dos alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla), com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades, revelam a mudança de paradigma incorporada pelas equipes pedagógicas. Essas ações evidenciam os esforços dos educadores em ensinar a turma toda e representam um conjunto valioso de experiências.

A educação especial como modalidade de ensino ainda está se difundindo no contexto escolar. Para que se torne efetiva, precisarão dispor de redes de apoio que complementem o trabalho do professor. Atualmente, as redes de apoio existentes são compostas:

- pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e
- pelos profissionais da educação especial (intérprete, professor de Braille, etc.) da saúde e da família.

De acordo com o Mini-dicionário Aurélio (2004), incluir (inclusão) significa: 1Conter ou trazer em si; compreender, abranger. 2Fazer tomar parte; inserir, introduzir. 3Fazer constar de lista, de série, etc; relacionar.”

LEGISLAÇÃO

LEI 8.112/1990 - DISPÕE SOBRE O REGIME JURÍDICO DOS SERVIDORES PÚBLICOS CIVIS DA UNIÃO, DAS AUTARQUIAS E DAS FUNDAÇÕES PÚBLICAS FEDERAIS

LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990

Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

PUBLICAÇÃO CONSOLIDADA DA LEI Nº 8.112, DE 11 DE DEZEMBRO DE 1990, DETERMINADA PELO ART. 13 DA LEI Nº 9.527, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1997.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I CAPÍTULO ÚNICO DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1o Esta Lei institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias, inclusive as em regime especial, e das fundações públicas federais.

Art. 2o Para os efeitos desta Lei, servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público.

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 até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

§ 3o As universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica federais poderão prover seus cargos com professores, técnicos e cientistas estrangeiros, de acordo com as normas e os procedimentos desta Lei. (Incluído pela Lei nº 9.515, de 20.11.97)

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 - (Revogado pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)
- IV - (Revogado pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)
- 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, inclusive na condição de interino, para cargos de confiança vagos. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

Parágrafo único. O servidor ocupante de cargo em comissão ou de natureza especial poderá ser nomeado para ter exercício, interinamente, em outro cargo de confiança, sem prejuízo das atribuições do que atualmente ocupa, hipótese em que deverá optar pela remuneração de um deles durante o período da interinidade. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

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, serão estabelecidos pela lei que fixar as diretrizes do sistema de carreira na Administração Pública Federal e seus regulamentos. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

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, condicionada a inscrição do candidato ao pagamento do valor fixado no edital, quando indispensável ao seu custeio, e ressalvadas as hipóteses de isenção

nele expressamente previstas. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97) (Regulamento)

Art. 12. O concurso público terá validade de até 2 (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 da União e em jornal diário de grande circulação.

§ 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 trinta dias contados da publicação do ato de provimento. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 2o Em se tratando de servidor, que esteja na data de publicação do ato de provimento, em licença prevista nos incisos I, III e V do art. 81, ou afastado nas hipóteses dos incisos I, IV, VI, VIII, alíneas "a", "b", "d", "e" e "f", IX e X do art. 102, o prazo será contado do término do impedimento. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 3o A posse poderá dar-se mediante procuração específica.

§ 4o Só haverá posse nos casos de provimento de cargo por nomeação. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 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 do cargo público ou da função de confiança. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 1o É de quinze dias o prazo para o servidor empossado em cargo público entrar em exercício, contados da data da posse. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 2o O servidor será exonerado do cargo ou será tornado sem efeito o ato de sua designação para função de confiança, se não entrar em exercício nos prazos previstos neste artigo, observado o disposto no art. 18. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 3o À autoridade competente do órgão ou entidade para onde for nomeado ou designado o servidor compete dar-lhe exercício. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 4o O início do exercício de função de confiança coincidirá com a data de publicação do ato de designação, salvo quando o servidor estiver em licença ou afastado por qualquer outro motivo legal, hipótese em que recairá no primeiro dia útil após o término do impedimento, que não poderá exceder a trinta dias da publicação. (Incluído pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

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 não interrompe o tempo de exercício, que

é contado no novo posicionamento na carreira a partir da data de publicação do ato que promover o servidor. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

Art. 18. O servidor que deva ter exercício em outro município em razão de ter sido removido, redistribuído, requisitado, cedido ou posto em exercício provisório terá, no mínimo, dez e, no máximo, trinta dias de prazo, contados da publicação do ato, para a retomada do efetivo desempenho das atribuições do cargo, incluído nesse prazo o tempo necessário para o deslocamento para a nova sede. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 1o Na hipótese de o servidor encontrar-se em licença ou afastado legalmente, o prazo a que se refere este artigo será contado a partir do término do impedimento. (Parágrafo renumerado e alterado pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 2o É facultado ao servidor declinar dos prazos estabelecidos no caput. (Incluído pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

