



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
- PPGEDUC**

LEILA PITANGUEIRA GUEDES MAZARAKIS

**AS BASES CRÍTICAS DA TECNOLOGIA E O CURRÍCULO DO CURSO DE
FONOAUDIOLOGIA:
APROXIMAÇÕES TEÓRICAS**

**Salvador
2013**

LEILA PITANGUEIRA GUEDES MAZARAKIS

**AS BASES CRÍTICAS DA TECNOLOGIA E O CURRÍCULO DO CURSO DE
FONOAUDIOLOGIA:
APROXIMAÇÕES TEÓRICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, linha de pesquisa 4 – Currículo e Tecnologias Inteligentes da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior.

Salvador
2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

LEILA PITANGUEIRA GUEDES MAZARAKIS

AS BASES CRÍTICAS DA TECNOLOGIA E O CURRÍCULO DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus 1, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela comissão julgadora composta pelos membros:

Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior
Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. André Magalhães
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Ana Glória Marinho
Universidade Federal da Paraíba

PARECER: _____

Em 13 de dezembro de 2013

Local: Auditório Milton Santos, Prédio de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Térreo. Avenida Silveira Martins, 2555 – Cabula Salvador, Bahia, Brasil - CEP. 41.195-001.

Dedico este trabalho a todos aqueles que
contribuíram para sua realização, em
especial ao meu pai, Wagner Mazarakis
(*in memoriam*).

.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a energia superior que chamam de diferentes formas, a qual chamo de Deus, pela força que me impulsionou nesses mais de dois anos, em meio a batalhas tão intensas, as quais nem imaginava e com as quais me mantenho humana em sentimento, incompletude e capacidade de continuar seguindo.

Em seguida, dedico esse trabalho ao meu pai, que esteve comigo no primeiro dia da minha trajetória no PPGEduc. Juntos enfrentamos momentos indescritíveis, infelizmente hoje não está fisicamente ao meu lado, pois habita outra dimensão. Apesar de tudo isso meu pai, seu incentivo não me deixou desanimar dos sonhos e realizar o mestrado.

A minha mãe querida, exemplo de solidez e fé (mesmo diante do impossível) e que, por meio de suas lutas, sempre tentou passar tranquilidade, conforto e alegria diante dos nossos momentos mais duros.

Ao meu noivo, amigo e companheiro Rafael, por sua compreensão diante das horas em que me ausentei, deixei de acompanhá-lo, quando eu ficava horas perseguindo os pensamentos, folheando meus livros e aérea em meus escritos. Obrigada, amor, pelo ombro sempre disponível e apoio incondicional.

A Eri, amiga que me apresentou Lima Júnior e fomentou em mim o pensar Tecnológico sob outras perspectivas.

Ao meu primo e grande amigo Henrique, por dividir comigo o amor pelos caminhos acadêmicos.

Ao PPGEduc, por me acolher, com todos os percalços e contratempos improváveis; obrigada Soninha, Ju e prof. Eduardo.

Aos amigos que também passaram comigo pela construção do arcabouço teórico: Chris, Lud, Vilminha, Garrido e Paulinho e a todos aqueles que eu tenha omitido nesse espaço, mas que ficarão sempre em meu coração; aos companheiros do TECINTED, por toda aprendizagem e amizade que sempre demonstraram a mim, em especial às Doutoradas Ana Glória e Dídima, pessoas as quais admiro e tenho como exemplos de inteligência, humildade e competência.

E, finalmente, ao meu orientador em todos os sentidos, Arnaud, por sua confiança, amizade, solidariedade, sabedoria; por ser um referencial de saber, ética, bondade e tantas outras qualidades humanas. Obrigada meu orientador, amigo e guia, por tudo que fez por mim e não há como se mensurar.

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo',
assim como a prática sem teoria, vira
ativismo. No entanto, quando se une a
prática com a teoria tem-se a práxis, a
ação criadora e modificadora da
realidade.”

Paulo Freire

RESUMO

A formação na área de Saúde, especificamente na Fonoaudiologia, apresenta-se de maneira fragmentária, pautada no cientificismo moderno e sob a lógica da especialização. Tomando como fundamento as emergências contemporâneas, nas quais o imbricamento homem-máquina e as relações socioculturais reafirmam o agir tecnológico como inerente ao humano, questiona-se o currículo do curso de Fonoaudiologia nos moldes tradicionais e reflete-se sobre como o agir tecnológico intrínseco aos saberes fonoaudiológicos pode encontrar expressão segundo a perspectiva do currículo Proposicional-Hipertextual. Desta forma, a pesquisa propõe refletir sobre o currículo de Fonoaudiologia, sua estrutura e os marcos legais que o direciona, a luz da epistemologia Proposicional-Hipertextual de Lima Jr. e da perspectiva tecnológica expressa por diferentes pesos e densidades discutidas por Merhy. Portanto, o estudo exploratório de natureza teórica objetiva compreender e propor possibilidades de relacionamento entre a abordagem crítica proposicional e hipertextual da Tecnologia e do Currículo, para o Currículo de Formação do Fonoaudiólogo, visando contribuir para o aprofundamento teórico e prático do currículo de Fonoaudiologia, bem como iniciar a discussão das bases epistemológicas dos cursos de Fonoaudiologia e, por fim, construir indicadores acerca destes currículos segundo o contexto contemporâneo de TIC. Realizada a discussão teórica sobre a Fonoaudiologia e suas origens históricas e a praxe, a conversa sobre os marcos legais, especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, apontaram inconsistências e paradoxos que contribuíram para a formação de indicadores para repensar projetos de Currículos para cursos de Fonoaudiologia. Com isso, a pesquisa considera alcançado seu objetivo, visto que possibilita introdução de propostas àquilo que se observou como fragilidades e limitadores para o Currículo de Fonoaudiologia, fomentando também o interesse em aprofundar futuras reflexões sobre a temática.

Palavras-chave: Currículo. Fonoaudiologia. Currículo Proposicional-Hipertextual.

ABSTRACT

Training in health care, specifically in Speech and language pathology, presents a fragmented way, based on modern scientism and under the logic of specialization. Taking as a basis the contemporary emergencies, in which the interlocking man-machine relations and sociocultural reaffirm technological act as inherent to the human, we question the Curriculum of Speech and language pathology in the traditional mold and reflects on how technological intrinsic to act speech-language knowledge can be reflected from the perspective of propositional Curriculum - Hipertextual. Thus, the research proposes a reflection on the Curriculum of Speech and language pathology, its structure and the legal frameworks that direct through propositional epistemology - Hipertextual Lima Jr. and technological perspective expressed by different weights and densities discussed by Merhy. Therefore, exploratory study aims to understand and propose theoretical possibilities of relationship between propositional and hypertext critical approach Technology and Curriculum, Curriculum for Training speech and language pathology; aiming to contribute to the theoretical and practical advancement of Curriculum of Speech and how to start the discussion of the epistemological foundations of Speech and language pathology courses and finally, to build indexes on these curricula according to the contemporary context of ICT. Made the theoretical discussion of Speech and its historical origins and practice, talk about the legal frameworks, specifically the National Curriculum, Guidelines point out inconsistencies and paradoxes that contributed to the formation of indicators to rethink projects Resumes for Speech and language pathology courses. Thus, the research considers reached your goal, as it allows the introduction of proposals as to what was observed weaknesses and limiters for Curriculum Speech and language pathology also fostering interest in deepening further reflections on the subject.

Keywords: Curriculum. Speech and language pathology. Curriculum Propositional-Hipertextual.

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA, MEU OBJETO	09
1.1 CAMINHOS PREGRESSOS	09
1.2 NA ACADEMIA	11
1.3 EXERCÍCIO PROFISSIONAL	14
1.4 A UNEB EM MINHA CAMINHADA	16
1.5 O GERMINAR DO MEU OBJETO	17
2 PERCURSO METODOLÓGICO	21
3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E O CURSO DE FONOAUDIOLOGIA	26
3.1 O NOVO PENSAR	30
3.2 OS DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO DIANTE DA EMERGÊNCIA DE NOVOS PENSARES	32
3.3 OS DESAFIOS DA SAÚDE E DA FONOAUDIOLOGIA	36
3.4 O CURSO DE FONOAUDIOLOGIA NO BRASIL E NA BAHIA	38
4 O CURRÍCULO, SUA DISCUSSÃO PARA A SAÚDE E NO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA	46
4.1 INTRODUZINDO O CURRÍCULO	46
4.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN	48
4.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE SAÚDE	51
4.4 SAÚDE E O SUS	53
4.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE FONOAUDIOLOGIA	55
5 DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIA PROPOSICIONAL	59
6 O CURRÍCULO DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA SOB UMA ANÁLISE TECNOLÓGICA, PROPOSICIONAL / HIPERTEXTUAL	66
7 INDICADORES PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA	74
7.1 SOBRE O ORDENAMENTO DAS DISCIPLINAS	74
7.2 ESTRUTURA E OFERTA DE COMPONENTES CURRICULARES	75
7.3 SOBRE O AGIR TECNOLÓGICO	77
7.4 SOBRE AS DCN	78
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	87

1 CONTEXTUALIZAÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA, MEU OBJETO

1.1 CAMINHOS PREGRESSOS

Apesar de se tratar de um texto acadêmico, por compreender que todo objeto é um pouco do próprio pesquisador, considero relevante contextualizar meu lugar de sujeito, além da trajetória acadêmica e profissional, visto o grande valor e afeto a que atribuo esta constituição.

