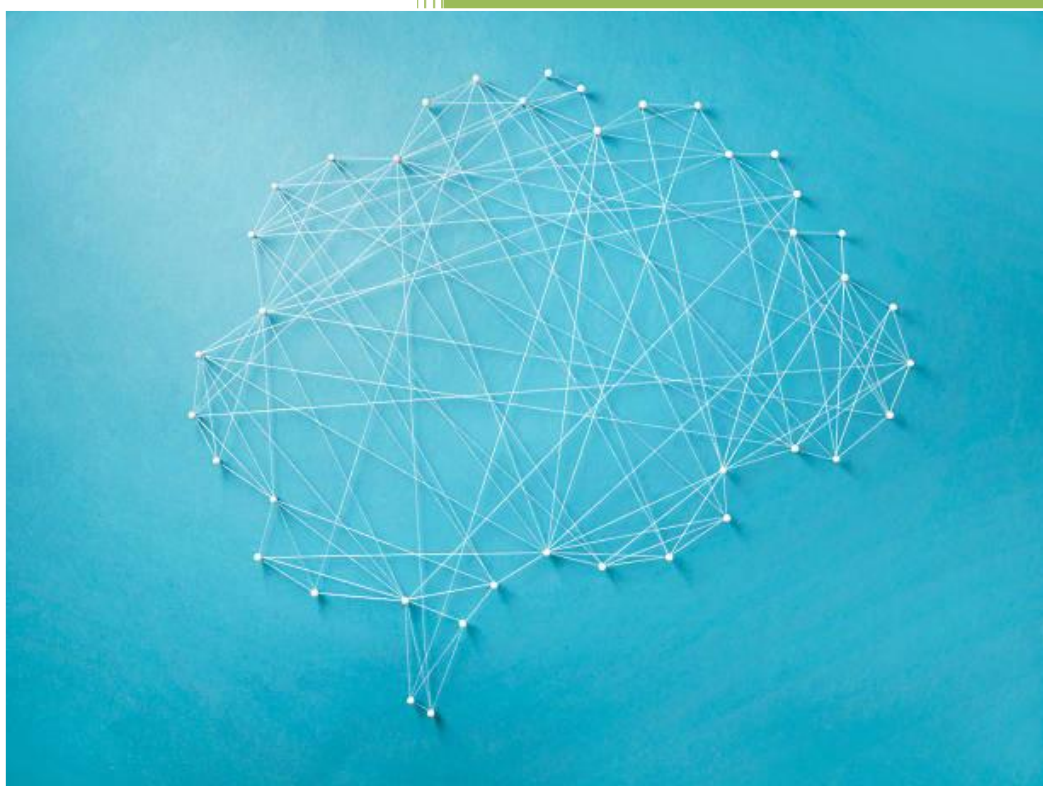


Introdução à Neuropsicopedagogia



O que é Neuropsicopedagogia?

O neuropsicopedagogo é o profissional que vai integrar à sua formação psicopedagógica o conhecimento adequado do funcionamento do cérebro, para melhor entender a forma como esse cérebro recebe, seleciona, transforma, memoriza, arquiva, processa e elabora todas as sensações captadas pelos diversos elementos sensores para, a partir desse entendimento, poder adaptar às metodologias e técnicas educacionais a todas as pessoas e, principalmente, aquelas com características cognitivas e emocionais diferenciadas.

Esse profissional terá que estar em busca constante dos necessários conhecimentos sobre as anomalias neurológicas, psiquiátricas e distúrbios existentes, para desenvolver um trabalho de acompanhamento pedagógico, cognitivo e emocional das pessoas que apresentem essas sintomatologias. O profissional de neuropsicopedagogia, portanto, é um dos elementos mais importantes para desenvolver e estimular novas "sinapses", para um verdadeiro processo de ensino aprendizagem.

Maria da Graça Cunha Neves explica que é uma ciência que trabalha com o cérebro e auxilia no tratamento de vários problemas. “Todos conhecem a história do músico do Paralamas do Sucesso, Herbert Vianna, ele até hoje faz tratamento com uma neuropsicopedagoga para melhorar a memorização, conseguir cantar e seguir trabalhando, é exercício puro junto ao trabalho do médico que auxilia com medicamentos”, relata.

Apenas médicos podem prescrever medicamentos aos pacientes, a neuropsicopedagoga trabalha apenas com exercícios de estímulos. “Há pacientes de todos os tipos, com medo de dirigir, com idade cronológica diferente da idade da mente, investigo a raiz do problema, trabalho com muito estudo e informação, depressões, síndromes podem ser trabalhadas com a neurociência”, declara.

A Neuropsicopedagogia Clínica aos poucos vem conquistando espaço no território brasileiro surgindo como uma nova área do conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar,

abarcando conhecimentos neurocientíficos e tendo seu foco nos processos de ensino aprendizagem, comenta a profissional especialista Maria da Graça. “O trabalho é com atividades que avaliam e intervêm nos processos de aprendizagem procurando obter informações de todas as ciências, tenho diversas especializações para que possam contribuir para formar o entendimento mais detalhado da aprendizagem de cada indivíduo”, enumera.

Assim sendo, a Neuropsicopedagogia, que agrega conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia realiza um trabalho de prevenção, pois avalia e auxilia nos processos didático-metodológicos e na dinâmica institucional para que ocorra um melhor processo de ensino aprendizagem, finaliza a neuropsicopedagoga.

História da Neuropsicopedagogia

O entendimento sobre os processos cerebrais é cada vez mais preciso e acertado. Há mais de cem anos que os pesquisadores buscam aprimorar seus estudos sobre o cérebro humano, e, atualmente, já se pode afirmar que temos excelentes conhecimentos nessa área.

E é claro que a Educação se beneficia dessas descobertas, pois é um campo que lida inevitavelmente com as particularidades do cérebro humano, principalmente no que se refere aos estímulos da aprendizagem. São das funções cerebrais que vem as respostas para muitas indagações da Pedagogia. Por isso, as Neurociências têm muito a acrescentar a diversas áreas do conhecimento, e é dessa fusão que surgiu a Neuropsicopedagogia.

O que é Neuropsicopedagogia e qual seu objetivo?

De modo geral, diz-se que Neuropsicopedagogia é uma ciência que estuda o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano, tendo como enfoque a aprendizagem. Para isso, a Neuropsicopedagogia busca relações entre os estudos das neurociências com os conhecimentos da psicologia cognitiva e da pedagogia. Sendo assim, essa é uma ciência transdisciplinar que estuda a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana.

Seu objetivo é promover a reintegração pessoal, social e educacional a partir da identificação, do diagnóstico, da reabilitação e da prevenção de dificuldades e distúrbios da aprendizagem.

Qual a diferença entre Neuropsicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar?

A Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) contextualiza o campo de atuação conforme o perfil profissiográfico do neuropsicopedagogo.



Quem tem a titulação de **Clínico** trabalhará na especificidade do indivíduo e seu espaço de atuação pode ser:

- Atendimentos individuais, como em consultório particular ou clínicas
- Postos de Saúde
- Centros de Referência de Atendimento Social



O neuropsicopedagogo que tem a titulação **Institucional** trabalhará com a coletividade dentro dos seguintes espaços de atuação:

- Instituições escolares
- Centros e Associações Educacionais
- Instituições de Ensino Superior
- Terceiro Setor, como ONGs e OSCIPs



Por fim, o neuropsicopedagogo com a titulação **Hospitalar** será responsável pela aplicação da Neuropsicopedagogia em ambientes hospitalares:

- Ambulatório
- Unidades de Internação
- Setor administrativo do Hospital
- Brinquedotecas ou oficinas

Inteligências Múltiplas e Aprendizagem

O Desenvolvimento da inteligência

Se os muitos psicólogos que pesquisam o funcionamento mental fossem solicitados a definir inteligência, haveria uma grande quantidade de diferenças de opinião. Alguns psicólogos comportamentais propõem que a inteligência é essencialmente uma capacidade geral única. Outros argumentam que a inteligência depende de muitas capacidades separadas. Spearman (1863-1945) era um conhecido proponente do ponto de vista da capacidade ser única. Concluiu que todas as tarefas mentais solicitavam duas qualidades: inteligência e perícias específicas para o item individual. Resolver problemas de álgebra, por exemplo, exige inteligência geral mais um entendimento de conceitos numéricos. Spearman supôs que as pessoas espertas tivessem uma grande dose do fator geral.

L.L. Thurstone (1887-1955), um engenheiro eletricitista americano que se tornou um eminente fazedor de testes, esposava o ponto de vista das “capacidades separadas”. Alegava que o fator de abrangência geral de Spearman na realidade se constituía em sete habilidades algo distintas :

- 1) somar, subtrair, multiplicar e dividir;
- 2) escrever e falar com facilidade;
- 3) compreender idéias em forma de palavras;

- 4) reter impressões;
- 5) resolver problemas complexos e tirar proveito da experiência passada;
- 6) perceber corretamente relacionamentos de tamanho e espaciais;
- 7) identificar objetos rápida e exatamente.

Embora Thurstone achasse que estas capacidades eram relacionadas até certo ponto, ele enfatizava suas diferenças. Outras controvérsias sobre a natureza da inteligência dividem os psicólogos em campos opostos: A inteligência deve ser conceituada como uma capacidade - ou capacidades - para aprender em situações acadêmicas ou dominar matérias conceituadas abstratas ou, mais geralmente, como uma capacidade - ou capacidades - para se adaptar ao ambiente ? A inteligência deve ser visualizada como uma faculdade inteiramente cognitiva ou deve-se levar em conta a motivação ? Até que ponto a hereditariedade influencia a inteligência ?

Os primitivos psicólogos estavam muito mais interessados em inventar testes que pudessem diferenciar entre estudantes embotados e rápidos, para que pudessem ser designados para um currículo escolar apropriado. Por esta razão, as questões teóricas foram facilmente postas de lado. A inteligência passou a ser definida operacionalmente em termos dos testes destinados a medi-la. Em outras palavras, o que quer que os testes medissem era chamado de inteligência. Conceitos práticos como estes dominaram a pesquisa psicológica sobre a inteligência até bem recentemente, quando os cientistas comportamentais começaram a reexaminar seus pressupostos.

Aqui, é feita uma distinção entre inteligência medida e inteligência. Por inteligência medida entende-se o desempenho em uma situação específica de teste, sempre baseada em realizações: hábitos e habilidades adquiridos.

Em contraste, define-se inteligência como uma capacidade para atividade mental que não pode ser medida diretamente. O objetivo aqui é assumir o ponto de vista de que a inteligência consiste em muitas capacidades cognitivas separadas, inclusive as envolvidas em percepção, memória, pensamento e linguagem. Embora até certo ponto todos os seres humanos possuam estas capacidades, parece haver muita variabilidade na eficiência de cada processo. Também é feita a suposição de que a inteligência se aplica no ajustamento de cada processo em todas as esferas da vida.

Já que as investigações de inteligência se amparam fortemente em testes, é crucial compreender como os psicólogos têm medido as capacidades mentais.

1.1. Pressupostos e Conceitos

As idéias dos autores divergiam em relação à inteligência. Um grupo de autores concebia a inteligência como sendo:

- > Adaptação do indivíduo ao meio e capacidade de resolver problemas novos. Um outro grupo considerava que inteligência seria:

- > A capacidade para aprender.

E um terceiro grupo entendia inteligência como:

- > Capacidade de pensar abstratamente

Uma vez que nenhum deles deixava de ter razão em suas concepções, adotou-se uma definição que englobavam os três pressupostos, sendo a inteligência considerada como:

- > Capacidade global do indivíduo que se expressa pela sua facilidade em aprender, atuar eficientemente sobre o meio e pensar abstratamente.

1.1.1. Conceito tradicional de inteligência

O cientista comportamental britânico Francis Galton provavelmente foi a primeira pessoa a pensar seriamente em testar a inteligência. Galton estabeleceu um pequeno laboratório em um museu da Londres, expressamente para o propósito de medir as capacidades humanas. Admitindo que as pessoas com desvantagens mentais podiam ter falta de acuidade sensorial, ele decidiu que as capacidades intelectuais e perceptuais poderiam estar altamente relacionadas. Se assim fosse, uma poderia proporcionar um índice da outra. Por isso, Galton começou a avaliar tais características, como acuidade visual e auditiva, sentido da cor, julgamento visual e tempo de reação. Media as atividades motoras, inclusive o “vigor do puxar e do apertar” e a “força do sopro também”. Em breve, muitos outros psicólogos estavam

igualmente empenhados em procurar criar testes de capacidades intelectuais.

1.2. Contribuições de Alfred Binet

O problema da mensuração da inteligência foi resolvido adequadamente, pela primeira vez, pelos psicólogos franceses Binet e Simon.

Em 1904, estes psicólogos foram encarregados pelo governo francês para auxiliarem a resolver o problema do baixo rendimento escolar, do grande número de reprovações nas escolas primárias francesas.

Binet atribuiu o problema ao fato das classes serem heterogêneas, isto é, em uma única classe havia alunos bem dotados e pouco dotados intelectualmente. Assim, tornava-se selecionar as crianças pelo grau de inteligência, para formar classes homogêneas.

Admitiu-se, também, que o simples julgamento dos professores não seria uma medida muito objetiva porque eles seriam influenciados pelas suas simpatias, preconceitos, pelos pais das crianças ou outros fatores.