Art. 19. Os servidores cumprirão jornada de trabalho fixada em razão das atribuições pertinentes aos respectivos cargos, respeitada a duração máxima do trabalho semanal de quarenta horas e observados os limites mínimo e máximo de seis horas e oito horas diárias, respectivamente. (Redação dada pela Lei nº 8.270, de 17.12.91)

§ 1o O ocupante de cargo em comissão ou função de confiança submete-se a regime de integral dedicação ao serviço, observado o disposto no art. 120, podendo ser convocado sempre que houver interesse da Administração. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 2o O disposto neste artigo não se aplica a duração de trabalho estabelecida em leis especiais. (Incluído pela Lei nº 8.270, de 17.12.91)

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: (vide EMC nº 19)

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

§ 1o 4 (quatro) meses antes de findo o período do estágio probatório, será submetida à homologação da autoridade competente a avaliação do desempenho do servidor, realizada por comissão constituída para essa finalidade, de acordo com o que dispuser a lei ou o regulamento da respectiva carreira ou cargo, sem prejuízo da continuidade de apuração dos fatores enumerados nos incisos I a V do caput deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 11.784, de 2008)

§ 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.

§ 3o O servidor em estágio probatório poderá exercer quaisquer cargos de provimento em comissão ou funções de direção, chefia ou assessoramento no órgão ou entidade de lotação, e somente poderá ser cedido a outro órgão ou entidade para ocupar cargos de Natureza Especial, cargos de provimento em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS, de níveis 6, 5 e 4, ou equivalentes. (Incluído pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 4o Ao servidor em estágio probatório somente poderão ser concedidas as licenças e os afastamentos previstos nos arts. 81, incisos I a IV, 94, 95 e 96, bem assim afastamento para participar de curso de formação decorrente de aprovação em concurso para outro cargo na Administração Pública Federal. (Incluído pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

§ 5o O estágio probatório ficará suspenso durante as licenças

e os afastamentos previstos nos arts. 83, 84, § 1o, 86 e 96, bem assim na hipótese de participação em curso de formação, e será retomado a partir do término do impedimento. (Incluído pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

**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. (prazo 3 anos - vide EMC nº 19)

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 assegurada ampla defesa.

**SEÇÃO VI
DA TRANSFERÊNCIA**

Art. 23. (Revogado pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

**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, nível de escolaridade e equivalência de vencimentos e, na hipótese de inexistência de cargo vago, o servidor exercerá suas atribuições como excedente, até a ocorrência de vaga. (Redação dada pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

**SEÇÃO VIII
DA REVERSÃO
(REGULAMENTO DEC. Nº 3.644, DE 30.11.2000)**

Art. 25. Reversão é o retorno à atividade de servidor aposentado: (Redação dada pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

I - por invalidez, quando junta médica oficial declarar insubistentes os motivos da aposentadoria; ou (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

II - no interesse da administração, desde que: (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

a) tenha solicitado a reversão; (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

b) a aposentadoria tenha sido voluntária; (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

c) estável quando na atividade; (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

d) a aposentadoria tenha ocorrido nos cinco anos anteriores à solicitação; (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

e) haja cargo vago. (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

§ 1o A reversão far-se-á no mesmo cargo ou no cargo resultante de sua transformação. (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

§ 2o O tempo em que o servidor estiver em exercício será considerado para concessão da aposentadoria. (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

§ 3o No caso do inciso I, encontrando-se provido o cargo, o servidor exercerá suas atribuições como excedente, até a ocorrência de vaga. (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

§ 4o O servidor que retornar à atividade por interesse da administração perceberá, em substituição aos proventos da aposentadoria, a remuneração do cargo que voltar a exercer, inclusive com as vantagens de natureza pessoal que percebia anteriormente à aposentadoria. (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

§ 5o O servidor de que trata o inciso II somente terá os proventos calculados com base nas regras atuais se permanecer pelo menos cinco anos no cargo. (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

§ 6o O Poder Executivo regulamentará o disposto neste artigo. (Incluído pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

Art. 26. (Revogado pela Medida Provisória nº 2.225-45, de 4.9.2001)

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 arts. 30 e 31.

§ 2o Encontrando-se provido o cargo, o seu eventual ocupante será reconduzido ao cargo de origem, sem direito à 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 - inabilitação 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, observado 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 Civil determinará o imediato aproveitamento de servidor em disponibilidade em vaga que vier a ocorrer nos órgãos ou entidades da Administração Pública Federal.

Parágrafo único. Na hipótese prevista no § 3o do art. 37, o servidor posto em disponibilidade poderá ser mantido sob responsabilidade do órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC, até o seu adequado aproveitamento em outro órgão ou entidade. (Parágrafo incluído pela Lei nº 9.527, de 10.12.97)

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.