Sou a mais velha de uma pequena família, formada segundo um modelo tradicional de pai provedor (um tanto ausente), mãe educadora (dividida entre as atividades domésticas e de uma escola estadual) e irmã mais nova. Assim, como a maioria dos jovens casais do final da década de 1970, meus pais se casaram muito cedo, e, desta forma, pouco adentraram nos rumos acadêmicos¹. Contudo, fizeram da formação das duas filhas o maior dos objetivos.

Desde muito pequena, o mundo dos livros e das histórias infantis se mostrava extremamente fascinante para mim; e é deste encantamento que atribuo a fluidez com que decifrei o código das letras e palavras. A esse respeito, devo tudo a minha mãe, sendo exposta a longas horas de escuta e recontagem das histórias mais fantásticas da literatura infantil.

A partir daí, ao contrário da maioria das crianças, a hora de me dirigir à escola era a mais festejada e ansiada do dia, por muitos motivos, inclusive pela razão mais comum na infância: as outras crianças (já que convivia em um ambiente extremamente adulto). Logo, a escola se tornou o meu lugar; lá eu conseguia ter um pouco do mundo que me fascinava e eu começava a me entender como autônoma, poderia ser criança, ao mesmo tempo em que acessava os “segredos do mundo dos adultos”.

Minha fase dos porquês persistia como um verdadeiro incômodo aos professores e aos demais adultos, tanto em casa quanto na própria escola. Tanto que, antes mesmo de saber ler, já anunciava aos quatro cantos o que eu queria ser: - *Cientista!* Dizia eu. De fato, o “cientista” assumia uma função simbólica, a fim de abrigar a

¹ Posteriormente, em 2010, minha mãe finalmente concluiu o curso de Pedagogia.

inquietação que germinava em meio às fantasias infantis.

Devo admitir que meu desempenho escolar se destacava em relação aos outros colegas. As coisas que a escola ensinava me pareciam tão óbvias e simples, que não despendia muita energia para alcançar notas acima da média.

No ensino médio, passei dos céus ao inferno. Em 1994, ingressei no extinto Centro Federal de Educação e Tecnologia da Bahia (Cefet-BA), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Apesar de não desejar cursar o ensino técnico, as condições econômicas da minha família (proletária) e o mito do emprego garantido por este tipo de formação, acabaram (forçadamente) me fazendo cursar quatro anos do curso de Edificações.

No Cefet, eu era uma sombra imperfeita de mim mesma, como na “Alegoria da Caverna” de Platão. Tive um litígio diante de tudo o que se referisse à escola. E, apesar de marcante (dilacerante), aquele ambiente duro e mecanicista, serviu como um período de autoconhecimento e percepção do quanto o *aprender é intrinsecamente relacionado ao prazer*. Descobri também meu lado poético, meio Bayroniano (o sofrimento é bastante criativo), e as únicas coisas que me motivavam eram as aulas de literatura, ler e escrever poemas.

Do Cefet trouxe apenas duas amigas (as quais levarei comigo para sempre) e nenhum certificado, acho que morreria se ficasse o último ano por lá. Enfrentei meus pais (frustrei meu pai) pela primeira vez e ousei transgredir a ordem natural do que os outros decidiam para mim. Além disso, saía de lá com uma certeza: engenharia jamais entraria em meus planos de uma vida feliz e condizente com meus anseios de humanidade, solidariedade e idealismo.

Já em terras cariocas, terra natal do meu pai, me deparei com a decisão de optar por qual vestibular prestar. Não sabia exatamente o que eu queria, mas sabia exatamente o que NÃO queria. Assim, elegi a carreira em medicina como foco. Como minha família não dispunha de recursos para custear um curso em instituição privada, minha meta resumia-se a duas possibilidades em instituições públicas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

Digamos que, até então, a Fonoaudiologia era para mim uma quase desconhecida e me restringia a nada além do senso comum: profissional que cuida de problemas de fala e audição. Apesar disso, lendo a descrição, “aleatoriamente”, das diversas áreas de conhecimento na Saúde, num desses acasos predestinados, assim surgiu a Fonoaudiologia em minha vida; afinal, medicina e poesia (linguagem) poderiam convergir, e ainda mais, resgatar meus ideais de humanidade e cuidado do semelhante.

1.2 NA ACADEMIA

No ano 2000, ingressei na UFRJ. O curso de Fonoaudiologia fazia parte da Faculdade de Medicina (tradicional e internacionalmente renomado), compartilhando estrutura e boa parte do corpo docente. Já no primeiro mês, tinha certeza de que aquele era meu reencontro comigo e com meu antigo encantamento com o estudo. Todas as disciplinas eram grandes descobertas, como diante da constatação divina da perfeição e dos segredos do corpo, da mente e da alma humanas.

A Fonoaudiologia se tornou um amor construído, conquistado após um longo flerte que durou os dois primeiros semestres. Depois deste período, um casamento no qual sabia que seria feliz e disposta a abraçar com amor.

Na graduação, emergia da minha própria natureza inquieta, o empenho e interesses além do que o currículo propunha. Frequentava a biblioteca do Centro de Ciências da Saúde e lia conteúdos não exigidos a Fonoaudiologia, participava de atividades em outras áreas também. Movia-me por meio do desejo pelo saber.

Os anos da graduação foram preciosos, pois consegui fazer as pazes comigo e *reencontrar o prazer de caminhar próxima ao conhecimento*. Além dos aspectos curriculares, destaco outro tipo de aprendizagem e conhecimento (o que na verdade tem muito mais a ver com o saber), que contempla todas as experiências vivenciadas, dentro e fora de uma grande universidade pública, com suas virtudes e deslizes. Mas, o fato é que as oportunidades as quais busquei se realizaram muito mais por uma razão subjetiva, do que por um contexto institucional capaz de integrar as diferentes racionalidades.

Apesar de ser muito grata a experiência acadêmica que a UFRJ me proporcionou, percebia a ausência ou escassez de disciplinas que propiciassem a reflexão do indivíduo enquanto sujeito social, dotado do senso crítico, ávido por mudanças que pudessem romper com a estrutura opressora e estigmatizante na qual estamos imersos. A estrutura alienante e perversa, sutilmente imposta aos sujeitos, que destrói os desejos e a capacidade de se indignar com as coisas do mundo.

A partir disso, meus estágios se direcionaram às duas áreas que se mostravam afins e apaixonantes: Saúde Pública e Educação. Ingressei, então, no projeto “Dentescola”, da Secretaria de Saúde do Município do Rio de Janeiro, que consistia na intervenção interdisciplinar de saúde em escolas e creches da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Foi bastante produtivo e enriquecedor para minha formação, uma vez que havia um diálogo constante entre quase todas as áreas da Saúde, além da participação dos professores durante nossas intervenções.

Transcorrido um ano, tinha adquirido boa experiência em promoção e prevenção de saúde, descoberto uma nova habilidade didática nas atividades educativas, além de ter primeiro contato com comunidades estigmatizadas e conhecidas pela violência. Creio que este último aprendizado foi o grande legado desta experiência.

Informada sobre projetos de extensão da Universidade, um destes atraiu especialmente a minha atenção: seleção para acadêmicos bolsistas alfabetizadores para atuar no Complexo da Maré. Não tive dúvida, eu queria conhecer o projeto e participar! Ingressei, então, neste novo projeto, que constituía dois grandes desafios pessoais: vencer o medo da violência e ser alfabetizadora de jovens e adultos.

Sobre isso, cabe um esclarecimento: o Complexo da Maré (conjunto de comunidades situadas no entorno do campus da UFRJ e Fiocruz) se distribui ao longo de uma das linhas expressas da cidade, “Linha Vermelha” e é tida como a “Faixa de Gaza carioca”.

Particpei do curso de formação de alfabetizadores, tendo meu primeiro contato formal com Paulo Freire e sua valorização dos saberes, da história de vida. Encantei-me tendo uma pequena mostra de como a Educação pode ser libertária, democrática e fomentadora das mudanças sociais. Era a única alfabetizadora oriunda das Ciências da Saúde e isso me trouxe um novo universo de discussões e

valores, dos quais jamais teria acesso dentro do Centro de Ciências da Saúde.

Fui professora por menos de seis meses, mas foram os meses mais reveladores que vivi. Minha turma tinha cerca de dezoito alunos, entre idosos, adultos e adolescentes. Apesar da heterogeneidade, dificuldades e riscos que corria para chegar à sala de aula às dezenove horas e sair às vinte e duas horas e trinta minutos (com a possibilidade de conflito entre policiais e traficantes), pelo momento de encontro entre eu e meus alunos, tudo valia a pena. Mais uma vez, constatava que a Educação e a Saúde são bens essenciais e relacionados, dos quais nenhum ser humano pode ser privado.

Minhas aulas eram cheias de vida e participação. De fato, lembro-me da minha querida Dona Antônia, uma verdadeira intelectual sob o véu do analfabetismo. Ela trazia em si um desejo de aprender e um texto oral digno de publicação, verdadeira poesia. Lembro muito bem dela, emocionada em sua primeira e pequena carta; ou quando descobrimos, num exercício de matemática, o quanto sua patroa a lesava, aproveitando-se de sua ignorância. Mas enfim, todos foram especiais, e eu não teria como falar de cada um nestas poucas páginas.