Abandonando o problema da definição da inteligência, Binet perguntou-se simplesmente: “O que fazem os sujeitos brilhantes que a média não consegue fazer?”

Para responder à questão, Binet e Simon desenvolveram uma grande variedade de tarefas que enfatizavam diferentes aspectos como julgamento, compreensão, raciocínio, atenção, memória e outros.

Uma criança de seis anos que conseguisse resolver apenas os testes da idade de quatro anos tinha, portanto, uma idade mental de quatro anos. A criança que resolvesse os testes próprios para a sua idade e também os de idade superior à sua era considerada de inteligência normal.

Este teste foi traduzido para todo o mundo e despertou especial atenção nos Estados Unidos da América, onde foram feitas várias revisões e apareceram outras formas de testes. A mais famosa é a de Terman.

Lewis Terman (1877-1956), um psicólogo americano que trabalhava na Stanford University, produziu uma versão amplamente aceita do teste de Binet para americanos em 1916 e foi quem primeiro se utilizou do conceito de “quociente intelectual” (QI), atribuído ao psicólogo alemão Willian Stern, como um indicador de inteligência.

O Q.I. é um índice numérico que descreve o desempenho relativo em um teste. Compara o desempenho de uma pessoa com o de outras da mesma idade. Os

Q.I. podem ser calculados de diferentes maneiras. Terman usou o Q.I. para descrever o relacionamento entre o nível mental e a idade cronológica, tendo rejeitado a medida de Binet, ou seja, a diferença entre os dois.

Na Escala de Inteligência Stanford-Binet, como foi denominada a revisão de Terman, inicialmente o Q.I. era calculado desta maneira: a pessoa que estava sendo testada recebia o crédito de um número preciso de meses para cada resposta correta. Os pontos eram somados e a soma recebia o rótulo de idade mental (IM). Os valores dos pontos dados para cada tarefa eram escolhidos de modo que os escores das idades mentais médias das pessoas fossem iguais à sua idade cronológica. Depois, a idade mental era dividida pela idade cronológica (IC) e o resultado multiplicado por 100. Em outras palavras, dizia-se que $Q.I. = (MI/IC) \times 100$.

$$\bullet \quad QI = \frac{IM \text{ (idade mental)}}{IC \text{ (idade cronológica)}} \times 100$$

Uma criança de dez anos de idade que conseguisse um escore de idade mental de onze obtinha um Q.I. de 110 ($11/10 \times 100 = 110$). O Q.I. refletia a suposição de que uma idade mental um ano abaixo da idade cronológica da pessoa mostra uma desvantagem maior aos cinco anos de idade do que aos quinze. Hoje, os Q.I. Stanford-Binet são calculados de modo ligeiramente diferente. Nota: Não cometa engano de equacionar Q.I. e inteligência. Inteligência, como a definimos, é uma capacidade global para atividades mentais. Q.I. é um número que diz como uma pessoa se desempenhou em um determinado teste em comparação com outras na mesma faixa etária.

As idéias de Binet a respeito de testar a inteligência foram geralmente adotadas no mundo inteiro porque seu modelo “funcionava” em um sentido prático. Permitia aos psicólogos designar à inteligência um número que parecia razoável. E o número podia ser facilmente calculado por um estranho absoluto depois de interagir com o sujeito durante uma idade aproximadamente. Alguns cientistas comportamentais tentaram aperfeiçoar a escala de Binet. Outros construíram novos testes seguindo linhas semelhantes às de Binet. A fim de pouparem tempo e dinheiro, os psicólogos desenvolveram instrumentos que podiam ser ministrados a grupos de indivíduos. Foram criados testes para categorias especiais de pessoas, inclusive bebês, adolescentes, adultos, cegos e mudos. Atualmente há quase uma centena de testes de inteligência usados pelos educadores.

1.3. Inteligência do ponto de vista interacionista

A teoria do conhecimento desenvolvida por Jean Piaget, não teve como princípio a intenção pedagógica. Porém ofereceu aos educadores importantes princípios para orientar sua prática ao mostrar a forma como o indivíduo estabelece desde do nascimento uma relação de interação com o meio. Relação esta – com o mundo físico e social – que promove seu desenvolvimento cognitivo.

Para Piaget, a forma de raciocinar e de aprender da criança passa por estágios. Por volta dos dois anos, ela evolui do estágio sensório motor, em que a ação envolve os órgãos sensoriais e os reflexos neurológicos básicos – com sugar o seio materno - e o

pensamento se dá somente sobre as coisas presentes na ação que desenvolve, para o pré-operatório. Nessa etapa, a criança se torna capaz de fazer uma coisa e imaginar outra. Ela faz isso, por exemplo, quando brinca de boneca e representa situações vividas em dias anteriores.

Outra progressão acontece por volta dos sete anos, quando ela passa para o estágio operatório concreto. Ela consegue refletir sobre o inverso das coisas e dos fenômenos e, para concluir um raciocínio, leva em consideração as relações entre os objetos. Percebe que $3-1=2$ porque sabe que $2+1=3$. Finalmente, por volta dos doze anos, chega ao estágio operatório formal. É quando o adolescente começa a desenvolver idéias completamente abstratas, sem necessitar da relação direta com a experiência concreta. Ele compreende conceitos como: amor, democracia, liberdade, etc.

O conhecimento e o desenvolvimento da inteligência seria construído na experiência, a partir da ação do sujeito sobre a realidade. Não sendo imposto de fora para dentro, por pressão do meio. Mas, alcançadas pelo indivíduo ao longo do processo de desenvolvimento, processo este entendido como sucessão de estágios que se diferenciam um dos outros, por mudanças qualitativas. Mudanças que permitam, não só a assimilação de objetos do conhecimento compatíveis com as possibilidades já construídas, através da acomodação, mas também sirvam de ponto de partida para novas construções.

Para Lev Vygotski, o indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo. Em sua evolução intelectual há uma interação constante ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social.

Vygotski em um posicionamento que se contrapunha ao pensamento inatista, segundo a qual as pessoas já nascem com características, como inteligência e estados emocionais, pré-determinados. Da mesma forma, enfrentou o empirismo, corrente que defende que as pessoas nascem como um folha de papel em branco e que são formadas de acordo com as experiências às quais são submetidas.

Vygotski, no entanto, entende que o desenvolvimento do conhecimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo. Mas que cada um proporciona um significado particular a essas vivências. A apreensão do mundo seria obra do próprio indivíduo. Para ele, desenvolvimento e aprendizado estão intimamente ligados: nós só nos desenvolvemos se e quando aprendemos.

Além disso, o desenvolvimento não dependeria apenas da maturação, como acreditavam os inatistas. Apesar de ter condições maturacionais para falar, uma criança só falará se participar ao longo de sua vida do processo cultural de um grupo, se tiver contato com uma comunidade de falantes.

A idéia de um maior desenvolvimento quanto maior for o aprendizado suscitou erros de interpretação. Várias escolas passaram a entender o ensino como uma transmissão incessante de conteúdos enciclopédicos. Imaginando que assim os alunos se desenvolveriam mais. No entanto, para ser assimiladas as informações têm de fazer sentido. Isso acontece quando elas incidem no que Vygotski chamou de Zona de desenvolvimento proximal, a distância entre aquilo que a criança sabe fazer sozinha – o desenvolvimento real – e o que é capaz de realizar com a ajuda de alguém mais experiente – o desenvolvimento potencial. Dessa forma, o que é zona de desenvolvimento proximal hoje se torna nível de desenvolvimento real amanhã.

O bom ensino, portanto, é o que incide na zona proximal. Pois, ensinar o que a criança já sabe é pouco desafiador e ir além do que ela pode aprender é ineficaz. O ideal é

partir do que ela domina para ampliar seu conhecimento.

O professor, de posse desses conceitos pode proporcionar aos alunos, com o aperfeiçoamento de sua prática através da teoria, de conteúdos pedagógicos proporcionais à sua capacidade. Democratizando as relações de aprendizagem, a partir das características de desenvolvimento de conhecimento de cada aluno, para formar sujeitos autônomos.

1.4. Contribuições de Daniel Goleman

Daniel Goleman, psicólogo PhD de Harvard, é o autor de Inteligência Emocional. Afirmar que temos dois tipos de inteligências distintas. A tradicional que pode ser medida através de testes de QI e a inteligência emocional QE.

Afirmar que o sucesso se dá : 20% devido ao QI e 80 % devido ao QE. Inteligência Emocional é:

1) **AUTO CONHECIMENTO** - capacidade de reconhecer os próprios sentimentos usando-os para tomar decisões que resultem em satisfação pessoal. Quem não entende seus sentimentos está a mercê deles. Quem entende pilota melhor sua vida. Faz opções acertadas sobre com quem casar ou que emprego aceitar.

2) **ADMINISTRAÇÃO DAS EMOÇÕES** - habilidade de controlar impulsos, dispersar a ansiedade ou direcionar a raiva à pessoa certa, na medida certa e na hora certa.

3) **AUTOMOTIVAÇÃO** - habilidade de persistir e se manter otimista mesmo diante de problemas.

4) **EMPATIA** - habilidade de se colocar no lugar do outro, de entender o outro e de perceber sentimentos não-verbalizados num grupo.

5) **ARTE DO RELACIONAMENTO** - capacidade de lidar com as reações emocionais dos outros, interagindo com tato.

- Ainda não existem testes científicos capazes de mensurar o QE.
- O QI é medido através de testes há quase um século. Pode avaliar a capacidade lógica e a de raciocínio, mas não dá conta de mensurar as demais variantes que podem fazer a diferença numa carreira ou num casamento.
- O QI pode lhe dar um emprego, porém, é o QE que garantirá suas promoções.
- É a habilidade de perceber sentimentos ocultos e falar o que um grupo quer ouvir, que fazem de uma pessoa um líder e garantem que alguém seja reconhecido e promovido.
- Na hora de contratar leva-se em conta a sensibilidade, equilíbrio emocional, flexibilidade de lidar com pessoas diferentes.

Diante de uma nova filosofia empresarial, o executivo do futuro terá de basear seu trabalho em equipes e se impor pela competência, não pela força. É necessário saber guiar. O líder moderno é cada vez mais orientado pelo consenso e pelo entendimento.

Um estudo realizado em Nova Jersey – Estados Unidos - em uma divisão de engenheiros eletrônicos, numa equipe de mais de 150 pessoas foi pedido que apontassem os colegas mais produtivos e mais eficientes. Não foram apontados os de QI mais altos e sim os que sabiam conviver com os demais, que estavam sempre motivados, otimistas e pareciam confiáveis. A capacidade de criar relações de companheirismo falou mais alto.

1.1. Contribuições de Howard Gardner

Howard Gardner psicólogo e pesquisador da Universidade Norte Americana de Harvard, acompanhando o desempenho de pessoas que haviam sido alunos fracos, se surpreendeu com o sucesso obtido por vários deles. Passou então a questionar a avaliação escolar, cujos critérios não incluem a análise de capacidades que são importantes na vida das pessoas. Concluiu que as formas convencionais de avaliação apenas traduzem a concepção de inteligência vigente na escola, limitada à valorização da competência lógico-matemática e da lingüística.

A Teoria das Inteligências Múltiplas sustenta que cada indivíduo possui diversos tipos de inteligência, o que chamamos em linguagem comum de dom, competência ou habilidade.

Gardner demonstrou que as demais faculdades também são produto de processos mentais e não há motivos para diferenciá-las. Assim, segundo “uma visão pluralista da mente” ampliou o conceito de inteligência única para o de um feixe de capacidades. Para ele “inteligência é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em um ambiente cultural ou comunitário”.

Howard Gardner **criou a** teoria das Inteligências Múltiplas a partir dos anos 80 liderando pesquisadores da Universidade Norte Americana de Harvard.

Identificou oito tipos de inteligências, mas não considera esse número definitivo.

Kátia Smole, em sua dissertação de mestrado sobre o tema, amplia a proposta defendendo a classificação da habilidade de desenhar, denominando-a pictórica. Ao que Gardner não se opõe, e ainda considera que muitas outras irão surgir.

Na sua teoria, Gardner propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. A linha de desenvolvimento de cada inteligência, no entanto, será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições

ambientais. Ele propõe, ainda, que cada uma destas inteligências tem sua forma própria de pensamento, ou de processamento de informações, além de seu sistema simbólico. Estes sistemas simbólicos estabelecem o contato entre os aspectos básicos da cognição e a variedade de papéis e funções culturais.

A noção de cultura é básica para a Teoria das Inteligências Múltiplas. Com a sua definição de inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que são significativos em um ou mais ambientes culturais, Gardner sugere que alguns talentos só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente. Ele afirma que cada cultura valoriza certos talentos, que devem ser dominados por uma quantidade de indivíduos e, depois, passados para a geração seguinte.

Segundo Gardner, cada domínio, ou inteligência, pode ser visto em termos de uma seqüência de estágios: enquanto todos os indivíduos normais possuem os estágios mais básicos em todas as inteligências, os estágios mais sofisticados dependem de maior trabalho ou aprendizado.

A seqüência de estágios se inicia com o que Gardner chama de habilidade de padrão cru. O aparecimento da competência simbólica é visto em bebês quando eles começam a perceber o mundo ao seu redor. Nesta fase, os bebês apresentam capacidade de processar diferentes informações. Eles já possuem, no entanto, o potencial para desenvolver sistemas de símbolos, ou simbólicos.