Enfim, creio que fiz de minha graduação um encontro significativo e marcante. Muito além dos seus nove semestres de formação em Fonoaudiologia, transformou-se no amadurecer de um sujeito, o que mais tarde me conduziria a novas expectativas. Assim, das experiências pregressas, atribuo o meu encontro com a Educação nessa trajetória naturalmente delineada (visto em minha caminhada um constante diálogo entre as áreas de Educação e Saúde), também por ser filha de professora e ter a vivência educacional no cotidiano de minha família, ou, talvez, pela compreensão de que há muitas formas de salvarmos os sujeitos; que, tanto a saúde quanto a educação tem no humano seu aspecto mais rico.

Outro fato relevante diz respeito a percepção de como a sequência de acontecimentos, mesmo que aparentemente despreziosos, inter-relacionam-se de forma que as opções de vida e estudo decorreram de escolhas guiadas pela afetividade e por minhas aspirações. Desta forma, como tudo em minha vida, o amor sentido pela Fonoaudiologia e a aspiração em propor contribuições, reflexões e outros olhares, moveram-me a eleger o Currículo de Formação do fonoaudiólogo como objeto de estudo.

1.3 EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Pouco tempo após minha formatura (agosto de 2004), regressei a Bahia. E, apesar do grande engajamento que teci durante a graduação e uma enorme possibilidade de ingresso em Mestrado na área de Linguagem ou Neurociências, foi uma opção escolhida na tentativa de me estabelecer neste mercado ainda pouco explorado.

Para minha surpresa, as barreiras típicas para o recém-formado confirmaram-se ainda maiores por aqui e mostraram-se ainda mais sólidas, pois era uma recém-formada, sem qualquer experiência profissional, sem mestres a recorrer e sem qualquer inserção acadêmica nessas terras baianas. Desta forma, foram quase nove meses (uma gestação) até que minha vida profissional de fato nascesse.

Desde a primeira experiência, a intrínseca relação que se apresentava para mim entre a reabilitação e o assistencialismo me trazia desconforto, inclusive gerando questionamento² sobre minhas práticas terapêuticas. Contudo, percebia que, em nenhum lugar da academia, tínhamos espaço para essa espécie de discussão, e isso me incomodava cada vez mais.

Além disso, a prática repetitiva e mecânica com a qual a maioria dos fonoaudiólogos lidava em seu exercício profissional era alvo de minha profunda reflexão, pois, sempre acreditei que esse modelo assistencial esvaziava o saber fonoaudiológico e fragilizava o campo relacional do fazer terapêutico.

Minhas experiências de trabalho que se sucederam reafirmavam as fragilidades da formação, ao mesmo tempo em que eu percebia o quanto minhas percepções do humano eram lapidadas pelo aspecto relacional inerentemente ao exercício da Fonoaudiologia. Desta forma, naturalmente, fui remodelando um saber que não fora contemplado diante do Currículo oficial no qual me graduei, mas que mantenho em

² As questões percebidas em minha prática fonoaudiológica englobavam a maneira como o campo relacional, vital às ações terapêuticas ocuparam um espaço pouco privilegiado em minha formação, apesar de indissociável de qualquer interação humana. Igualmente, inquietava-me a breve incursão entre as Ciências Sociais e a mínima relevância destes nos espaços do Currículo no qual me formei, sendo este um elemento especialmente destacado no amadurecimento do meu objeto. Além disso, preocupava-me a própria desvalorização do fazer fonoaudiológico e do reducionismo deste às técnicas por elas mesmas, ideia que permeava tanto os fonoaudiólogos que eu conhecia, quanto os colegas de outras áreas ou mesmo os pacientes, que em muitas ocasiões esvaziavam a própria responsabilização em seus processos terapêuticos ou em seus cuidados, minimizando-os ao conhecimento em disciplinas como fisiologia ou patologias da laringe, orelha ou capacidade neurológica.

construção dinâmica a cada dia.

Numa dessas experiências de trabalho no município de Madre de Deus, onde mantive vínculo trabalhista de 2005 ao final de 2013, encontrei a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e o Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), que mais adiante retomarei com maior esclarecimento.

Concomitante a este meu percurso profissional de mais de 9 anos, como fonoaudióloga, procurei dar continuidade ao meu processo de formação. Desta forma, busquei a pós-graduação sob uma perspectiva muito própria dos egressos das ciências da saúde: a especialização. A princípio, por julgar fragilidades técnicas e sob a natural influência do setor de saúde, com saberes compartimentalizados e estruturados, de maneira positivista, busquei a especialização na área técnica, cuja afinidade aflorava desde a graduação. Desta forma, tornei-me especialista em voz pelo Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (Cefac), instituição paulista de ensino, e pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia.

Contudo, a minha participação e inquietação em compreender processos e práticas na saúde pública e nos sistemas de saúde como um todo, ampliaram em mim outra perspectiva latente, que, apesar de natureza organizacional e administrativa, me levou a perceber, entre outras coisas, que o fazer fonoaudiológico como ensinado na Academia fazia-se vazio, quando pensado nos sujeitos em suas diferentes dimensões e o promovera a saúde como uma teia longa e emaranhada por diferentes saberes (inclusive de outras áreas de conhecimento). Logo, interessei-me pela auditoria em saúde e tornei-me então especialista nesse campo, pelo Centro Universitário Jorge Amado. Na auditoria, o conhecimento sistêmico, dinâmico e educativo exigido por um conceito de saúde³ contemporâneo, ampliado e socialmente engajado, reacendeu o que já não se configurava apenas como questionamento, mas se mostrava como uma necessidade de me repensar e formular alternativas ao Currículo do Curso de Fonoaudiologia, no que concerne à própria formação dos profissionais de saúde, às políticas e aos currículos das instituições de ensino superior.

³ Saúde como um bem-estar físico, psíquico, social, considerando inclusive a felicidade como parâmetro de qualidade de vida e saúde.

1.4 A UNEB EM MINHA CAMINHADA

Conforme dito anteriormente, neste percurso de trabalho e estudo, alguns encontros (mais uma vez digo que o acaso opera segundo uma lógica própria) trouxeram-me à Uneb e ao PPGEduc. Por ocasião de meu trabalho no município de Madre de Deus e por conta da existência de um convênio entre a administração municipal e a Uneb, iniciou-se a minha aproximação e o conhecimento da linha 2 de pesquisa⁴.

Havia, no município de Madre de Deus, o interesse de desenvolver e implantar um núcleo dotado de tecnologias da informação e comunicação acessíveis às pessoas com necessidades educacionais especiais, por meio de tecnologias assistivas. Como a característica original do projeto previa o trabalho intersetorial, com forte participação da Secretaria de Educação e da Secretaria de Saúde, iniciamos nossa relação e minha colaboração nessa pesquisa.

Desta forma, conheci o projeto do *Giz a Internet* e sua idealizadora: Eri Santana, por intermédio de quem conheci o professor Dr. Arnaud Soares de Lima Junior, cujas características pessoais e intelectuais me chamaram bastante a atenção, reafirmando, aos poucos, as minhas críticas e questionamentos concernentes ao processo de formação e práxis das Ciências da Saúde, especialmente a Fonoaudiologia.

Baseada em minhas convicções e anseios, retomando meu desejo de mudança no paradigma da saúde, especialmente no que tange a Fonoaudiologia, iniciei meu percurso ingressando no PPGEduc, como aluna especial, nos dois semestres, no ano de 2010.

A princípio, consolidei e estruturei de maneira mais fundamentada um novo conceito tecnológico e do potencial subversivo das Tecnologias Inteligentes na Contemporaneidade e na Educação. Assim, pude transpor os meus conhecimentos prévios, de maneira que descobri (redescobri) autores da saúde (como Merhy) e da Educação, Epistemologia, Filosofia e outras, como o próprio Lima Junior, Lévy, Morin, Arendt, como concordantes de que, num contexto contemporâneo, os

⁴ A Linha 2, “Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador”, foi desmembrada e, atualmente, minha pesquisa está integrada à Linha 4, “Educação, Currículo e Processos Tecnológicos”.

saberes e as formas de lidar com o conhecimento são inerentemente tecnológicas, sendo o caráter proposicional e hipertextual, parte da tecnologia, que tem uma base naturalmente humana.

Assim, posso dizer que, a primeira mudança estruturante desse contato com a Epistemologia Proposicional foi realizada dentre de mim mesma, visto que, apesar de intimamente possuir incertezas sobre como o conhecimento é tratado na formação do fonoaudiólogo, percebemos que, apesar de estarmos num momento em que a própria Ciência assume sua incompletude, a Academia tem mantido o conhecimento científico como a única possibilidade para explicar os fenômenos humanos, biológicos, físicos e, num delírio de grandeza, até mesmo os metafísicos. Portanto, considero que esta tenha sido a peça que faltava para conectar e dar sentido às críticas e percepções que, em verdade, brotavam como um saber ainda oculto.

1.5 O GERMINAR DO MEU OBJETO

Antes da imersão em meu trabalho, fiz questão de me estender e contextualizar detalhadamente o caminho percorrido até o revelar deste objeto, e me indagar acerca da Universidade. Sempre pensei nesta como um local de preparo do sujeito para o mundo, não apenas como uma fábrica de profissionais prontos para o mercado de trabalho e com competência técnica, mas, como celeiro do pensar, do desenvolvimento do conhecimento e do incentivo ao saber, que se consolida e se modifica constantemente.