O segundo estágio, de simbolizações básicas, ocorre aproximadamente dos dois aos cinco anos de idade. Neste estágio as inteligências se revelam através dos sistemas simbólicos. Aqui, a criança demonstra sua habilidade em cada inteligência através da compreensão e uso de símbolos: a música através de sons, a linguagem através de conversas ou histórias, a inteligência espacial através de desenhos etc.

No estágio seguinte, a criança, depois de ter adquirido alguma competência no uso das simbolizações básicas, prossegue para adquirir níveis mais altos de destreza em domínios

valorizados em sua cultura. À medida que as crianças progridem na sua compreensão dos sistemas simbólicos, elas aprendem os sistemas que Gardner chama de sistemas de segunda ordem, ou seja, a grafia dos sistemas - a escrita, os símbolos matemáticos, a música escrita etc. Nesta fase, os vários aspectos da cultura têm impacto considerável sobre o desenvolvimento da criança,

uma vez que ela aprimorará os sistemas simbólicos que demonstrem ter maior eficácia no desempenho de atividades valorizadas pelo grupo cultural. Assim, uma cultura que valoriza a música terá um maior número de pessoas que atingirão uma produção musical de alto nível.

Na Metropolitam Life, uma das maiores seguradoras americanas, o psicólogo Martin Seligman, da Universidade da Pensilvânia, aplicou teste sobre otimismo em 15000 candidatos ao cargo de vendedor - além dos testes tradicionais aplicados pela empresa.

Os resultados obtidos foram que: os otimistas venderam 37 % mais apólices nos dois primeiros anos de trabalho. O dobro dos pessimistas pediram demissão a mais que os otimistas. Descobriu-se que o segredo era que os otimistas nunca encaravam o NÃO como “EU NÃO SOUBE VENDER”, atribuíam a responsabilidade à situação econômica do país e do mundo.

- QE não é hereditário. Aprende-se a lidar com as emoções no decorrer da vida.
- Emoções fortes como raiva ou ansiedade criam um bloqueio na região frontal do cérebro responsável pelo raciocínio.
- Se você quer fechar um negócio, precisa tentar sempre ver o lado humano da pessoa que está à sua frente ouvindo mais do que falando. As decisões nunca são totalmente técnicas.

DESENVOLVENDO A COORDENAÇÃO MOTORA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo como objetivos propor princípios na organização de condições específicas para o aprendizado de habilidades motoras grossas e finas; identificar formas de intervenção no processo de escolarização que atenda as diferenças individuais de comportamento motor; identificar os componentes motores que afetam o processo de alfabetização e, desenvolver

procedimentos para avaliação, acompanhamento e orientação docente referente ao desenvolvimento motor de crianças atendidas em programas de educação infantil e ensino fundamental desenvolveu-se este projeto numa escola municipal de educação infantil e ensino fundamental da cidade de Limeira, São Paulo. O trabalho experimental consistiu de avaliação da aprendizagem de habilidades motoras finas e grossas em pré-teste e pós-teste, intercalados por um período de prática. Participaram deste estudo 54 crianças, faixa-etária de sete a 11 anos, selecionadas aleatoriamente de três classes escolhidas em função da idade cronológica e nível de escolarização. As classes desta escola são identificadas pelo nome de flores.

As crianças da classe Primavera foram avaliadas e praticaram apenas a habilidade motora grossa, as da classe Prímula a habilidade motora fina, enquanto que as crianças de uma classe Orquídea (para fins de controle do efeito da prática de uma das habilidades) foram avaliadas e praticaram as duas habilidades, grossa e fina. Como resultado foi verificado que as crianças melhoraram significativamente do pré-teste para o pós-teste tanto na coordenação motora grossa como na fina. As crianças da classe Orquídea, que eram as mais velhas, foram melhores nos testes de coordenação motora grossa do que as crianças da classe Primavera, porém foram piores nos testes de coordenação motora fina quando comparado com os resultados da classe Prímula. De modo geral no teste de coordenação motora fina, a mão não preferida das crianças apresentou melhor precisão do que a mão preferida. Resultados das análises de correlação indicaram que as crianças que foram bem no teste de coordenação motora fina não foram tão bem no teste de coordenação motora grossa e vice-versa.

Inúmeros são os desafios que o professor do ensino fundamental enfrenta no seu dia-a-dia. O processo de escolarização nos mais diversos níveis ocorre no contexto das diferenças individuais. Buscar um desenvolvimento ótimo de cada uma das crianças em um grupo de 25 ou 30 é uma tarefa que demanda um bom domínio de procedimentos de ensino- aprendizagem que atendam crianças que podem estar numa mesma faixa etária, mas que são muito diferentes entre si no que diz respeito ao seu crescimento físico e ao desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e expressão, cognitivas, sociais e motoras.

Em trabalho do Núcleo de Ensino, em 2002 (PELLEGRINI, et al, 2003), uma avaliação individual do desenvolvimento motor de um grupo de crianças serviu como fonte de informação para tomadas de decisão no planejamento das atividades por parte dos docentes de algumas

classes da EMEIEF M.Apparecida de Luca Moore da cidade de Limeira, SP. Os problemas de atenção, coordenação, esquema corporal e de agressão ficaram evidentes no primeiro ano de nossa atuação junto àquela escola, confirmando o que havia sido relatado pelos docentes. Para 2003, selecionamos um dos problemas levantados, o da coordenação motora e buscamos procedimentos de ensino que garantissem uma melhoria no desempenho dos alunos. Assim, neste trabalho, focalizaremos a aquisição de habilidades motoras grossas e finas no contexto do Ensino Fundamental.

Inicialmente apresentaremos uma breve revisão da literatura sobre o desenvolvimento motor e sua relação com as demais facetas do desenvolvimento humano. Focalizaremos, em específico, o desenvolvimento que ocorre dos sete aos onze anos: período dos mais importantes para a aquisição da leitura e escrita e que corresponde aos primeiros anos de escolarização. Os anos iniciais na escola terão implicações marcantes nos anos subseqüentes de vida do ser humano. Atenção especial será dada à questão dos déficits na coordenação motora.

O desenvolvimento motor consiste em uma série de mudanças que ocorrem ao longo do ciclo vital em termos do deslocamento de partes do corpo ou de todo o corpo no espaço. O movimento é o elemento central na comunicação e interação com as outras pessoas e com o meio ambiente à nossa volta; é central também na aquisição do conhecimento de si e da natureza. Apesar dos movimentos estarem presentes em todas as nossas ações, eles não se repetem, variando em função da nossa disposição física e mental daquele momento. A aquisição de habilidades motoras que ocorre ao longo dos anos é fruto não só das disposições do indivíduo para a ação, mas principalmente do contexto físico e sócio-cultural onde o indivíduo está inserido.

No curso do desenvolvimento, a emergência do andar marca o início da interação do ser humano com o meio, dando independência a ele na exploração dos objetos, pessoas, com os quais interage. Para que possa explorar esses objetos a sua volta ele adquire uma série de habilidades manipulativas que vão ser adicionadas ao repertório motor, permitindo o uso dos objetos para determinados fins, como dos talheres, da tesoura, do lápis, da bola.

De modo geral, o desempenho de movimentos locomotores fundamentais, como andar, correr, saltar entre outros, deveria ser suficientemente flexível de modo que pudessem ser alterados à

medida que as necessidades do ambiente o exigissem, sem prejuízo do objetivo do ato. A criança deveria ser capaz de: (1) usar qualquer movimento, de certo repertório de movimentos, para alcançar o objetivo; (2) mudar de um tipo de movimento para outro, quando a situação assim exigisse; (3) ajustar cada movimento a pequenas alterações na estimulação ambiental (GALLAHUE & OZMUZ, 2001).

Com relação às habilidades motoras fundamentais, para Gallahue e Ozmuz (2001), a maioria das crianças possui um potencial de desenvolvimento que as conduz ao estágio maduro por volta da idade de 6 anos. No entanto, há evidências de estudos realizados em nosso laboratório (FORTI et al, 1992; FANTUCCI et al, 1992; PELLEGRINI & DOIMO, 1989; CAVALLARO et al, 1985; PELLEGRINI, 1985) de que isto não ocorre em nosso meio. A conquista real dependerá da interação dos fatores tarefa, indivíduo e ambiente, durante o período de prática.

Para a execução da habilidade motora do pular corda, a criança deve apresentar controle das partes do corpo em movimento e da relação entre os movimentos das diversas partes do corpo. Os fatores de controle motor do equilíbrio (tanto estático como dinâmico) e da coordenação (tanto a motora rudimentar quanto a visuo-manual), em conjunto com os “fatores de produção de força” de agilidade, velocidade e energia, são considerados determinantes do desempenho motor.

Os fatores de controle motor (equilíbrio e coordenação) são de particular importância no início da infância, quando a criança está obtendo controle de suas habilidades motoras fundamentais. Os fatores de produção de força tornam-se mais importantes depois que a criança obtém controle de seus movimentos fundamentais e passa para a fase motora especializada da infância posterior (GALLAHUE & OZMUZ, 2001).

Elemento central nas habilidades básicas está a coordenação motora que pode ser definida como a ativação de várias partes do corpo para a produção de movimentos que apresentam relação entre si, executados numa determinada ordem, amplitude e velocidade. Coordenação é a relação espaço-temporal entre as partes integrantes do movimento (CLARK, 1994). Segundo Turvey (1990), a coordenação envolve necessariamente relações próprias múltiplas entre diferentes componentes, definidas em uma escala espaço-temporal. Um padrão “ótimo” de coordenação é estabelecido pelo controle da interação das restrições da tarefa, do organismo

e do ambiente (NEWELL, 1986). Quanto maior a interação das restrições impostas ao executante, maior será o nível de coordenação necessário para um desempenho eficiente.

Para a execução de habilidades motoras cíclicas, como o pular corda ou tarefas de coordenação bimanual com toques repetitivos (Ex. Tarefa de FITTS, 1954), a coordenação requer que a criança desempenhe movimentos específicos, em série, rápida e de modo preciso. Os ritmos motores são manifestações voluntárias, que podem ser vistas em diversas tarefas que envolvam coordenação unimanual, bimanual ou intermembros, como por exemplo na dança e atividades de acompanhamento musical. A tarefa rítmica requer do executante uma representação interna do padrão temporal do evento percebido (PARKER, 1992).

De modo geral, podemos afirmar que o grau de complexidade de uma tarefa motora está no número de elementos que precisam ser coordenados e na rede de relações que se estabelece entre estes elementos. Como habilidades motoras grossas identificamos aquelas que envolvem o corpo como um todo, principalmente, mas não exclusivamente grandes grupos musculares. Entre elas podemos citar o pular, andar, arremessar uma bola ao cesto. Como habilidades motoras finas identificamos aquelas que requerem muita precisão, envolvem principalmente os membros superiores, em específico as mãos. Um grande número de músculos, relativamente pequenos, são ativados na execução destas habilidades. Encontramos no rol de habilidades motoras finas, o escrever, o digitar, o fazer crochê, ou consertar um relógio e, mais precisamente no processo de alfabetização, o discernimento entre escrever as letras que são parecidas graficamente: m/n, g/q, l/b, dentre outras.

A aquisição de um grande número de habilidades motoras ocorre no lar, no ambiente familiar, mas um bom número delas é adquirido na escola, nos primeiros anos de escolarização da criança. O contexto de aprendizagem é muito importante para que a aquisição destas habilidades ocorra. O processo ensino-aprendizagem é interativo e específico ao contexto. Isto significa que o contexto deve ser organizado de tal forma a oferecer as condições para que uma determinada habilidade (e não outra) seja adquirida (RINK, 1998). Portanto, para a aquisição de cada habilidade motora deverá haver um momento específico (ou uma sequência de oportunidades) em que as condições são propícias para o aprendizado de tal habilidade. Foi com base nesse referencial teórico que buscamos desenvolver a coordenação motora grossa e fina através de série de atividades projetadas para tal fim.

OBJETIVOS

1. Propor princípios na organização de condições específicas para o aprendizado de habilidades motoras grossas e finas;
2. Identificar formas de intervenção no processo de escolarização que atenda as diferenças individuais de comportamento motor;
3. Identificar os componentes motores que afetam o processo de alfabetização, e;
4. Desenvolver procedimentos para avaliação, acompanhamento e orientação docente referente ao desenvolvimento motor de crianças atendidas em programas de educação infantil e ensino fundamental.

MÉTODO

O trabalho experimental foi realizado em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental da cidade de Limeira, São Paulo. Para avaliação do efeito da prática na aprendizagem de habilidades motoras finas e grossas, o desenho experimental consistiu de Pré-teste e Pós-teste intercalados por um período de prática. Participaram do estudo crianças selecionadas aleatoriamente de três classes escolhidas em razão da idade cronológica e nível de escolarização. As classes desta escola são identificadas pelo nome de flores. As crianças da classe Primavera foram avaliadas e praticaram apenas a habilidade motora grossa – enquanto que as da classe Prímula a habilidade motora fina. Para fins de controle do efeito da prática de uma das habilidades motoras, grossa ou fina, sobre a prática da outra habilidade motora fina ou grossa respectivamente, as crianças de uma classe (Orquídea) foram avaliadas e praticaram as duas habilidades, grossa e fina. As crianças foram avaliadas individualmente numa sessão de teste que durava aproximadamente 10 minutos.

O período de prática teve a duração de um mês e foi organizado de acordo com a classe a qual a criança pertencia. As crianças da classe Orquídea fizeram uma aula semanal de 50 minutos de Educação Física ministrada pelas professoras da escola para o desenvolvimento da coordenação motora grossa em geral e do pular corda em particular, e, elas também fizeram dez minutos diários de atividades em sala de aula que tinham por objetivo desenvolver

as habilidades da coordenação motora fina. As crianças da classe Primavera praticaram o pular corda somente nas aulas de Educação Física e as crianças da classe Prímula só fizeram os 10 minutos de atividades de coordenação física diárias nas salas de aula. Apresentaremos, em separado, os procedimentos utilizados e os resultados obtidos para cada uma das habilidades motoras.

Coordenação Motora Grossa

Procedimentos: A coordenação motora grossa foi avaliada através do pular corda em duas condições: corda batida pela própria criança (PB) e corda batida por dois auxiliares da pesquisa, previamente treinados (BE). A avaliação da coordenação motora grossa no Pré e no Pós-teste foi realizada com 32 crianças das classes Orquídea (n=16) e Primavera (n=16) com médias de idade de 10,41 (DP=0,41) e 8,25 (DP=0,33) anos, respectivamente.

Os desempenhos de cada uma das crianças nas duas condições experimentais foram registrados em vídeo (60 Hz) com a câmera colocada sobre um tripé, e somente a criança avaliada permanecia na sala de coleta, previamente preparada para tal fim. A criança recebia a instrução para pular corda em seqüência, primeiro na condição em que ela própria batia a corda e, posteriormente, com a corda sendo batida por auxiliares. Em cada condição a criança tinha três tentativas, e, se ultrapassasse 10 saltos na seqüência naquela tentativa, era informada para cessar.

A análise do desempenho de cada criança, em cada condição, foi feita em termos qualitativos e quantitativos. Para isto foi obtido o total de execuções bem sucedidas em cada uma das três tentativas combinado com uma pontuação que refletia a qualidade de cada uma das execuções de acordo com um critério estabelecido previamente para este estudo:

0 ponto - (não consegue realizar um ciclo completo da corda

e/ou do salto); 1 ponto - (consegue realizar apenas um ciclo completo do pular corda);

2 pontos - (saltos sem “padrão temporal”, não ajusta o salto à frequência da corda);

3 pontos - (saltos com “padrão temporal”, porém sem postura, sem estabilidade, com muita movimentação de pernas e braços), e;

4 pontos - (saltos com “padrão temporal”, com postura, com estabilidade, movimento harmônico).

Este critério era aplicado à seqüência de saltos de cada tentativa, sendo registrado o maior valor quando a criança executava o pular corda em diferentes níveis na mesma tentativa.

Os dados qualitativos e quantitativos foram utilizados para determinação do Fator de Desempenho (FD), de cada tentativa de acordo com a seguinte fórmula: $FD = [(B \times 10) + A] / 10$, onde B corresponde a avaliação qualitativa e A corresponde a avaliação quantitativa.

Resultados: Os dados da coordenação motora grossa foram analisados por meio de ANOVA 2 X 2 X 2, classe (2), condição (2) e teste (2), medidas repetidas nos dois últimos fatores com a média do Fator de Desempenho nas três tentativas como variável dependente. O nível de significância para identificação das diferenças entre as médias foi estabelecido a $p < 0,05$. O programa estatístico utilizado foi o *Statistic 4.3 for Windows*.

Os resultados da ANOVA indicaram que os fatores principais Classe e Teste alcançaram nível de significância, sendo $p < 0,002$ e $p < 0,001$, respectivamente. As crianças da classe Orquídea obtiveram valores maiores de desempenho do que as da classe Primavera, e, as crianças das duas classes em conjunto melhoraram do Pré-Teste para o Pós-Teste, resultados estes que podem ser vistos na Figura 1.

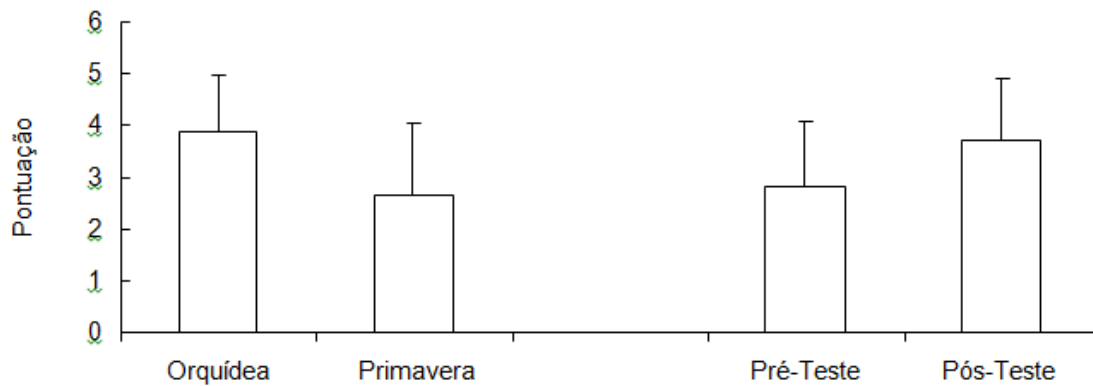


Figura 1. Nível de desempenho das crianças na coordenação motora grossa (pular corda) em função da Classe (Orquídea e Primavera) e do Teste (Pré e Pós).

Coordenação Motora Fina

Procedimentos: A coordenação motora fina foi avaliada através de uma tarefa que consistia em tocar as pontas de duas lapiseiras, cada lapiseira era segura por uma das mãos, em uma mesa digitalizadora, também chamada de tablete, em quadrados delimitados conforme uma seqüência pré-estabelecida. Participaram dessa avaliação 36 crianças de duas classes, Orquídea (n=18) e Prímula (n=18) com médias de idade de 10,86 (DP=0,49) e 8,58 (DP=0,33) anos, respectivamente. Cada criança executou 10 tentativas de uma seqüência de toques, porém as três primeiras tentativas foram descartadas na análise estatística por serem consideradas como de adaptação da criança à tarefa e familiarização com o ambiente de coleta.

De cada tentativa era registrado as coordenadas x e y do toque e o momento (ms) em que o mesmo ocorria. Um programa computacional, especialmente elaborado para este estudo, registrava o momento e as coordenadas x e y de cada toque e ao final da tentativa o número de erros cometidos. Ao final da tentativa o programa computacional fornecia o total de erros espaciais cometidos por ambas as mãos, ou seja, o número de vezes em que a criança tocava com a ponta da lapiseira fora do quadrado. Durante a coleta, somente a criança e o experimentador permaneciam na sala. A criança ficava sentada em uma cadeira em frente ao tablete e o experimentador, permanecia ao lado dela para dar as instruções e salvar os dados

no computador (conectado ao tablete).

Resultados: Os dados da coordenação motora fina também foram analisados através de ANOVA 2 X 2 X 2, classe(2) mão (2) e teste (2), medidas repetidas nos dois últimos fatores, com a média dos erros de cada mão nas sete tentativas como variável dependente. O nível de significância para identificação de diferenças entre as médias foi estabelecido a $p < 0,05$. Para identificação das diferenças foi aplicado o teste *a posteriori* de Scheffé. O programa estatístico utilizado foi o *Statistic 4.3 for Windows*.

Os resultados da avaliação da coordenação motora fina indicaram terem os fatores principais Mão e Teste alcançado nível de significância a $p < 0,001$, para ambos os fatores. Os resultados da ANOVA também indicaram significância para as interações entre os fatores Classe X Mão e entre Mão X Teste, com respectivamente $p < 0,02$ e $p < 0,001$. Os resultados da análise do teste *a posteriori* indicaram que as crianças da classe Orquídea apresentaram maior quantidade de erros espaciais do que as da classe Prímula. As crianças de ambas as classes melhoraram do Pré-Teste para o Pós-Teste; e, ainda que a mão não preferida das crianças tivera melhor desempenho, ou seja, menor quantidade de erros em relação a mão preferida, estes resultados podem ser vistos na Figura 2.

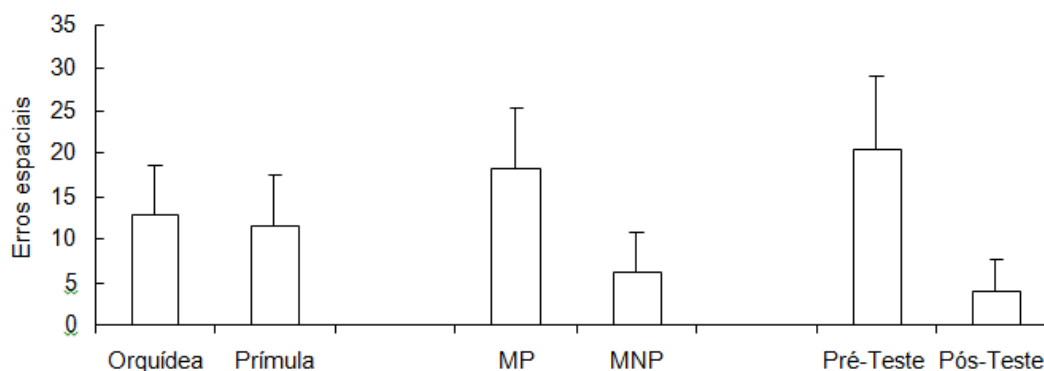


Figura 2. Nível de desempenho das crianças na coordenação motora fina (toques) em função da Classe (Orquídea e Prímula), da Preferência Manual e do Teste (Pré e Pós).

Coordenação Motora Grossa e Fina

Procedimentos: As crianças da classe Orquídea ($n=16$), com média de 10,41 ($DP=0,41$) anos de idade, realizaram os testes e praticaram os dois tipos de coordenação motora, grossa e fina. Este procedimento foi adotado para que fosse possível analisar a influência da prática de uma habilidade que envolve a coordenação motora grossa em um teste de coordenação motora fina e vice-versa.

Resultados: Para verificar se o nível de coordenação motora fina de uma criança era semelhante ao nível de coordenação motora grossa, os dados das crianças da Classe Orquídea, avaliadas em ambos os testes, foram analisados por meio da correlação de Pearson. Assim, buscamos, também, a correlação entre a média de erros de cada uma das mãos das crianças nas sete tentativas da tarefa realizada no tablete e a média do nível de desempenho delas nas duas condições no pular corda.

As correlações entre a média de erros da mão preferida e os níveis de desempenho nas duas condições do pular corda, PB e BE, foram negativas ($r = -0,435$ e $r = -0,5087$, respectivamente), ou seja, quanto melhor a criança foi no teste de coordenação motora fina (menor número de erros) melhor foi o seu nível de desempenho no teste de coordenação motora grossa (maior pontuação no fator de desempenho do pular corda) e vice-versa. Convém observar que as correlações não foram muito altas. As correlações entre a média de erros da mão não preferida e os níveis de desempenho nas duas condições do pular corda, PB e BE, foram próximas de zero ($0,0115$ e $-0,0416$, respectivamente), ou seja, o desempenho da mão não preferida das crianças no teste de coordenação motora fina não apresentou qualquer relação com os níveis de desempenho no pular corda. As Figuras 3 e 4 ilustram as médias e os desvios padrões, das crianças da classe Orquídea, nos dois testes de coordenação, sendo a Figura 3 correspondente à coordenação motora grossa e a Figura 4 correspondente à coordenação motora fina.

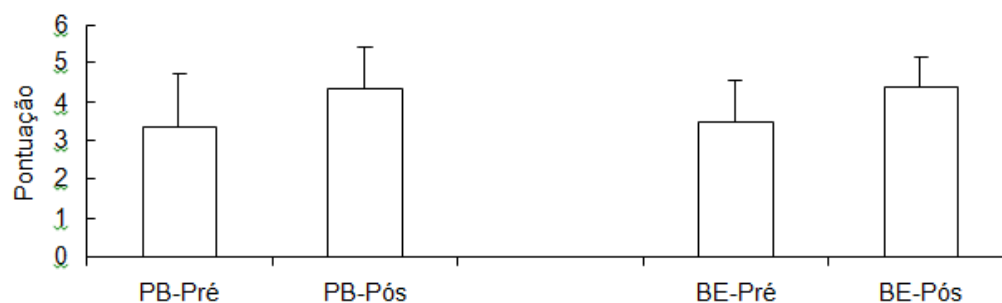


Figura 3. Nível de desempenho das crianças da classe Orquídea na coordenação motora grossa (pular corda) em função da Condição (PB e BE) e dos Testes (Pré e Pós).