Contudo, em minha experiência acadêmica, pude perceber que, em muitas vezes, o “Universo” que o ensino superior me apresentava era tão restrito dentro do saber humano que me direcionava a ser uma especialista em “especialidades”, como dito pelo próprio Santos (2010), e uma alienada em saber viver.

Desta forma, subvertendo as próprias amarras de um currículo compartimentalizado diante do conhecimento científico e das “grades” curriculares do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, minhas incursões na área de Educação, Filosofia e Ciências Sociais propiciaram a descoberta de possibilidades que me tornaram uma

profissional capaz de avaliar criticamente os processos e relações nos quais me situo, como profissional da fonoaudióloga. Infelizmente, nessa época, minha transgressão limitou-se a um tímido flerte, no qual germinou em mim o desejo de pensar uma formação diferente, um currículo semelhante aos fenômenos biológicos, repleto de dinamismo e constante transformação.

Logo, ao mergulhar em leituras e autores que corroboravam com minha convicção, de que aquela formação a qual tinha passado necessitava ser repensada e transformada diante de uma perspectiva antiparadigmática, aberta, criativa e transformadora – como na metáfora do surf, na qual as ondas se mantêm em constante movimento e, simultaneamente, em imprevisibilidade (RUSHKOFF apud LIMA JR, 2005) – percebi que meus anseios não eram delírios, afinal de contas.

O desvendar de termos, o discutir o moderno em contraste com as emergências contemporâneas, o imbricamento homem-máquina e a *teckné*, trouxeram-me a percepção de fenômenos com os quais me deparava, sem que nunca os tivesse valorizado - como se diz em saúde: “quem não sabe o que procura, não valoriza o que encontra”, como o prolongamento de nossa existência em diferentes espaços, transpondo tempo e distâncias; e, o mais revelador de tudo, para minha pesquisa: o repensar o currículo de formação destes sujeitos fonoaudiólogos (profissional que tem na comunicação seu principal substrato, lidando com ela de tantas formas e sofrendo influência significativa dos fenômenos humanos).

Desta forma, o estudo sobre o currículo e as emergências tecnológicas que transformam o pensar humano, me incentivou a investigar sobre como o fazer tecnológico poderia contribuir para um currículo de formação no qual o hipertextual pudesse ser manifesto, assim como se faz na vida cotidiana. Além disso, como eu poderia contribuir por meio de um novo olhar, analisar e propiciar um repensar nesse currículo, que se percebe ainda desconexo diante da contemporaneidade que se mantêm em constante movimento? Pela qualidade inovadora destas inquietações para a Fonoaudiologia, compreendi a necessidade de realizar, como escopo desta pesquisa, um mergulho teórico, consolidando uma pesquisa exploratória e aproximativa, com pretensões mais simples de traçar indicadores que ajudem no aprofundamento e reelaboração do Currículo de Formação do Fonoaudiólogo.

Numa sociedade que se percebe cada vez mais interligada por meio das TIC, de um pensar que se compartilha por meios eletrônicos na rede (*web*) e que se transforma com tal velocidade que, no momento em que escrevi este fragmento, milhares de sujeitos estão produzindo ou recebendo dados (informações) em forma de gigabytes, como poderíamos apresentar conceitos estruturados, fechados e ensimesmados? Como podemos crer numa fixação estrutural de um currículo, da maneira como o conhecimento acadêmico privilegiaria certos paradigmas, se, mesmo estes, são incessantemente revistos na dinâmica da sociedade que se diz “informatizada” (SCHAFF, 2005)? E, aprofundando ainda mais, como a própria Ciência, seguindo sua própria lógica, denuncia sua incompletude? Denuncia?

Como apresentado por Gödel, a demonstração ocupa o lugar da *verdade, utilizando a própria lógica formal como denunciadora de sua contradição*. Isto me fez compreender que o currículo da Fonoaudiologia está muito impregnado desta cientificidade e de seus paradoxos (LIMA JR, 2005; 2012) e que, portanto, se torna relevante avançar uma compreensão curricular, que gere indicadores teóricos capazes de superar, pelo menos, algumas dessas contradições e determinismos no âmbito da Fonoaudiologia.

A partir dessas e de muitas outras questões, pude começar a percorrer a trajetória no estudo do Currículo Proposicional-Hipertextual e do conceito de Tecnologia para além do maquínico (LIMA JR, 2012; 2010; 2008; 2006; 2005), tendo-os como fundamento da análise do currículo de formação do Fonoaudiólogo que, em sua praxe, apresenta faces tecnológicas de diferentes níveis de densidade e complexidade, remetendo-me aos estudos de Merhy sobre as tecnologias duras, leve-duras e leves, bem como tem na linguagem e na comunicação seus objetos de pesquisa e de intervenção técnico-profissional.

Diante das inquietações introduzidas na contextualização acima, questiona-se: os modelos curriculares do curso de Fonoaudiologia, em tese, conseguem alcançar as emergências de um olhar tecnológico criativo, propositivo e dinâmico? De que forma as bases proposicionais e hipertextuais das TIC e do Currículo (LIMA JR, 2012; 2010. 2008; 2006 e 2005) podem contribuir para uma compreensão crítico-humanista do currículo de Fonoaudiologia?

Desta forma, este trabalho se propôs a pesquisar o currículo de Fonoaudiologia, partindo de construtos acerca do conhecimento e tendo em vista o caráter proposicional/hipertextual das TIC na contemporaneidade, bem como levando em consideração as minhas experiências pessoais de formação e de trabalho.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender e propor possibilidades de relacionamento entre a abordagem crítica proposicional e hipertextual da Tecnologia e do Currículo, para o Currículo de Formação do Fonoaudiólogo. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- a) Propor indicadores⁵ para ressignificação do Currículo de Fonoaudiologia;
- b) Contribuir para o aprofundamento teórico e prático do currículo de Fonoaudiologia e do perfil profissional do Fonoaudiólogo, no estado da Bahia;
- c) Construir indicadores e/ou parâmetros para avaliação e acompanhamento dos programas e currículos de Fonoaudiologia, em contexto de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC;
- d) Contribuir para organização e/ou definição de uma base epistemológica para o Curso de Fonoaudiologia.

Nos capítulos que sucedem a contextualização do trabalho são discutidos aspectos importantes para a elaboração de possíveis respostas a temática apresentada. Desta forma, os pontos abaixo buscam o encadeamento da análise a qual a pesquisa propõe-se.

- a) Percurso metodológico;
- b) As Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto Contemporâneo e do Curso de Fonoaudiologia
- c) O Curso de Fonoaudiologia no Brasil e na Bahia, o Currículo e suas tendências.
- d) Currículo: abordagem crítica proposicional-hipertextual;
- e) Análise crítica do Currículo do Curso de Fonoaudiologia;
- f) Indicadores para o Currículo do Curso de Fonoaudiologia.

⁵ Indicador no sentido utilizado por Maffesoli, quando trata qualquer conhecimento como “indicador” ou “quadro geral”, porque significa sempre uma construção e representação possível dentre de uma realidade complexa e inacabada; além do que, desta forma, o próprio conhecimento (indicador ou quadro geral) será sempre relativo, dinâmico e incompleto. Assim, ele (o conhecimento) representa uma tônica, uma tendência e uma possibilidade de vir a ser, tudo o mais decorrendo da ação dos sujeitos sobre a estrutura epistêmica, que é traduzida em uma racionalidade qualquer, com seus cânones, princípios, pragmáticas, gramaticidades, e outros.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando o caráter das bases teóricas, o objeto e as perguntas às quais a pesquisa pretende abordar, a questão metodológica - antes de ser constituída como uma seleção entre diferentes abordagens, técnicas e instrumentos - para Habermas (apud MINAYO, 2010, p. 44) é o “caminho do pensamento” e merece observar a coerência com os princípios em que sujeito e objeto de pesquisa se apresentam intimamente relacionados. Assim, busca-se uma coerência entre abordagem metodológica e objeto de pesquisa, visando, sobretudo, o dinamismo deste último, em si mesmo, em suas relações e na relação compreensiva que o sujeito da pesquisa estabelece.

Já a partir da escolha do objeto de estudo, o sujeito da pesquisa implica-se com o mesmo, num processo em que tanto o sujeito quanto o objeto, já não são os mesmos de antes do ideário da pesquisa. E, tendo como referência a acepção de que toda construção de conhecimento perpassa pela subjetivização⁶, o percurso metodológico proposto configura-se de maneira dinâmica e propositiva, sem a intenção de manter estruturas rígidas e deterministas. Porém, trata-se de um processo de aproximação teórica, visto que a unidade problemática investigada é muito recente, provocativa, e convocando os especialistas das áreas enfocadas a um aprofundamento e futuros desdobramentos práticos e aplicativos, a saber, tratam-se dos campos da Educação e do currículo, da Fonoaudiologia, e suas possíveis relações. Logo, trata-se de um processo investigativo exploratório, de natureza teórica, embora, qualitativo por voltar-se para a compreensão da dinâmica do objeto ou do objeto como um processo dinâmico, parafraseando a ideia lacaniana (apud LIMA JR., 2012; SANATAN, 2012) de abordagem de objetos (tópica econômica ou dinâmica).