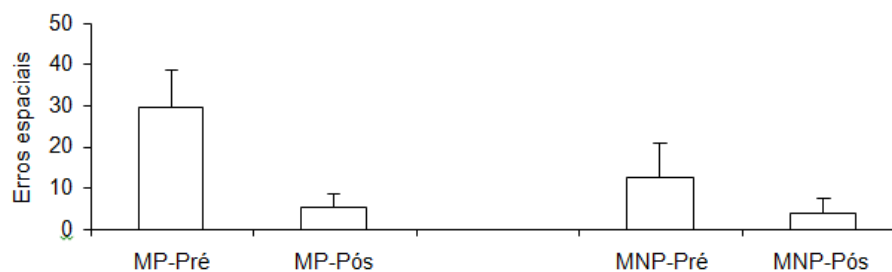
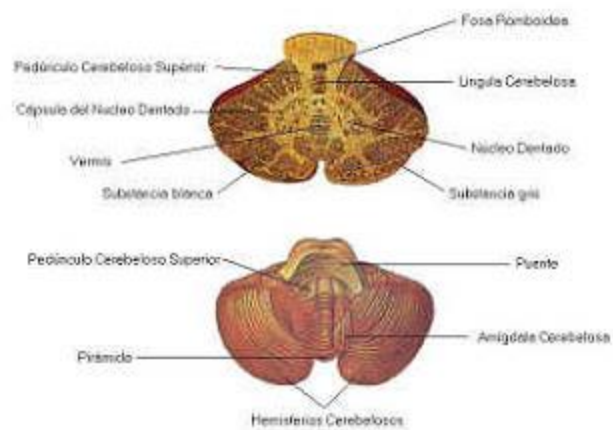
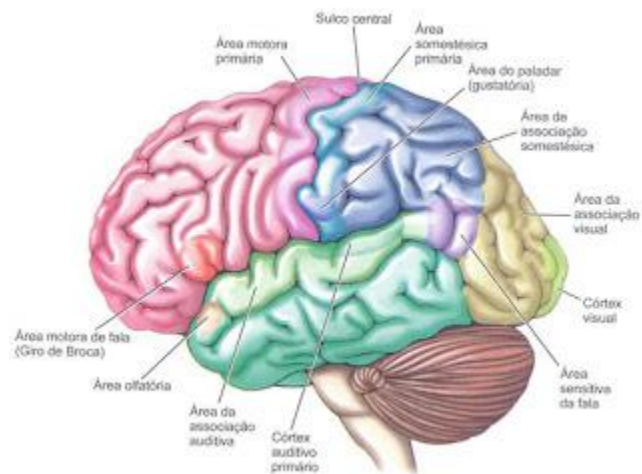
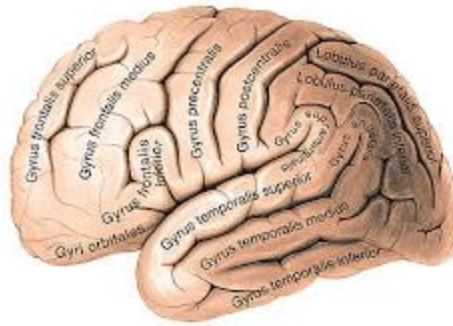
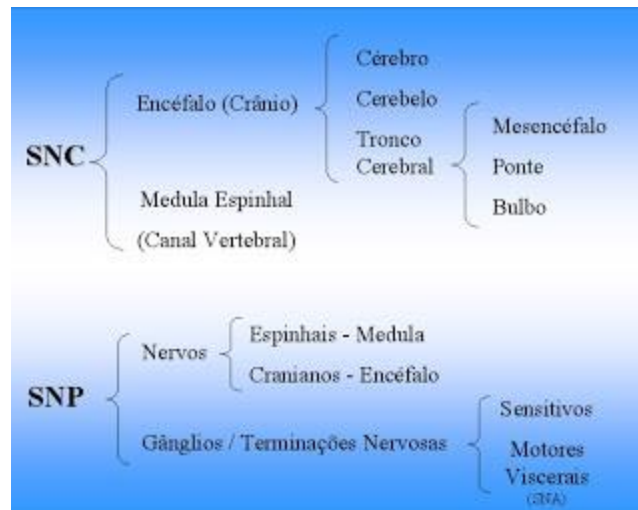


Figura 4. Nível de desempenho das crianças da classe Orquídea no teste de coordenação motora fina em função do Teste (Pré e Pós) e da preferência manual (mão preferida MP e mão não preferida (MNF)).

Em resumo, as crianças que participaram do presente estudo melhoraram significativamente do pré-teste para o pós-teste, tanto na coordenação motora grossa como na fina. As crianças da classe Orquídea, que eram as mais velhas, foram melhores nos testes de coordenação motora grossa do que as crianças da classe Primavera. Porém, foram piores nos testes de coordenação motora fina quando comparados com os resultados da classe Prímula. De modo geral, no teste de coordenação motora fina, a mão não preferida das crianças apresentou melhor precisão do que a mão preferida. Resultados das análises de correlação indicaram que as crianças que foram bem no teste de coordenação motora fina não foram tão bem no teste de coordenação motora grossa e vice-versa.

Fundamentos da Neurologia - Mestre Ibrahim Moussa





O Cérebro

Os processos biológicos pelos quais nos movemos, pensamos, percebemos, aprendemos, lembramos, etc., são reflexões das funções cerebrais.

O cérebro é modificado e alargado na porção anterior do sistema nervoso central. Ele é circundado por 3 membranas protetoras (meninges) e ajustado dentro da cavidade craniana.

O cérebro é feito de neurônios (ou células nervosas) e células gliais. As células nervosas comandam a motricidade, a sensibilidade e a consciência; as células gliais sustentam e mantêm vivos os neurônios. Ele integra informação sensorial e dirige respostas motoras.

Nós dedicaremos um artigo especial e mais detalhado sobre as estruturas componentes do cérebro e suas funções correspondentes.

Hemisférios Cerebrais

hemisférios cerebrais direito e esquerdo

Através de uma proeminente ranhura chamada fissura longitudinal, o cérebro é dividido em duas metades chamadas hemisférios. Na base desta fissura encontra-se um espesso feixe de fibras nervosas, chamado corpo caloso, o qual fornece um elo de comunicação entre os

hemisférios. O hemisfério esquerdo controla a metade direita do corpo e vice-versa, em razão de um cruzamento de fibras nervosas no bulbo.

Ainda que os hemisférios direito e esquerdo pareçam ser uma imagem em espelho um do outro, existe uma importante distinção funcional entre eles. Na maioria das pessoas, por exemplo, as áreas que controlam a fala estão localizadas no hemisfério esquerdo, enquanto áreas que governam percepções espaciais residem no hemisfério direito.

O sulco central e sulco lateral dividem cada hemisfério cerebral em quatro secções chamadas lobos (veja Divisão do Córtex Cerebral em Lobos). O sulco central, também chamado fissura de Rolando, separa também a área cortical motora, a qual é anterior à fissura).

Começando do topo do hemisfério, as regiões superiores das áreas motoras e sensoriais controlam as partes inferiores do corpo.

Dominância Cerebral

Este termo refere-se ao fato de que um dos hemisférios cerebrais é o "dominante" em certas funções. A diferença é predominantemente percebida na linguagem e habilidades manuais. Ainda que exista uma variabilidade de indivíduo para indivíduo, a linguagem é essencialmente representada no hemisfério esquerdo, enquanto as habilidades não verbais tendem a ser representadas no hemisfério direito

Área de Broca e área de Wernick (veja aqui estas áreas e suas funções) referem-se a regiões no hemisfério esquerdo que exercem a função da linguagem.

Córtex Cerebral e Suas Camadas
O cérebro do homem, cortado em uma fatia, apresenta uma camada externa de cor cinzenta (formada em sua maior parte por corpos celulares), chamada córtex cerebral. O córtex cobre inteiramente os dois hemisférios.

Um corte em profundidade no cérebro mostra que a superfície cinzenta tem uma espessura que varia de 1 a 4 mm. A maior parte é composta por células nervosas (neurônios) que recebem impulsos dos pontos mais distantes do corpo e os retransmitem ao destino certo. Mas o cérebro desempenha funções altamente diversificadas e, por isso mesmo, as células

que os constituem, também são especializadas. Tipos diferentes de neurônios são distribuídos através de diferentes camadas no córtex dispostos de tal forma a caracterizar as várias áreas dos hemisférios, cada qual com sua função.

As camadas específicas são constituídas por agrupamentos de neurônios de vários tipos, entre eles, as células piramidais, com sua forma característica.

Pequenas, médias, grandes e gigantes, as células piramidais constituem, a maior parte da terceira e quinta camadas. Outros tipos de células, similares às células granulares, existem em todas as camadas, mas em maior quantidade na terceira e quarta camadas. O terceiro aspecto típico de neurônios do córtex são as células fusiformes, que são características da sexta camada.

Estas células não estão sozinhas no córtex; os prolongamentos celulares estabelecem conexões e se com vários grupos de fibras que passam por toda a região. Algumas fibras chegam e partem do córtex, trazendo ou levando impulsos nervosos. Outras fibras "tangenciais" estão dispostas em paralelo à superfície cerebral e são responsáveis por conectar áreas do córtex. Estas fibras são distribuídas através de toda a espessura do córtex, mas elas são agrupadas em certas áreas.

Fibras de várias procedências, em cadeia, chegam ao córtex e se ramificam como os galhos de uma árvore. Estabelecem contato com diferentes células corticais, por meio de diversas sinapses (ligações entre neurônios). Assim, todos os impulsos nervosos que aí chegam, são difundidos, em fases sucessivas, pelas várias camadas.

Camadas de fibras nervosas do córtex

I. Camada molecular

II. Camada granular externa

III. Camada piramidal externa

IV. Camada granular interna

V. Camada piramidal interna

VI. Camada fusiforme

(Modificado de Bear e cols., 1996)

Divisão do Córtex Cerebral em Lobos

O córtex cerebral é dividido em:

Lobos cerebrais. Vista medial (esq.); vista lateral (dir.)

Lobo frontal (localizado a partir do sulco central para a frente) - Responsável pela elaboração do pensamento, planejamento, programação de necessidades individuais e emoção.

Lobo Parietal (localizado a partir do sulco central para trás) - Responsável pela sensação de dor, tato, gustação, temperatura, pressão. Estimulação de certas regiões deste lobo em pacientes conscientes, produzem sensações gustativas. Também está relacionado com a lógica matemática.

Lobo temporal (abaixo da fissura lateral) - É relacionado primariamente com o sentido de audição, possibilitando o reconhecimento de tons específicos e intensidade do som. Tumor ou acidente afetando esta região provoca deficiência de audição ou surdez. Esta área também exibe um papel no processamento da memória e emoção.

Lobo Occipital (se forma na linha imaginária do final do lobo temporal e parietal) - Responsável pelo processamento da informação visual. Danos nesta área promove cegueira total ou parcial.

Lobo Límbico (ao redor da junção do hemisfério cerebral e tronco encefálico) - Está envolvido com aspectos do comportamento emocional e sexual e com o processamento da memória.

Funções Especializadas do Córtex Cerebral

No córtex cerebral podem ser distinguidas diversas áreas, com limites e funções relativamente definidos. A diferença entre elas reside na espessura e composição das camadas celulares e na quantidade de fibras nervosas que chegam ou partem de cada uma.

Embora o sistema nervoso seja um todo único, determinadas áreas cerebrais estão mais diretamente ligadas a certas funções. Assim, podem ser distinguidas a área motora principal, a área sensitiva principal, centros encarregados da visão, audição, tato, olfato, gustação e assim por diante.

RESOLUÇÃO SBNPp N° 03/2014

Dispõe sobre o CÓDIGO DE ÉTICA TÉCNICO PROFISSIONAL DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

A SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA, no uso das atribuições que lhe são conferidas no Estatuto Oficial da entidade e no Regimento Interno, e tendo em vista o que foi deliberado na 02ª Reunião em Assembleia Extraordinária, de acordo com Edital de Convocação, realizada no período de 15 a 30 de julho de 2014;

CONSIDERANDO a responsabilidade do Conselho de Ética e Conselho Técnico Profissional da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia – SBNPp, como órgão formador de opinião e educador da comunidade para compromisso ético e moral na promoção de maior justiça social;

Considerando a finalidade social da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia – SBNPp;

Considerando que um país mais justo e democrático passa pela adoção da ética na promoção das atividades profissionais;

Considerando a função educacional dos associados institucionais integrantes da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia – SBNPp, responsáveis pela normatização e codificação das relações entre beneficiários e destinatários;

Considerando a necessidade de mobilização dos integrantes profissionais para assumirem seu papel social e se comprometerem, além do plano das realizações individuais, com a realização social e coletiva;

Considerando a necessidade de definição, adaptação e aperfeiçoamento do Profissional de Neuropsicopedagogia, para adequar-se à proposta contida na

idealização e constituição da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia – SBNPp que propõe o conceito de profissão e levará as instâncias políticas o reconhecimento dos avanços da Neuropsicopedagogia;

Considerando as contribuições, encaminhadas a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia – SBNPp, de docentes, consultores educacionais e demais interessados;

Considerando ser o Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia, sobretudo, um código de ética humano, que contém normas, princípios e diretrizes que devem ser seguidos, e se aplicam às pessoas físicas e jurídicas devidamente associadas à Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia – SBNPp, por adesão, demonstrando, portanto, a total aceitação aos princípios nele contidos;

Considerando finalmente, o que decidiu em Assembleia extraordinária, com mais de 2/3 dos membros do Conselho de Ética e Técnico Profissional da SBNPp, realizada em 30 de julho de 2014.

R E S O L V E:

Art. 1º. Fica aprovado o Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia;

Art. 2º. O Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia aprovado por esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação, em primeira instância.

Código de ética técnico profissional da neuropsicopedagogia

Introdução

Os princípios éticos que orientam a formação e a atuação profissional, também, fundamentam a imagem técnica profissional do Neuropsicopedagogo. O presente Código de Ética Técnico Profissional reúne as diretrizes que devem ser observadas nas ações profissionais, na formação educacional e no que se refere as instituições que ofertam a formação, afim de atingir padrões éticos cada vez mais elevados no âmbito geral da Neuropsicopedagogia.