Descartes (2010), por meio do seu “Discurso do Método”, criou e lançou as bases e

⁶ Por subjetivação compreende-se o processo através do qual o sujeito vivencia determinada prática externa segundo seu modo próprio de ser, por assim dizer, subjetivando tal processo, singularizando-o e relativizando-o. Isto tem a ver com a razão estético-expressiva de Habermas (apud LIMA JR., 2012) e com a perspectiva de Derrida (2008) sobre a linguagem, que vê o saber subjetivo como a base de sentido da estrutura simbólica e linguística e, para ele, nesta via, toda estrutura resvala, a fim de que o sujeito apareça em sua realidade subjetiva, logo, subjetivando a coisa.

os cânones da Ciência (Moderna) que, entre outras coisas, pretendeu ser o único caminho válido para a verdade abstrata e metódica, sem subjetividade (LIMA JR., 2012; 2005). A fragmentação, redução, generalização, demonstração lógica, entre outras características e princípios epistemológicos, eram maneiras de determinar a explicação dos fenômenos e dos objetos da realidade, com pretensões de regularidade, de controle, de previsibilidade, como forma e meios de se garantir a transformação dos objetos estudados. Contudo, já que, exclusivamente, concebeu um sujeito como efeito da aplicação do método produzido num circuito fechado, de especialistas (a comunidade científica), podemos supor, como diz Lima Jr. (2012), que isto provoca a obliteração do sujeito. Ou seja, o sujeito é concebido como necessidade lógico-formal, mas, na prática, perde sua autonomia. Isto importa aqui, porque esta pesquisa pensa nas possibilidades tecnológicas no Campo da Fonoaudiologia enquanto um processo criativo, a partir da autonomia do sujeito, tomando sua realidade como a base indispensável para a criação e atualização do currículo de formação do profissional desta área.

Na mesma perspectiva, na contemporaneidade⁷, alguns estudiosos como Edgard Morin, Paul Feyerabend, Arnaud Soares de Lima Junior e Boaventura de Sousa Santos, percebem a realidade segundo a perspectiva da complexidade, começando a contestar a validade e refutar o método científico como capaz de abarcar todas as irregularidades e incompletudes do universo.

Feyerabend (2007) critica ferozmente o compromisso da ciência com o método único, que teria a pretensão de responder a quaisquer perguntas e que por meios universais quantificaria questões objetivas. Ele propõe que o anarquismo metodológico seria uma possibilidade anti-hegemônica e anti-hierárquica, na qual há espaço para a criatividade, as transgressões metodológicas e, mesmo a subjetivização, contemplando-as como possibilidades, entre tantas, ao se explorar

⁷ Por Contemporaneidade apenas quero destacar tanto as contribuições mais recentes das áreas de Epistemologia e do Currículo, quanto aquelas dinâmicas que, independentemente da cronologia, não perdem sua força de inovação, de vigor e validade para o que se vivencia nas dinâmicas societárias e humanas. Nas palavras de Lima Jr. (2012) trata-se de tudo aquilo que não cessa de não se inscrever, independentemente do tempo cronológico. Aliás, segundo este autor, para Santo Agostinho, o tempo é eterno porque é subjetivo, isto é trata-se do tempo da subjetividade, sem linearidade, É tempo real. Ressalto, ainda, que este trabalho revisita bases epistemológicas, mas não se trata de uma pesquisa de pura Epistemologia e, aqui, apenas quero justificar a escolha metodológica adotada.

as qualidades intrínsecas aos objetos. Isto tem a ver com a pesquisa, visto que, compreende-se a Fonoaudiologia como área na qual o sujeito e seus processos podem ser criativos, transgressores, não lineares entre outros. Além disso, a Fonoaudiologia trata em sua essência da linguagem humana, que segundo Derrida (2008) é uma estrutura dinâmica e aberta aos atos dos sujeitos⁸.

Qualificar no lugar de quantificar (FEYERABEND, 2007) é uma proposta que se aplica perfeitamente ao objeto que o presente estudo propõe conhecer: o currículo do curso de Fonoaudiologia. Na contextualização, foram sinalizados pontos pertinentes no que se refere ao caráter pioneiro e a relevância social do referido curso para o norteamento da formação dos profissionais fonoaudiólogos da Bahia.

Segundo Minayo (2010, p. 42), convém ainda relatar que o profundo imbricamento relacional existente entre sujeito e objeto da pesquisa, é constante e sempre presente em uma investigação. Nesse caso, eu sou uma pesquisadora pertencente a esta categoria profissional, sendo formada em IES pública de outra região do país, exercendo a prática fonoaudiológica no Sistema Único de Saúde na Bahia, e também docente do curso de Fonoaudiologia. Assim, dessa inserção surgiram inúmeros questionamentos e inquietações, que persistem desde meu processo formativo, passando pela preocupação acerca do perfil da profissão de fonoaudiólogo no Estado.

Para efeito da metodologia da pesquisa, portanto, quero indicar tanto seu caráter teórico, conforme supramencionado, quanto, de forma complementar, alguns relatos e observações de experiências desenvolvidas ao longo desta inserção, a fim de ilustrar ou, em alguns momentos, questionar a teoria de base. Esta hibridização metodológica tem sentido, visto que autores como Feyerabend (2007) e Santos (2010; 1989) defendem que todo conhecimento produzido é autobiográfico, no sentido histórico e pessoal. Logo, é importante, mesmo não se tratando de uma pesquisa aplicada nem prática, recuperar e valorizar os meus achados ao longo de minha formação e atuação profissional. Assim, os capítulos são uma combinação reflexiva de contribuições teóricas dos autores revisitados e das compreensões,

⁸ Pretendo aprofundar este aspecto da questão em outra oportunidade, dando continuidade a pesquisa.

conhecimentos e saberes que construí durante minhas vivências de inserção e amadurecimento na área em foco.

Lévi-Straus (apud MINAYO, 2010. p. 41) comenta sobre a relação sujeito e objeto da pesquisa: *“numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é parte de sua observação”*. Logo, o substrato comum entre pesquisador e objeto torna-os intimamente relacionados, solidários e comprometidos; o que não impede que o pesquisador mantenha-se crítico diante de seu objeto e de seus próprios procedimentos (MINAYO; DESLANDES, 2010). Desta forma, quero enfatizar que esta pesquisa assume um caráter crítico, reflexivo do Currículo do Curso de Fonoaudiologia, a partir de sua relação com os processos tecnológicos Contemporâneos, com caráter Proposicional/Hipertextual do Currículo, conforme Lima Jr (2005).

Galeffi e Macedo (2009, p. 26) em seu diálogo sobre a pesquisa qualitativa e seu rigor epistemológico diz que a pesquisa qualitativa é formada de diversas dimensões que podem ser expressas de forma simples e intuitiva. E continuam:

[...] A pesquisa qualitativa pode superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto, ciências da natureza e ciências do espírito, porque o que está em jogo são os conhecimentos que se podem alcançar e construir para o benefício e realização dos indivíduos, das sociedades e da espécie em sua unidade [...] (GALEFFI; MACEDO, 2009, p. 27).

Sobre a pesquisa qualitativa e o objeto das Ciências Sociais, Minayo, Deslandes e Gomes (2010, p. 14) citam:

[...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos da ciência que por sua vez são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida social [...].

Neste processo investigativo, portanto, como instrumentos para o desenvolvimento da abordagem assumida, será empregada a análise documental relativa à literatura específica, aos parâmetros, diretrizes, leis, entre outros, que normatizam as discussões e proposições em torno do currículo do curso de Fonoaudiologia,

embora, tenha dito, desde o início, que estes últimos documentos, bem como relatos de minhas experiências, tenham papel secundário e complementar, já que o principal numa pesquisa exploratória, de natureza teórica, é o diálogo crítico com a literatura especializada. Esta forma de pensar e organizar a dimensão instrumental da pesquisa pretende proporcionar uma ampla visão dos elementos norteadores do currículo de Fonoaudiologia.

As análises têm como referencial teórico a epistemologia proposicional/hipertextual (LIMA JR., 2005), com ênfase nos processos tecnológicos implicados na formação profissional e no Currículo. São convidados ao diálogo, Emerson Elias Merhy (2009; 2007; 2000) com o conceito de tecnologias leves e o trabalho vivo como elemento fundante da formação em Saúde; Macedo (2009) e Moreira (2011) com o currículo, entre outros das áreas de Educação, Saúde, Sociologia e Filosofia.

Como marcos legais, a pesquisa utiliza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Fonoaudiologia (Resolução CNE/CES 5, de 19 de fevereiro de 2002), visto que servem como objetos das análises, ao mesmo tempo em que podem ser questionados a partir das discussões teóricas.

3 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E NO CURRÍCULO DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA

Discorrer sobre o Homem e sua natureza dissociando-o de suas criações, transformações e inventividade é uma tarefa na qual recairíamos sobre a impossibilidade. Pois, a marca humana desde os primórdios, é sua capacidade de ser e intervir no mundo que o cerca; quer diante de suas necessidades materiais, quer por sua ânsia em descobrir, registrar sua passagem neste mundo (em sua entrada no mundo simbólico), quer seja por seu simples deleite. Arendt (2010, p. 169) menciona que a ação humana e suas intervenções em obras e edificações, nada mais são do que a procura do homem (em sua finitude e transitoriedade enquanto vida biológica) em estabelecer um tempo e existência que, aos olhos humanos beirariam o “infinito” (como se a existência do Universo pudesse ser mensurada como o tempo de existência da humanidade, enquanto espécie).