Abrangência

O Código de Ética Técnico Profissional é um instrumento norteador da Neuropsicopedagogia de forma ampla e, pertence e aplica-se a todos os associados da SBNPp, Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, até que a profissão seja regulamentada, sendo que este documento será anexado ao projeto de lei na relação descritiva de trabalho legítimo e de importância na responsabilidade com a sociedade.

CAPÍTULO I. Da apresentação, denominação e objetivos

Artigo 1º. De acordo com o Estatuto Oficial da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, firma-se a necessidade da construção de um regimento de ética e de assuntos técnicos profissionais, com a descrição e a padronização visando a consulta, orientação e em última instância o caráter de fiscalização da Neuropsicopedagogia em sua forma ampla, denominado de Código de Ética Técnico Profissional.

Artigo 2º. O Código de Ética Técnico Profissional tem o objetivo maior estabelecer critérios e de orientar os profissionais da Neuropsicopedagogia no Brasil quanto aos princípios, normas e valores ponderados à boa conduta profissional, estabelecendo diretrizes para o alcance profissional da Neuropsicopedagogia e para as interações com a SBNPp. Faz-se necessário a revisão deste Código, a cada biênio, ou quando solicitado mediante aos critérios fixados no Estatuto Oficial e Regimento Interno da SBNPp, afim de que se mantenha atualizado com as expectativas dos profissionais e da sociedade em geral.

Artigo 3º. Definiu-se por parametrizar como Neuropsicopedagogo aqueles profissionais que através de uma formação pessoal, educacional, profissional e um corpo de práticas próprias da Neuropsicopedagogia busca atender demandas sociais, norteado por padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de um profissional com seus pares e com a sociedade como um todo de acordo com as especificidades das funções.

Artigo 4º. O Código de Ética Técnico Profissional, ao estabelecer modelos ideais esperados quanto às práticas referendadas pela respectiva descrição profissional e pela sociedade, procura fomentar a autorreflexão exigida de cada indivíduo acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, pessoal e coletivamente, por ações e suas consequências no exercício de conduta profissional. A missão primordial do Código de Ética Técnico Profissional é de assegurar, dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento social do Neuropsicopedagogo.

Artigo 5º. O Código de Ética Técnico Profissional apresenta uma concepção de homem e de sociedade que determina a direção das relações entre os indivíduos. Traduzem-se em princípios e normas que devem se pautar pelo respeito ao sujeito humano e seus direitos fundamentais. Por constituir a expressão de valores universais, tais como os constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos; socioculturais, que refletem a realidade do país; e de valores que estruturam o ofício. Este Código não pode ser visto como um conjunto fixo de normas e imutável no tempo. As sociedades mudam, as profissões transformam-se e isso exige, também, uma reflexão contínua sobre o próprio regimento que nos orienta.

Artigo 6º. A formulação do Código de Ética Técnico Profissional, responde ao âmbito organizativo dos Neuropsicopedagogos, ao momento em que se encontra a área e os contextos de atuação no Brasil e ao estágio de iniciação e desenvolvimento da Neuropsicopedagogia enquanto campo científico e de legitimação e reconhecimento profissional pelas leis que regem o país. Este instrumento reflete na necessidade, sentida pelas entidades representativas, seja de formação e atuação educacional e profissional ou, de ambiente profissional em atender à evolução do contexto institucional desta área no país.

Artigo 7º. De acordo com a conjuntura democrática vigente no Brasil, o Código de Ética Técnico Profissional foi construído a partir de múltiplos espaços de discussão sobre a ética da área como formação e como atuação, assim como suas responsabilidades e compromissos com a promoção da cidadania. Consolida-se através da participação direta dos membros da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, bem como aberto à sociedade em geral atuante no que se diz respeito aos interesses éticos e de regulamentação da área.

Artigo 8º. O Código de Ética Técnico Profissional, objetiva também a aproximação de um instrumento de reflexão do Neuropsicopedagogo. Diante

desta premissa na sua elaboração atentou-se:

- a) Prezar os princípios fundamentais de orientação do Neuropsicopedagogo com a sociedade, o ofício, as demais entidades profissionais, os ambientes e a ciência, levando em consideração que estes eixos permeiam todas as práticas e estas demandam uma contínua reflexão sobre o contexto social e institucional.
- b) Abertura ao diálogo, debate ou discussão, pelo Neuropsicopedagogo e suas interfaces, dos limites e entendimentos relativos aos direitos individuais e coletivos, importante para as relações que estabelece com a sociedade, os demais atuantes como ofício e os que dependerem dos serviços.
- c) Observar os vieses de diversidade na atuação da Neuropsicopedagogia enquanto uma área ampla e de crescente participação do Neuropsicopedagogo em seus diversos contextos e em equipes multiprofissionais.
- d) Instigar o pensamento frente as responsabilidades éticas no que se refere a atuação neuropsicopedagógica de modo geral e não em suas práticas particulares, uma vez que os principais dilemas éticos não se restringem a práticas específicas e surgem nos mais variados contextos de atuação.

Artigo 9º. O Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia tem a intenção de ser uma ferramenta capaz de descrever para a sociedade as responsabilidades e deveres do neuropsicopedagogo, e de forma ampla da área, oferecendo diretrizes para a sua formação e delimitar os julgamentos das suas ações e de conduta, contribuindo para o fortalecimento e ampliação do significado social do profissional.

CAPÍTULO II. DA DEFINIÇÃO, DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS E DIRETRIZES

Artigo 10º. A Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Psicologia e Pedagogia que tem como objeto formal de estudo a relação entre cérebro e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e escolar.

Artigo 11º. O Neuropsicopedagogo fundamentará todo o seu trabalho levando em consideração: respeito, liberdade, dignidade, igualdade e a integridade do ser humano apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição do Brasil e nos preceitos éticos deste Código. Toda pessoa, seja profissional, estudante, ainda que docente da Neuropsicopedagogia não deve fazer discriminação de pessoas em relação de raça, gênero, cor, nacionalidade, idade, orientação sexual, classe social, doenças, deficiências, sequelas e necessidades especiais.

Artigo 12º. O Neuropsicopedagogo deve exercer somente as funções para as quais ele está qualificado e habilitado pessoal e tecnicamente.

Artigo 13º. O Neuropsicopedagogo deve estar em busca constante de sua saúde física e mental observando as suas limitações pessoais que possam interferir na qualidade do seu trabalho, inclusive durante a sua formação.

Artigo 14º. O Neuropsicopedagogo trabalhará para promover a saúde e a qualidade de vida dos indivíduos e da sociedade que passarem por sua intervenção ou avaliação e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, omissão, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Artigo 15º. O Neuropsicopedagogo fará sua atuação dentro das especificidades

do seu campo e área do conhecimento, no sentido da educação e desenvolvimento das potencialidades humanas, daqueles aos quais presta serviços.

Artigo 16º. O Neuropsicopedagogo deve ter como princípio básico a promoção do desenvolvimento das pessoas que o recorrem sob seu atendimento profissional devendo utilizar todos os recursos técnicos disponíveis (principalmente a interdisciplinaridade) e de acordo com cada especificidade, proporcionando o melhor serviço possível.

Artigo 17º. O Neuropsicopedagogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade humana dentro dos aspectos: políticos, econômicos, sociais e culturais e todos os contextos que de alguma forma possam ser relevantes de análise sobre a responsabilidade e o seu papel social.

Artigo 18º. O Neuropsicopedagogo atuará com suas responsabilidades, por meio do contínuo aprimoramento profissional, levando em consideração todos os avanços pertinentes a área, sejam estes: políticos, econômicos, sociais, tecnológicos ou científicos, contribuindo para o desenvolvimento da Neuropsicopedagogia e apoiando-se sempre em bases referenciais do campo da ciência de conhecimento e de prática.

Artigo 19º. O Neuropsicopedagogo deverá ser atuante na promoção da universalização do acesso da população às informações referentes a Neuropsicopedagogia, sejam ao conhecimento das fontes, das necessidades, dos avanços, dos serviços, dos padrões éticos, etc.

Artigo 20º. O Neuropsicopedagogo fará a prestação, sempre, do melhor serviço, a um número cada vez maior de pessoas, com competência, responsabilidade e honestidade.

Artigo 21º. O Neuropsicopedagogo fará a priorização do compromisso ético para

com a sociedade, cujo interesse será colocado acima de qualquer outro, sobretudo do de natureza corporativista;

Artigo 22º. O Neuropsicopedagogo zelará para que suas atividades sejam efetuadas sempre com dignidade, respeito e confiança, rejeitando situações, ou empecilhos que demonstrem rejeição à Neuropsicopedagogia.

Artigo 23º. O Neuropsicopedagogo deve exercer a Neuropsicopedagogia com exata compreensão de sua responsabilidade, atendendo a nível educativo e clínico, sem nenhuma distinção ora já mencionada, tendo o direito de receber remuneração pelo próprio trabalho.

Artigo 24º. O Neuropsicopedagogo deverá ter transparência em suas ações e decisões, garantida por meio do pleno acesso dos usuários ou beneficiários e destinatários às informações relacionadas ao exercício de suas competências.

Artigo 25º. O trabalho do Neuropsicopedagogo prestado às Instituições, comprovadamente filantrópicas e sem fins lucrativos, poderá ser gratuito.

Artigo 26º. O Neuropsicopedagogo deve indicar sua qualificação profissional em relatórios e outros documentos oficiais do seu trabalho, acompanhado do número de registro de associado na SBNPp, (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia), uma vez que em dia com suas obrigações constantes na Política de Associados desta entidade.

Artigo 27º. O Neuropsicopedagogo deverá ter a integração com o trabalho de profissionais de outras áreas, baseada no respeito, na liberdade e independência profissional de cada um e na defesa dos interesses e do bem-estar dos seus usuários ou beneficiários.

Artigo 28º. O Neuropsicopedagogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, sempre com respeito aos demais e posicionando-se de forma crítica, justa e em harmonia com os demais princípios deste Código.

CAPÍTULO III. DO EXERCÍCIO DAS ATIVIDADES, DAS RESPONSABILIDADES E PROMOÇÃO PROFISSIONAL

Artigo 29º. Ao Neuropsicopedagogo com formação na área Institucional, conforme descrito no Capítulo V, fica delimitada sua atuação com atendimentos neuropsicopedagógicos exclusivamente em ambientes escolares e/ou instituições de atendimento coletivo.

§1º. Entende-se que sua atuação na área de Institucional, ou de educação especial, de educação inclusiva escolar deve contemplar:

- a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais;
- b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno;
- c) Encaminhamento do aluno a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/especialização.

Artigo 30º. Ao Neuropsicopedagogo com formação clínica, conforme descrito no Capítulo V, fica delimitada sua atuação com atendimentos neuropsicopedagógicos individualizados em *setting* adequado, como consultório particular, espaço de atendimento, posto de saúde, terceiro setor. Os atendimentos em local escolar ou hospitalar devem acontecer de forma individual e em local adequado.

§1º. Entende-se que sua atuação na área clínica ou de atendimento multiprofissional deve contemplar:

- a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões

relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais;

b) Avaliação, intervenção e acompanhamento do indivíduo com dificuldades de aprendizagem, transtornos, síndromes ou altas habilidades que causam prejuízos na aprendizagem escolar e social;

c) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno;

d) Utilização de protocolos e instrumentos de avaliação e reabilitação devidamente validados, respeitando sua formação de graduação;

e) Elaboração de relatórios e pareceres técnicos-profissionais;

f) Encaminhamento a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/especialização.

Artigo 31º. O Neuropsicopedagogo ao promover publicamente a divulgação de seus serviços, deverá fazê-lo de acordo com as normas do Estatuto da SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia), os princípios fundamentais e diretrizes deste Código.

Artigo 32º. Estarão habilitados para as atividades da Neuropsicopedagogia os profissionais pós- graduados em Neuropsicopedagogia, especialização *latu sensu*, de acordo com o

recomendado no que se diz refere o capítulo V deste Código levando em consideração o parágrafo único.

Parágrafo único: Os profissionais com direitos adquiridos anteriormente à exigência de titulação acadêmica sugerida no Capítulo V deste Código serão reconhecidos pela SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia), quando submetidos a avaliação curricular e supervisão do Conselho Técnico Profissional da entidade, sugerindo complementação quando necessário.

São deveres e obrigações fundamentais do Neuropsicopedagogo:

Artigo 33º. Conhecer, divulgar, cumprir e fazer cumprir este Código.

Parágrafo único: Caberá aos Neuropsicopedagogos docentes, orientadores ou supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código.

Artigo 34º. Esforçar-se por obter eficiência máxima em seus serviços, mantendo-se atualizado quanto aos conhecimentos científicos e técnicos, necessários ao pleno desempenho da atividade.

Artigo 35º. Assumir, por responsabilidade, somente as tarefas para as quais esteja habilitado e capacitado pessoal, teórica e tecnicamente.

Artigo 36º. Manter-se atualizado quanto aos conhecimentos científicos e técnicos da aprendizagem humana que contribuam para o aperfeiçoamento da Neuropsicopedagogia.

Artigo 37º. Responsabilizar-se pelas intervenções feitas, fornecer definições claras do seu parecer ao usuário ou beneficiário e/ou aos seus responsáveis por meio de discussões feitas a título de exemplos e estudos de casos.

Artigo 38º. Recorrer a outros especialistas, sempre que for necessário, desenvolvendo e mantendo relações profissionais pautadas pelo respeito, pela atitude crítica e pela cooperação com os demais.

Artigo 39º. Ter, para com o trabalho de outros Neuropsicopedagogos e de outros profissionais, respeito, consideração e solidariedade, e, quando solicitado, colaborar com estes em prol dos avanços da Neuropsicopedagogia.

Artigo 40º. O Neuropsicopedagogo poderá intervir na prestação de serviços neuropsicopedagógicos que estejam sendo efetuados por outro profissional, nas

seguintes situações:

- a) A pedido do profissional responsável pelo serviço;
- b) Em caso de emergência ou risco ao beneficiário ou usuário do serviço, quando dará imediata ciência ao profissional;
- c) Quando informado expressamente, por qualquer uma das partes, da interrupção voluntária e definitiva do serviço;
- d) Quando se tratar de trabalho multiprofissional e a intervenção fizer parte da metodologia adotada.

Artigo 41º. Sugerir serviços de outros Neuropsicopedagogos, sempre que, por motivos justificáveis, não puderem ser continuados pelo profissional que os assumiu inicialmente, fornecendo ao seu substituto as informações necessárias à continuidade do trabalho, prezando pela qualidade e a integridade do usuário ou beneficiário.

Artigo 42º. Colaborar para o progresso da Neuropsicopedagogia como ciência e como futura profissão.

Artigo 43º. Colaborar sempre que possível, e desinteressadamente, em campanhas de Educação e Saúde, que visem difundir princípios da Neuropsicopedagogia, úteis ao bem estar da coletividade.

Artigo 44º. Zelar para que a comercialização, aquisição, doação, empréstimo, guarda e formas de divulgação dos materiais privativos do Neuropsicopedagogo sejam feitas conforme os princípios deste Código.

Artigo 45º. O Neuropsicopedagogo, para ingressar, associar-se ou permanecer em uma organização, considerará a filosofia, as políticas, as normas e as práticas nela vigentes e suas compatibilidades com os princípios, diretrizes e normas deste Código.

Parágrafo único: Existindo incompatibilidade, cabe ao Neuropsicopedagogo recusar-se a prestar serviços e, se pertinente, apresentar denúncia ao órgão competente.

Artigo 46º. Para realizar atendimento não eventual de criança, adolescente ou interdito, o Neuropsicopedagogo deverá obter autorização de ao menos um de seus responsáveis, observadas as determinações da legislação vigente.

§1º. No caso de não se apresentar um responsável legal, o atendimento deverá ser efetuado e comunicado às autoridades competentes.

§2º. O Neuropsicopedagogo responsabilizar-se-á pelos encaminhamentos que se fizerem necessários para garantir a proteção integral do atendido.

Artigo 47º. No atendimento à criança, ao adolescente ou ao interdito, deve ser comunicado aos responsáveis o estritamente essencial para se promoverem medidas em seu benefício.

Artigo 48º. Nos documentos que embasam as atividades em equipe multiprofissional, o Neuropsicopedagogo registrará apenas as informações necessárias para o cumprimento dos objetivos do trabalho.

Artigo 49º. Em caso de interrupção do trabalho do Neuropsicopedagogo, por quaisquer motivos, ele deverá zelar pelo destino dos seus arquivos confidenciais.

Parágrafo único: Em caso de desligamento do ambiente de trabalho, o Neuropsicopedagogo deverá repassar todo o material ao Neuropsicopedagogo que vier a substituí-lo, ou lacrá-lo para posterior utilização pelo Neuropsicopedagogo substituto.

Artigo 50º. O Neuropsicopedagogo, na realização de estudos, pesquisas e atividades voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvimento de tecnologias:

- a) Avaliará os riscos, tanto pelos procedimentos, como pela divulgação dos resultados, com o objetivo de proteger individual ou coletivamente os envolvidos;
- b) Garantirá o caráter voluntário da participação dos envolvidos, mediante consentimento livre e esclarecido, salvo nas situações previstas em legislação específica e respeitando os princípios deste Código;
- c) Garantirá o anonimato das pessoas, grupos ou organizações, salvo interesse manifesto destes;
- d) Garantirá o acesso das pessoas, grupos ou organizações aos resultados das pesquisas ou estudos, após seu encerramento, sempre que assim o desejarem.

Artigo 51º. O Neuropsicopedagogo, ao participar de atividade em veículos de comunicação, zelará para que as informações prestadas disseminem o conhecimento a respeito das atribuições, da base científica e do papel social da profissão.

Artigo 52º. O Neuropsicopedagogo, ao promover publicamente seus serviços, por quaisquer meios, individual ou coletivamente:

- a) Informará o seu nome completo, e o seu número de registro da SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia), estando em dia com suas obrigações perante a entidade.
- b) Fará referência apenas a títulos ou qualificações profissionais que possua e que tenha como comprovar a quem quer que seja através de documentação;
- c) Divulgará somente qualificações, atividades e recursos relativos a técnicas e práticas que esteja habilitado a realizar e que estes sejam reconhecidas e aprovados pelo órgão responsável, representado pelos Conselhos de Ética e Técnico Profissional da SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia).

- d) Não utilizará o preço do seu serviço como forma de propaganda para sua ascensão profissional;
- e) Não fará divulgação sensacionalista das atividades profissionais;
- f) Não fará autopromoção em detrimento de outros profissionais;
- g) Não proporá atividades que sejam atribuições privativas de outras categorias profissionais;
- h) Não fará previsão taxativa de resultados;

Artigo 53º. O Neuropsicopedagogo não divulgará, ensinará, cederá, emprestará ou venderá a leigos instrumentos e técnicas neuropsicopedagógicas as que permitam ou facilitem o exercício ilegal da profissão.

Artigo 54º. Levar ao conhecimento das instâncias competentes o exercício ilegal, irregular ou antiético das atividades, transgressões a princípios e diretrizes deste Código.

São deveres e obrigações com os usuários ou beneficiários:

Artigo 55º. Estabelecer acordos de prestação de serviços que respeitem os direitos do usuário ou beneficiário de serviços de Neuropsicopedagogia.

Artigo 56º. Fornecer, a quem de direito, na prestação de serviços neuropsicopedagógicos, informações concernentes ao trabalho a ser realizado e ao seu objetivo profissional.

Artigo 57º. Ao fixar a remuneração pelo seu trabalho, o Neuropsicopedagogo:

- a) Levará em conta a justa retribuição aos serviços prestados e as condições do usuário ou beneficiário;

- b) Estipulará o valor de acordo com as características da atividade e o comunicará ao usuário ou beneficiário antes do início do trabalho a ser realizado;
- c) Assegurará a qualidade dos serviços oferecidos independentemente do valor acordado.

Artigo 58º. Esclarecer ao usuário ou beneficiário, sobre os possíveis prejuízos de uma interrupção do tratamento que vem recebendo, ficando isento de qualquer responsabilidade;

Artigo 59º. Informar e orientar ao cliente e ou a seu representante legal, sobre resultados obtidos na avaliação neuropsicopedagógica: objetivos do tratamento previsto e sua orientação, os encaminhamentos apropriados, a fim de que o cliente possa decidir-se pela aceitação ou não do tratamento indicado.

Artigo 60º. Quando em um projeto educacional multidisciplinar, informar a Instituição Educacional, sobre o projeto a ser desenvolvido, seus objetivos gerais e específicos, dar orientação à equipe educacional, a serem seguidas, e sobre os resultados obtidos após intervenção neuropsicopedagógica;

Artigo 61º. Considerar tanto possibilidades quanto limitações físicas, mentais e emocionais do cliente, desenvolvendo objetivos apropriados para o atendimento das suas necessidades e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo neuropsicopedagógico;

Artigo 62º. Finalizar o tratamento quando o cliente não se beneficiar mais deste, estabelecendo a cumprir um contrato de serviços neuropsicopedagógicos, inclusive considerando a elaboração da alta;

Artigo 63º. Resguardar a privacidade do beneficiário, preservando a identidade dele nos relatos e discussões feitas a título de exemplos e estudos de casos, a menos que envolva casos judiciais e que seja intimado a depor perante autoridade jurídica.

Artigo 64º. Proteger o caráter confidencial das informações a respeito do cliente, registradas ou produzidas por diversos meios (áudio, vídeo, textos, imagens plásticas, etc.). A divulgação com fins científicos será condicionada à autorização prévia do cliente ou seu responsável, sempre que identifique o cliente.

Artigo 65º. Limitar o número de seus clientes, respeitando as normas da técnica e prática da Neuropsicopedagogia, visando à eficácia do atendimento.

Artigo 66º. Ao Neuropsicopedagogo é vedado:

- a) Usar títulos que não possua, ou, anunciar especialidades para as quais não esteja habilitado e que não possa comprovar através de documentação solicitada;
- b) Praticar ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão;
- c) Induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou a qualquer tipo de preconceito, quando do exercício de suas funções neuropsicopedagógicas;
- d) Utilizar, facilitar ou favorecer o uso de conhecimento e a utilização de práticas neuropsicopedagógicas como instrumentos de castigo, tortura ou qualquer forma de exploração, violência, crueldade ou opressão;
- e) Induzir ou obrigar qualquer pessoa ou organização a recorrer a seus serviços;
- f) Acumpliciar-se, por qualquer forma, com pessoas ou organizações que exerçam, facilitem ou favoreçam ilegalmente as atividades de Neuropsicopedagogia ou qualquer outra atividade profissional;
- g) Fornecer diagnóstico em Neuropsicopedagogia, sem conhecimento prévio do paciente, através de qualquer meio de comunicação.
- h) Prolongar desnecessariamente o atendimento e tratamento neuropsicopedagógico com o usuário ou beneficiário afim de enriquecimento próprio;

- i) Realizar atendimento em Neuropsicopedagogia, através de qualquer veículo de comunicação;
- j) Prestar serviços ou vincular o título de Neuropsicopedagogo à serviços de atendimento Neuropsicopedagógico cujos procedimentos, técnicas e meios não estejam regulamentados ou reconhecidos pelos órgãos reguladores, neste caso, de conhecimento e aprovação dos Conselhos de Ética e Técnico Profissional da SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia);
- k) Garantir resultados de qualquer procedimento terapêutico ou intervenção institucional, através de métodos infalíveis sensacionalistas, que não sejam fundamentados e legitimados através de testes confiáveis e aprovados ou ainda, de conteúdo inverídico;
- l) Interferir na validade e fidedignidade de instrumentos e técnicas Neuropsicopedagógicas, adulterar seus resultados, emitir documentos, parecer, laudo ou relatório ou fazer declarações que não correspondam a veracidade dos fatos e que não estejam fundamentados em qualidade profissional, técnica e científica;

- m) Usar pessoas não habilitadas para a realização de práticas em substituição à sua própria atividade;
- n) Avaliar ou tratar distúrbios do âmbito Neuropsicopedagógicos, a não ser no relacionamento profissional;
- o) Ser conivente com erros, faltas éticas, violação de direitos, crimes ou contravenções penais praticados por Neuropsicopedagogos ou outros profissionais na prestação de serviços a usuários ou beneficiários;
- p) Estabelecer com a pessoa atendida, familiar ou terceiro, que tenha vínculo com o atendido, relação que possa interferir negativamente nos objetivos do serviço prestado;
- q) Ser perito, avaliador ou parecerista em situações nas quais seus vínculos pessoais ou profissionais, atuais ou anteriores, possam afetar a qualidade do trabalho a ser realizado ou a fidelidade aos resultados da avaliação;
- r) Desviar para serviço particular ou de outra instituição, visando benefício próprio, pessoas ou organizações atendidas por instituição com a qual mantenha qualquer tipo de vínculo profissional;
- s) Prestar serviços profissionais a organizações concorrentes de modo que possam resultar em prejuízo para as partes envolvidas, decorrentes de informações privilegiadas;
- t) Pleitear ou receber comissões, empréstimos, doações ou vantagens outras de qualquer espécie, além dos honorários contratados, assim como intermediar transações financeiras, receber, pagar remuneração ou porcentagem por encaminhamento de serviços;
- u) Usar para fins meramente promocionais e/ou comerciais, pessoas ou instituições a quem prestar serviços profissionais;

- v) Usar pessoas ou instituições para fins de ensino ou pesquisa, sem seu consentimento expresso e documentado, ou de seu representante legal;
- w) Emitir julgamento depreciativo sobre o exercício das atividades de colegas, ressalvadas as comunicações de irregularidade, de ética e descumprimento deste Código, transmitidas ao órgão competente.
- x) Avaliar os serviços prestados pelo colega, para determinar sua eficácia.
- y) Realizar diagnósticos, divulgar procedimentos ou apresentar resultados de serviços neuropsicopedagógicos em meios de comunicação, de forma a expor pessoas, grupos ou organizações.
- z) Dar diagnóstico clínico de qualquer patologia que não seja da área da Neuropsicopedagogia, assim como, promover qualquer intervenção, também, fora da área da Neuropsicopedagogia;

CAPÍTULO IV. DOS INSTRUMENTOS

Artigo 67º. Os instrumentos da Neuropsicopedagogia são ferramentas que servem ao seu objeto de estudo e de aprendizagem educacional e da prática profissional. De acordo com a multidisciplinaridade da área a escolha dos instrumentos decorrerá de formação profissional e das competências técnicas.