Mais adiante, Arendt (2010, p. 226) cita a arte e a rede de relações como uma ação humana, como na historicidade em que os homens se constituem, tanto como agentes quanto pacientes, sofrendo estes resultados da ação e do próprio discurso (que adentra a linguagem como construção humana). Com isso, a autora reflete sobre os homens, suas ferramentas (suas intencionalidades com estas) e demonstra relações entre as condições de existência humana e suas intervenções, maneira pela qual percebe a constituição humana em sua capacidade de imaginar e interferir por meio físico e simbólico. Logo, ao estudarmos nessa pesquisa, as relações existentes no currículo de formação do Fonoaudiólogo, não podemos deixar de pensar que todo esse esforço é produto e produtor de um fazer, uma praxe que em si transforma e recria, tendo na linguagem humana seu principal fundamento.

Ao mesmo tempo, pensando-se a Tecnologia com base na matriz grega *Teckné*, como consequência da “ação imaginativa, reflexiva e motora do ser humano” (LIMA JR., 2005. p. 16), pode-se perceber que a tecnologia faz parte do humano, assim como o humano é intrinsecamente parte da tecnologia. O autor utiliza os termos: *humano tecnologizado* e *tecnologia humanizada* para ilustrar o contínuo existente entre máquina e homem, que o mesmo denomina como imbricamento homem-máquina, rompendo com o suposto antagonismo entre as partes que compõe um

mesmo todo. E, tendo como fundamento as faces tecnológicas e humanas como partes de um *modus operandi* natural dos sujeitos, o currículo de Fonoaudiologia, como um reflexo do agir e criar, apresenta em si, tanto um aspecto tecnológico material de ações relacionadas às tecnologias duras em seus aparatos instrumentais; quanto às leve-duras em saberes sistematizados em protocolos, em conhecimentos como Epidemiologia e outros; como na valorização das tecnologias leves que possuem concretude na ato relacional em si (MERHY, 2007; 2002). Desta forma, as possibilidades de expressões diante do currículo do curso de Fonoaudiologia, mesmo enquanto conteúdo não explícito, apresenta em si um agir no qual a tecnologia e seus desdobramentos permeiam a maneira pela qual o saber fonoaudiológico se processa.

A tecnologia como processo reflexivo e constante no pensar e agir humanos, que se amplia muito além dos recursos materiais ou instrumentais, pode ser vista na obra de Lima Junior (2005, p. 14) que, no fragmento abaixo, discorre sobre essa perspectiva tecnológica:

[...] tecnologia não é entendida apenas enquanto aparato maquínico (base material) potencializador do trabalho e habilidades humanas, nem no sentido mecânico oriundo da industrialização, sentido esse que a modernidade forjou com a potencialização que a ciência trouxe para a técnica, tornando-a mecânica, instrumental e uma instância pretensamente independente da subjetividade humana, fora do contexto cultural, numa vertente da Tecnologia Moderna [...].

Contudo, apesar desse conceito tecnológico permear a essência humana em sua origem, *modus operandi* e *pensanti*, o fenômeno da mecanização vinculado à hegemonia do paradigma da Ciência Moderna e do sistema econômico, consolidado após Revolução Industrial (o Capitalismo), contribuiu para a massificação da ideia da tecnologia reduzida ao instrumental.

Dessa forma, para aqueles cujas concepções tecnológicas restringem-se ao plano material instrumental, meu referencial curricular tecnológico poderia gerar estranheza, ou mesmo soaria como uma reafirmação do pensamento moderno; entretanto, conforme mencionado anteriormente, a perspectiva tecnológica em questão refere-se ao agir tecnológico como o movimento, o agir e o pensar segundo o potencial de transformação, inventividade, criação, o qual corrobora para a

elaboração do conhecimento e suas relações semelhantes ao pensar humano, que em seus mecanismos acionam uma rede hipertextual funcionando como um grande léxico.

Ao assumir uma perspectiva tecnológica, a primeira impressão do senso comum, distorcida, é a de que esta surge como concorrente à capacidade humana ou, ainda mais demonizante, como escravizadora, mais um meio de exploração dos sujeitos por sua face capitalista; o que Marx e Engels (2009) abordaram com a denominada exploração do homem e a maquinação como meio de ampliação deste potencial destrutivo do Capitalismo.

Entretanto, mais adiante, na mesma obra, os autores se acham diante de uma contradição no que se refere a função social e humana das tecnologias, pois demonstram o caráter subversivo destas, na medida em que sinalizam a importância estratégica das tecnologias de comunicação (e também dos transportes) na conscientização e mobilização das massas proletárias. Portanto, não apenas na atualidade reconhecemos o poder transformativo das tecnologias, em especial as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, como em seus próprios embriões, pode-se dizer que já se manifestava o caráter virtual, visto como potência para a criação humana. Sendo assim, a virtualidade inerente às Tecnologias de Comunicação e Informação, além de ser uma metáfora acerca do próprio pensar e agir humanos, relaciona-se ao conhecimento recriado e que, de maneira reflexiva, influencia sua abordagem e expressão na configuração dos currículos, no caso, do currículo de formação de Fonoaudiologia.

Corroborando com essas reflexões sobre a tecnologia, Schaff (1995) percebe que, diferentemente da primeira revolução industrial, cujo foco era a mecanização da força braçal de trabalho, essa mudança na sociedade a qual ele chama de “Sociedade Informática” dá-se numa segunda revolução, em que o principal ponto é a ampliação da capacidade intelectual do homem e o incremento da automação de processos de produção e serviços.

Com isso, o fenômeno atual da difusão e da centralidade ocupada pelas TIC é um processo que reafirma o poder transformativo que representa um infinito mar de

possibilidades ao homem. Afinal, as tecnologias que foram pensadas como instrumentos de hegemonização do neoliberalismo econômico, em suas bases e no caráter virtual (que se apresenta como potencialidades) constituem-se como possibilidades de transgressão, subversão e libertação. Com isso, a educação, a comunicação e seus entrelaces com a formação dos profissionais fonoaudiólogos refletem num conhecimento coletivamente revisto e transformável, sendo naturalmente permeável às dinâmicas humanas.

Nesse sentido, quando apresento o computador como tecnologia que possibilita a formação de inúmeras redes de informação e comunicação, digo-o como a Tecnologia Inteligente, apropriando-me da fala de Lima Junior (2012; 2006; 2005), pois tem, ao mesmo tempo, como produto, matéria prima e funcionamento, o mecanismo que imita o pensar humano. Essa grande mudança trazida pelo computador configura-se pela sua base de funcionamento e o caráter proposicional (dados computáveis que podem ser orientados em inúmeras proposições), aproximando-o bastante da complexidade e imprevisibilidade com as quais o Universo se manifesta.

Ao mesmo tempo, o conhecimento dinamizado pelas redes e possíveis transformações coletivas, assemelha-se ao hipertexto, potencializando a manifestação de diferentes desenhos e configurações para a elaboração de variados sentidos, o que diversos autores chamam de rizoma⁹, em suas redes infinitas de possibilidades em constantes mutações. Nessa perspectiva tecnológica, baseio a análise crítica do currículo do curso de Fonoaudiologia, por acreditar que daremos visibilidade às características já inerentes ao conhecimento fonoaudiológico¹⁰, porém pouco aprofundadas como pressuposto epistemológico, por falta do espaço de discussão ou mesmo pela dificuldade em se localizar essas bases na elaboração do Currículo ou mesmo dos projetos pedagógicos.

⁹ Rizoma é uma analogia em que se utiliza da forma como as raízes de determinado tubérculo ramifica-se em diversos sentidos, muito similar aos capilares sanguíneos do corpo humano. Nesta metáfora,

¹⁰ Adiante falaremos sobre a Fonoaudiologia e a característica híbrida dos campos de conhecimento constituintes do saber e fazer fonoaudiológicos. Entretanto, por hora menciono que tanto as ciências biológicas, quanto as ciências exatas, humanas e sociais permeiam a formação do fonoaudiólogo; apesar de assemelhar-se muito mais a um arquipélago de conhecimentos do que ao rizoma.

3.1 O NOVO PENSAR

Como introduzi em trechos anteriores, concomitante à emergência das TIC, a Ciência Moderna - como concebida em sua origem metodológica por Descartes no século XVII, iniciou um declínio, visto sua intenção delirante de explicar qualquer fenômeno segundo seus métodos lógicos. O Universo e os fenômenos não eram passíveis de uma única forma de explicação e compreensão, ou mesmo observados conforme a ordem, regularidade, objetividade, linearidade. Desta forma, a incompletude, imprevisibilidade, desordem, irregularidade e subjetividade começaram a permear estudos e pesquisas, mesmo em áreas do conhecimento extremamente técnicas e duras (como as ciências físicas e exatas), visto que a complexidade se constitui como intrínseca aos objetos estudados, sendo parte indissociável da realidade.

Ao longo de quatro séculos, a Ciência Moderna legislou a verdade e seus métodos como forma de se chegar ao verdadeiro conhecimento, eliminando, assim, todas as possibilidades de outras lógicas explicarem os fenômenos físicos, biológicos, sociais e mesmo metafísicos. Para tal, fracionar, quantificar, observar, controlar, estabelecer causalidade, para então criar os postulados nos quais se ancoraram todas as ciências (SANTOS, 1987, p. 26), formaram a tônica de um pretensão saber universal. Logo, a Fonoaudiologia, apesar de ser uma área do conhecimento recente, a fim de afirmar-se enquanto Ciência, legitimando seus saberes, aproximou-se desta metodologia científica por imaginar que assim obteria o rigor necessário a demonstratividade lógica. Com isso, tal forma de pensar contaminou a maneira como os profissionais fonoaudiólogos começaram a ser formados e os currículos de Fonoaudiologia foram sendo modelados de maneira a estabelecer nexos lógicos capazes de fracionar e simplificar a comunicação humana, como se esta fosse passível de tal separação.

Entretanto, por não responder a realidade e por tratar de recortes simplificados, as brechas existentes e abertas pela dinâmica do real, nas quais emergiram a incompletude e relativização de fenômenos (além do exílio imposto aos sujeitos do conhecimento), potencializaram o declínio do reducionismo metodológico, percebendo que as variáveis são incontroláveis. Afinal, como já introduzi em seção

anterior, a Ciência Moderna indicara por seus próprios métodos e inconsistências, a impossibilidade de ser única narrativa capaz de explicar todas as coisas, o que os já citados estudos de Gödel na matemática demonstraram por meio das contradições da própria teoria formal (LIMA JR., 2005). E outras áreas da ciência, como a Física com o estudo da termodinâmica, no qual se evidenciou a impossibilidade de sistemas fechados e a relação de troca entre estes, corroboraram a percepção de que os métodos e cânones da Ciência Moderna não são estáveis e constantes. E, entre as maiores controvérsias do racionalismo moderno, podemos destacar a *Teoria da Relatividade* de Einstein, que enunciou o quão relativo é o universo, visto que mesmo o *Tempo* (grandeza admitida como constante), mostra-se variável e de forma relativa aos outros referenciais e condições diversas (SANTOS, 1987, p. 41). Logo, o tempo é fruto daquilo que percebemos enquanto sujeitos, mesmo porque a própria subjetividade e as sensações humanas são plenamente capazes de deformações neste.

Então, se mesmo as ciências duras, tidas como exatas, admitiram incompletude e imprevisibilidade como inerentes a realidade que se mostra incontrolável, como as ciências sociais e humanas poderiam manter um discurso de controle de seus fenômenos? E, da mesma maneira como ocorreu quando a Sociologia buscou um método científico para observar seus fenômenos como descrito por Durkheim, quando o positivismo norteou os estudos sociais buscando afastar por completo o sujeito pesquisador dos pesquisados, o movimento de declínio do paradigma racionalista moderno retomou um olhar de maior proximidade às pesquisas sociais.

Com isso, a própria verdade legislada pela Ciência não pode ser vista como única; a percebemos apenas como mais uma entre tantas outras possibilidades, o que reflete a dinâmica existente no pensamento, nas relações estabelecidas entre sujeitos e na forma de articular o conhecimento por diferentes óticas. Se antes a Ciência estabelecia o afastamento dos objetos estudados em relação aos sujeitos pesquisadores, percebe-se hoje que os mesmos se encontram num mesmo Universo. Logo, o simples voltar as vistas para determinados elementos, por si só, possibilita mudanças tanto em quem os estuda, quanto na natureza dos próprios objetos. Desta forma, a obliteração do sujeito pesquisador preconizada pelos ideais da Modernidade, por meio de seus próprios experimentos, mostrou-se inverossímil,

aproximando os sujeitos das ciências sociais e seus objetos de pesquisa, compreendendo-os segundo a proximidade que ocorre naturalmente, como nos sistemas em que energias são trocadas, dissipadas e transformadas. Por conseguinte, a relação existente entre o objeto da Fonoaudiologia (Comunicação Humana) e os sujeitos em formação, necessariamente, torna impossível a tendência de fragmentação e redução do pensar e fazer, exigindo um currículo de formação cujas interfaces se constituem em caminhos naturais de redimensionamento do conhecimento.

Portanto, esse novo pensar e a emergência de outras percepções da realidade como um fenômeno complexo trouxeram-nos propostas nas quais o conhecimento advém de diferentes lógicas e variadas racionalidades, passando a Ciência como uma das possíveis explicações cabíveis diante dos fenômenos naturais e sociais. Com isso, o estudo do humano em suas dimensões biológicas, psíquicas e sociais exige-nos meios de alcançar a expressão genuína e imprevisível dos fenômenos, sendo este um dos principais motivos pelos quais este estudo emergiu em minhas inquietações, sensibilizando-me sobre como o currículo pelo qual me tornei fonoaudióloga trazia traços modernos, e de como agora, como profissional e docente, percebo a manutenção da fragmentação do objeto e do conhecimento perpetuados na forma como se orientam os currículos de Fonoaudiologia. E, na articulação da epistemologia proposicional, na dinâmica presente no conhecimento como um hipertexto e no conceito tecnológico de Lima Jr. e Merhy, baseio a minha análise crítica sobre os currículos de Fonoaudiologia.

3.2 OS DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO DIANTE DA EMERGÊNCIA DE NOVOS PENSARES

A Educação – campo que tem como substrato as relações de ensino e aprendizagem, sendo o conhecimento o mote de sua existência – tem a urgência em ressignificar-se a partir dessas dinâmicas: a ruptura com o paradigma da modernidade e, portanto, da ciência moderna; e a nova forma de existir trazida pelas TIC, relacionadas às maneiras de pensar e agir do homem contemporâneo. Nesta perspectiva crítica, a proposicionalidade e virtualidade das TIC, possibilitam a coexistência de diferentes verdades e formas de se gerar conhecimento, o que

reforça a impossibilidade de se manter um modelo de aprendizagem segundo transmissão-assimilação, ou mesmo pelo estímulo-resposta do Behaviorismo, sendo como a consequência do poder criativo, transformador e virtual de um saber compartilhado – construído por redes de interação sujeito-sujeito, sujeito-objeto.

Lévy (1994) fala dessa construção do conhecimento em redes como uma “Inteligência coletiva”, situadas num espaço de constante devir, que traz em sua explicação a relatividade espaço-temporal dos sujeitos que se transformam mutuamente e ao próprio conhecimento. Assim, traduz a maneira pela qual as relações humanas e a maneira pela qual o processamento do pensar e do agir sofrem íntima influência desses novos espaços agora alcançados, onde todos nós podemos transpor barreiras geográficas, ao mesmo tempo em que somos expostos a uma variedade de contextos culturais, bem como as diversas formas de abordar um determinado significante.

Se o aspecto *hologramático*, onde cada parte possui potencialmente o todo, portanto, reflete a complexa relação todo-parte (MORIN apud LIMA JR., 2005) e a recursividade como processo em que produto é também produtor, traduzindo por meio da forma como o sujeito elege as várias formas como aborda determinado objeto, mostrando sobre si mesmo, podemos afirmar que aceitar a complexidade como inerente ao universo, aproxima homens e fenômenos como parte de um mesmo núcleo. Morin (2002, p. 41) traz a seguinte passagem:

[...] O todo tem qualidades ou propriedades que não se encontrariam nas partes se estivessem isoladas uma das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas pressões saídas do todo [...].

Logo, a interação das partes (saberes e diferentes formas de conhecimento) produz um novo conhecimento que difere das menores unidades. Por sua vez, o todo também leva em conta as partes como influências singulares para tradução da existência no mundo, interações e trocas (meio e pares), considerando a qualidade das coisas como versões da realidade que dialoga e não se sobrepõe, ou seja, como saberes e conhecimento não hierarquizáveis e irreduzíveis. Santos (1987) fala sobre as diferentes racionalidades, de maneira que mesmo o *senso comum*, abolido pelo cientificismo moderno, ocupa um espaço importante na construção de um conhecimento contemporâneo.

[...] Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para não considerar as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia [...] (SANTOS, 1987, p. 83).

E sobre o diálogo e a configuração das diferentes formas de conhecimento, ele afirma: “A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida” (SANTOS, 1987, p. 88).

A Educação que pretende estar em compasso com as emergências contemporâneas, nas quais o conhecimento elaborado mediante diferentes diálogos interligam-se como redes, possibilitando diferentes racionalidades, visa propor a formação de sujeitos capazes de intervir e agir criativa e criticamente no mundo, revendo (necessariamente) suas práticas e pressupostos epistemológicos; destituindo-se do lugar de reprodutor de uma lógica científica, na qual currículo e docentes perpetuam a fragmentação do conhecimento e excluem as suas diversas expressões. Dessa forma dinâmica, as partes permitem a expressão do saber como um movimento composto por sucessivas e infinitas modificações, sendo o conhecimento um constante devir de verdades relativas e provisórias. No caso da Fonoaudiologia, a influência tecnológica intrínseca aos seus *modus pensanti* e *operandi*, potencializa as características mutáveis e inventivas de sua práxis, refletindo num processo de formação permeado pela dinâmica social presente nas relações dialógicas, comunicativas.

O homem, muito além de constituir-se de diferentes dimensões e aspectos, ou seja, um ser multidimensional (MORIN, 2010), é um ser tecnológico que se impulsiona através do pensar transformador e criativo para afirmar-se como sujeito. Logo, habilidades e faculdades negligenciadas pela escolarização emergem como dobras importantes numa proposta de formação que transcenda o privilégio do conteúdo compartimentalizado em distintas disciplinas, buscando abranger o relacional, o sujeito e afetivo, espiritual e racional como igualmente relevantes.