§1º. Toda avaliação e intervenção deverá ter um olhar neuropsicopedagógico. É vetado o uso de procedimentos, técnicas e recursos não reconhecidos como neuropsicopedagógicos.

§2º. O Neuropsicopedagogo deverá utilizar protocolos de avaliação e intervenção que contemplem as funções executivas, atenção, linguagem, raciocínio lógico-matemático e desenvolvimento neuromotor.

§3º. Para utilização dos instrumentos e os procedimentos neuropsicopedagógicos, o Neuropsicopedagogo deverá ter claro os conceitos básicos de atuação profissional, além de um acompanhamento técnico profissional das ferramentas que permitam a habilitação na intervenção e na avaliação neuropsicopedagógica.

§4º. Só serão considerados instrumentos criados pelo próprio Neuropsicopedagogo, desde que sejam testados, analisados e devidamente publicados e submetidos aos Conselhos de Ética e Técnico Profissional da SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia).

CAPÍTULO V. DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL, DEVERES NA FORMAÇÃO E RECONHECIMENTO INSTITUCIONAL

Artigo 68º. A formação educacional do Neuropsicopedagogo se dá através de curso de pós- graduação (especialização *lato sensu*) com a titulação mínima certificada de Neuropsicopedagogia.

Artigo 69º. A formação educacional do Neuropsicopedagogo deve ser ministrada por IES (Instituição de Ensino Superior), devidamente credenciada por órgãos competentes de acordo com a legislação em vigor do Ministério da Educação, MEC.

Artigo 70º. A formação educacional do Neuropsicopedagogo só será considerada após a conclusão e recebimento de seu certificado emitido pela IES (Instituição de Ensino Superior).

Artigo 71º. A fim de reconhecimento institucional na formação educacional em Neuropsicopedagogia, este Código prevê a legitimação através de indicação pela SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia), da IES (Instituição de Ensino Superior), que estiverem associados e regulares com suas obrigações conforme o enquadramento da Política de Associados da SBNPp.

Artigo 72º. A fim de reconhecimento institucional na formação educacional em Neuropsicopedagogia, este Código prevê a legitimação através da indicação pela SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia), os cursos que apresentarem em seus projetos

pedagógicos critérios estabelecidos como técnicos para a formação profissional do Neuropsicopedagogo e nas matrizes curriculares do quadro das disciplinas eixos que contemplem dois tipos de perfil em seus contextos de atuação:

§1º. Para o perfil 01 - institucional, de educação inclusiva, de educação especial:

- a) Cursos com todas as prerrogativas já mencionadas dos Artigos 68º a 72º;
- b) Com matriz curricular que contemple uma carga horária igual ou maior que 360 horas;
- c) Com as ementas das disciplinas e referenciadas com suas devidas bibliografias;
- d) Isoladamente no projeto pedagógico sejam contempladas em um núcleo específico para os temas que abordam a educação das deficiências, tornando-os disciplinas obrigatórias:
 - Educação do Deficiente Físico e das Múltiplas Deficiências
 - Educação do Deficiente Auditivo
 - Educação do Deficiente Intelectual
 - Educação do Deficiente Visual
- e) Isoladamente no projeto pedagógico sejam contempladas as disciplinas que abordem os seguintes temas:
 - Atuação Profissional do Neuropsicopedagogo
 - Intervenção Neuropsicopedagógica
 - Avaliação Neuropsicopedagógica.

Parágrafo único: Os cursos à distância, desde que autorizados pelo MEC, devem compor sua carga horária mínima de 25% de atividades presenciais. Considerando a especificidade e complexidade da formação do Neuropsicopedagogo, a modalidade a distância permanecerá como alvo de estudo, submetendo a análise curricular do curso ao Conselho de Ética e

Técnico Profissional da SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia).

§2º. Para o perfil 02 – clínica, atendimento individual e/ou multidisciplinar:

- a) Cursos com todas as prerrogativas já mencionadas dos Artigos 68º a 72º;
- b) Com matriz curricular que contemple uma carga horária igual ou maior que 600 horas;
- c) Em regime educação presencial;
- d) Com as ementas das disciplinas e referenciadas com suas devidas bibliografias;
- e) Isoladamente no projeto pedagógico sejam contempladas disciplinas que abordem os seguintes temas:
 - Práticas Multiprofissionais em Neurociências
 - Neurofarmacologia
 - Atuação Profissional do Neuropsicopedagogo.

- Intervenção Neuropsicopedagógica Avaliação Neuropsicopedagógica.

- f) Isoladamente no projeto pedagógico seja contemplado o projeto específico ao longo do curso para Estágio orientado, ou supervisionado, sendo que a carga horária mínima deve ser 20% do total da carga horária do curso.

Artigo 73º. No contexto da relação com os alunos sobre o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), é dever de formação educacional que as instituições de ensino orientem seus alunos sobre as linhas de pesquisas que o curso oferecerá para a produção do Artigo Científico.

Parágrafo único: Deverá a coordenação do curso, docentes, orientadores ou supervisores propor critérios de cotas mínimas de linhas de pesquisa, estimulando assim a publicação científica de seus alunos nos assuntos amplos da multidisciplinaridade da Neuropsicopedagogia.

Artigo 74º. No contexto da relação com alunos e estagiários é dever de formação do Professor Neuropsicopedagogo:

- a) Quando na função de docente, orientador ou supervisor de estágios, esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código;
- b) Assumir a devida responsabilidade no acompanhamento e orientação de estagiários, quando na função de orientador ou supervisor de estágio;
- c) Contribuir para a formação técnico-científica do aluno ou estagiário, quando solicitado;
- d) Quando na função de orientador ou supervisor de estágios obrigatoriamente o docente precisa ter formação em Neuropsicopedagogia Clínica.
- e) Em qualquer situação, quando na função de docente, orientador ou preceptor, não emitir comentários que deprecie a Neuropsicopedagogia;

f) Facilitar o aperfeiçoamento técnico, científico e cultural de alunos e estagiários sob sua orientação ou supervisão.

g) Manter o caráter confidencial relativo à atuação e aspectos pessoais relatados pelos alunos orientados e/ou supervisionados, discutindo-os somente com as pessoas apropriadas.

Artigo 75º. No contexto da relação com alunos e estagiários, ressalvado o disposto no parágrafo único, é vedado ao Neuropsicopedagogo:

a) Quando na função de diretor de instituições, coordenador de cursos aceitarem, como campo de estágio ou como profissional orientador e/ou supervisor, instituições e empresas que não disponham de Neuropsicopedagogo como responsável técnico no seu quadro de pessoal;

b) Delegar ao estagiário atividades privativas do Neuropsicopedagogo sem a sua supervisão direta;

c) Delegar atividades ao estagiário que não contribuam para o seu aprendizado profissional.

Parágrafo único: Nas instituições e empresas que não disponham de Neuropsicopedagogo responsável pelos serviços, conforme descrito no item “a” deste artigo, poderá ser aceito o campo de estágio, desde que seja garantido ao estagiário a supervisão docente sistemática, com profissionais docentes multidisciplinares, de forma ética e tecnicamente adequada, seguindo os princípios fundamentais e as diretrizes deste Código.

CAPÍTULO VI. DA PESQUISA, DOS TRABALHOS E DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

Artigo 76º. O Neuropsicopedagogo deve ser incentivado e direcionado pelas instituições a realizar estudos e pesquisas com caráter científico, visando à produção do conhecimento e conquistas técnicas para a Neuropsicopedagogia.

Artigo 77º. Especificamente aos trabalhos científicos e ao realizar qualquer tipo de pesquisa o Neuropsicopedagogo deve:

- a) Obter autorização dos indivíduos pesquisados e das instituições envolvidas, antes de começar o trabalho pesquisa;
- b) Executar atividades com a cautela indispensável a prevenir a ocorrência de riscos ou prejuízos aos indivíduos ou coletividades, protegendo totalmente a integridade dos sujeitos, assistidos ou não, ou sofrimentos desnecessários aos que forem envolvidos;
- c) Mencionar as contribuições de caráter profissional prestadas por assistentes, colaboradores ou por outros autores, dando crédito em publicações ou apresentações profissionais àqueles que colaboraram no trabalho, na proporção de suas contribuições;
- d) Relatar achados científicos de acordo com as normas técnicas e científicas e levando em consideração as leis vigentes;

e) Ater-se aos dados obtidos para embasar suas conclusões, sendo que as discordâncias ou críticas deverão ser dirigidas à matéria em discussão e não ao seu autor;

f) Obter autorização expressa do autor e a ele fazer referência, quando utilizar fontes particulares ainda não publicadas.

Artigo 78º. Considerar que a participação na pesquisa deve ser voluntária ou consentida pelos responsáveis, no caso dos indivíduos que não tenham condições de tomar decisões. A participação na pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento por decisão dos sujeitos ou dos seus responsáveis.

Artigo 79º. Manter o caráter confidencial com relação à identidade dos sujeitos nos relatórios de pesquisa.

Artigo 80º. Relativamente aos trabalhos científicos e de pesquisa é vedado ao Neuropsicopedagogo forjar dados ou apropriar-se de trabalhos, pesquisas ou estudos onde não tenha participado efetivamente.

Artigo 81º. Em todo trabalho científico devem ser indicadas as referências bibliográficas utilizadas, bem como esclarecidas as ideias, descobertas e as ilustrações extraídas de cada autor, de acordo com normas e técnicas científicas vigentes.

Artigo 82º. Toda a publicação seja de cunho científico ou literário sobre o tema Neuropsicopedagogia, deve ter reconhecimento e aprovação prévia da SBNPp especificamente pelos Conselhos de Ética e Técnico Profissional, respeitando um período mínimo de antecedência de 30 dias para análise e considerações, o que irá variar de acordo com o tipo de publicação ou obra.

CAPÍTULO VII. DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 83º. No que se refere a infrações e penalidades, constitui infração ético-disciplinar a ação ou omissão, ainda que sob a forma de participação ou convivência, que implique em desobediência ou inobservância de qualquer modo às disposições contidas nos Capítulos deste Código.

§1º. A caracterização das infrações ético-disciplinares e a aplicação das respectivas penalidades regem-se por este Código e pelas demais normas legais e regulamentares específicas aplicáveis.

§2º. A instância ético-disciplinar é autônoma e independente em relação às instâncias administrativas e judiciais competentes, salvo se nestas ficar provado que o fato não existiu ou que o profissional não foi o responsável pelo fato.

Artigo 84º. Responde pela infração quem a cometer ou concorrer para a sua prática, ou dela obtiver benefício, quando cometida por outrem.

Artigo 85º. A ocorrência da infração, a sua autoria e responsabilidade e as circunstâncias com ela relacionadas serão apuradas em processo instaurado e conduzido em conformidade com as normas legais e regulamentares próprias e com aquelas editadas no Estatuto Oficial da SBNPp (Sociedade Brasileira de

Neuropsicopedagogia), pelos Conselhos de Ética e Técnico Profissional, nos limites das respectivas competências.

§ 1º. Competem ao Conselho de Ética e Conselho Técnico Profissional, formados por Neuropsicopedagogos e demais profissionais multidisciplinares, idôneos, isentos de histórico infrator analisar denúncias apresentadas por Neuropsicopedagogos, usuários, beneficiários, instituições e outros profissionais, relativas ou não ao cumprimento do presente Código;

§ 2º. O Conselho de Ética e Conselho Técnico Profissional, após ouvir as partes envolvidas, avaliará se houve infração do Código.

Artigo 86º. As transgressões dos preceitos deste Código constituem infração disciplinar com a aplicação das seguintes medidas em forma de penalidades, na forma dos dispositivos legais ou regimentais que serão dirigidas e aplicadas pela SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia), através da Diretoria e demais Conselhos por recomendação dos Conselhos de Ética e Técnico Profissional, evidenciando as seguintes medidas:

a) Advertência sigilosa de repreensão;

b) Advertência pública de repreensão;

c) Suspensão dos direitos de Associado;

d) Desligamento da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia e publicação de ocorrido a demais órgãos competentes que possam interessar.

§ 1º. Salvo os casos de gravidade manifesta ou reincidência, a imposição das medidas em forma de penalidades obedecerá à gradação estabelecida neste artigo.

§ 2º. Na fixação das medidas em forma de penalidades serão considerados os antecedentes do profissional infrator, o seu grau de responsabilidade, as circunstâncias atenuantes e agravantes e as consequências da infração.

Artigo 87º. As dúvidas na observância deste Código e os casos nele omissos serão resolvidos pela SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia), cabendo a entidade a responsabilidade de firmar jurisprudência e fazê-la incorporar a este Código.

Artigo 88º. Este Código poderá ser alterado pela SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia) e aprovado em Assembleia geral ou extraordinária:

a) Por iniciativa própria;

b) Mediante proposta dos integrantes da Diretoria ou dos Conselhos, subscrita por pelo menos 2/3 (dois terços) dos membros da entidade;

c) Mediante proposta dos membros associados mantenedores, desde que com concordância dos Conselhos de Ética e Técnico Profissional.

Parágrafo único: As alterações propostas para este Código, que impliquem mudanças significativas nas normas e preceitos nele estabelecidos, deverão ser precedidas de

ampla discussão com os profissionais envolvidos.

Artigo 89º. Este Código entrará em vigor na data e demais condições que forem fixadas na Resolução apresentada pela Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia que deliberar pela sua aprovação.