Diante das mudanças do conhecimento e suas formas de expressão, a Educação mergulha num constante repensar praxes e fundamentos teóricos. Na Universidade, essa urgência é ampliada, visto ter em seu tripé fundamental - ensino, pesquisa e extensão - o que poderíamos traduzir em seu compromisso em lidar com o conhecimento e as mudanças (sociais, econômicas, subjetivas e outras) que o circundam como geradores e impulsionadores. Neste aspecto, destaco a democratização do acesso ao ensino superior como um fenômeno contemporâneo, visto que a formação universitária configurava-se como extremamente elitizada e restrita a poucos “iniciados”¹¹. Assim, lidamos no ensino superior com sujeitos cujos saberes e vivências representam diferentes origens, culturas, convicções; o que na visão tecnológica e proposicional, contribui para o enriquecimento das redes de conhecimento.

Tem-se, então, constatado, um panorama nacional que ampliou o acesso ao ensino superior, seja por meio do fenômeno da criação de novas instituições públicas e interiorização destas, seja pelos programas de financiamento (PROUNI, FIES) de estudantes em instituições privadas, o que gerou uma explosão de cursos de graduação nas diferentes áreas. Com isso, observamos que o papel da Universidade, nesse contexto, adquiriu uma função social cada vez maior, requerendo novas habilidades, diante de uma configuração de sujeitos plurais, gerando questionamentos que cercam a organização e a qualidade do ensino, aprendizagem, pesquisa e inserção social. E, diante disso, no repensar as bases epistemológicas das diferentes formas de conhecimento e racionalidades, a Fonoaudiologia encontra-se entre os desafios de localizar-se (ou não) como Ciência, refletir sobre suas matrizes epistemológicas e direcionar-se a compreender que formação pretende oferecer àqueles sujeitos que se encontram submetidos ao currículo de formação em cursos de Fonoaudiologia.

Em suma, os cursos de Fonoaudiologia tanto percebem a necessidade de rever seus currículos que, no momento, apenas no estado da Bahia, tenho conhecimento do processo de reformulação curricular das duas principais instituições de ensino

¹¹ Quase como acontecia com a alfabetização na Idade Média, que se restringia ao clero e nobreza, excluindo completamente os demais (o que fez acirrar a separação entre o trabalho intelectual e braçal, mas este ponto merece mais investigação em trabalhos futuros).

superior (Ufba e Uneb), demonstrando a pertinência das teorizações e reflexões que proponho neste trabalho. Pensando nisso, ocorre-me que a expressiva maioria dos professores da área foi trazida a docência por possuírem conhecimentos especializados, segundo a lógica da separação do sujeito biológico em unidades menores (o que fere a visão holística da saúde) e que as discussões sobre o “como fazer” o currículo e as bases epistemológicas concernentes ao conhecimento que pretende construir, tem se constituído num árduo trabalho dessas partes.

Consensualmente, o descontentamento sobre o currículo é compartilhado por discentes, técnicos administrativos e mesmo os docentes. Mas, ainda percebo que a reformulação do currículo adquire um tom muito mais associado a uma obrigação institucional do que verdadeiramente a uma forma de revolucionar o *modus operandi* e *pensanti* dos sujeitos.

3.3 OS DESAFIOS DA SAÚDE E DA FONOAUDIOLOGIA

Assim como nos últimos anos observamos um aumento no número de graduações nas instituições de ensino superior (IES), no universo das Ciências da Saúde esse crescimento foi igualmente significativo, o que elevou o número de cursos e vagas disponíveis para a formação de novos profissionais, sendo necessário repensar a maneira como estes passam pela graduação e qual o perfil destes profissionais egresso. Por conseguinte, para muitas profissões que configuram diferentes saberes e conhecimentos das Ciências da Saúde, a mudança dos currículos tem sido, mais do que uma “obrigação”¹², uma emergência proveniente desta sociedade que tem nas Tecnologias, o mote de desdobramentos sociais e culturais que interferem diretamente nas formas como o conhecimento se processa e os sujeitos se posicionam.

Dessa forma, o conhecimento ofertado pela academia, em especial nas Ciências da Saúde - bases epistemológicas, trabalho e formação profissional – nos traz discussões significativas no que tange o próprio conhecimento, a ciência, a

¹² O termo “obrigação” é utilizado em função dos parâmetros legais exigidos por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Saúde, além da preocupação em formar recursos humanos voltados para o Sistema Único de Saúde – SUS.

tecnologia e uma orientação curricular que possibilite tais manifestações. Tendo-se em vista a inadequação do paradigma positivista (típico da racionalidade científica) e estando-se diante de uma nova dimensão humana dos fenômenos sociais (incluindo entre estas, a relação saúde-doença para além da busca da cura, sendo uma das possíveis resultantes de um conjunto indissociável de ações humanas de diferentes naturezas¹³), a formação deste novo profissional de Saúde exige possibilidades que fortaleçam os processos humanizantes¹⁴ (e tecnologizantes¹⁵) do cuidado (MAIA, 2009) e uma nova formação de sujeitos sociais capazes de atuarem crítica e transformadoramente.

Neste universo representado por todo conjunto de saberes das Ciências da Saúde, a Fonoaudiologia representa uma de suas expressões mais recentes e cujas especificidades contemplam e evidenciam claramente a característica heterogênea e múltipla do seu *modus operandi e pensanti* (CUTOLO; MANCORPES apud TOMÉ, 2009). Logo, a complexidade intrínseca ao objeto da Fonoaudiologia - a comunicação humana - mostra-se como campo fronteiro e limítrofe entre as ciências biológicas e sociais, sendo o saber fonoaudiológico naturalmente engendrado em diferentes campos do conhecimento, o que impossibilita que pensemos num currículo do curso de graduação em Fonoaudiologia fracionado, compartimentalizado e imutável.

Com frequência, a Fonoaudiologia busca legitimar suas práticas a partir de um conceito *Tecnológico Duro*¹⁶, simplista e reduzido ao aparato instrumental; relacionada à formação e ao constante contato com tecnologias instrumentais, a exemplo dos aparelhos e programas utilizados em Audiologia (audiômetros, impedanciômetros, Aparelhos de Amplificação Sonora Individual – AASI) que surgem sujeitos à obsolescência típica do discurso mercadológico neoliberal, como também na prática cada vez mais difundida da Análise Acústica Vocal (*softwares* que transformam a produção vocal em gráficos chamados de espectrogramas). E,

¹³ No imbricamento de inúmeros Determinantes e Condicionantes sociais como: Educação, trabalho, moradia, lazer, práticas físicas, relações religiosas, alimentação, transporte, segurança, violência e outros.

¹⁴ Palavra utilizada com aproximação ao termo subjetivação do processo de cuidado em Saúde

¹⁵ Partindo do conceito grego de *Techné*, para além do aparato instrumental, abarcando o simbólico, inventivo e transformativo do saber e do fazer humano.

¹⁶ Segundo Merhy (2007), as tecnologias duras em Saúde seriam aquelas relacionadas ao emprego do instrumental.

acredita-se que, por ainda manter-se na busca de firmar-se segundo uma “prática baseada em evidências”¹⁷, permanece reproduzindo um padrão em superação em outras áreas do conhecimento. Contudo, por lidar tão intimamente com o ser humano e suas necessidades constituintes (como a linguagem, fala, alimentação e audição), não se percebe como factível que a Fonoaudiologia exclua de sua prática o campo relacional – centrado nas Tecnologias Leves, que mostra sua concretude no ato em si (MERHY, 2007; 2002).

Desta forma, a Fonoaudiologia apresenta práticas centradas nos três núcleos tecnológicos de diferentes pesos e densidades apresentadas por Emerson Elias Merhy (2002): duras (instrumentais), leve-duras (que pressupõe as técnicas, saberes estruturados) e leves (que se concretizam no ato relacional inerente às práticas junto aos pacientes), bem como em relação ao trabalho fonoaudiológico em si que se constitui entre o trabalho centrado no trabalho morto (relacionado aos instrumentos e saberes técnicos) e no trabalho vivo (que contempla o campo relacional, interacional, criativo e subjetivo). Com isso, penso que o Currículo dos Cursos de Fonoaudiologia tem em suas entranhas o conceito tecnológico que faz parte da praxe profissional e que dá sentido aos seus atos. Mais adiante, pretendo tecer relações entre os estudos de Merhy e o Currículo Proposicional e Hipertextual de Lima Júnior.

3.4 O CURSO DE FONOAUDIOLOGIA NO BRASIL E NA BAHIA

No que se refere à história e ao percurso da Fonoaudiologia, observamos particularidades que nos permitem tecer reflexões sobre sua própria origem, especialmente multirreferenciada, complexa e híbrida. Afinal, como mencionado anteriormente, os entornos da comunicação humana são múltiplos, complexos e totalmente imbricados (seja pelo psiquismo, a anátomo-fisiologia dos sistemas orgânicos envolvidos, nos contextos sociais e mesmo pela influência das crenças e convicções religiosas). Dessa forma, mesmo havendo controvérsias entre o que se

¹⁷ A Fonoaudiologia baseada em evidências segue a linha exigida pela medicina contemporânea na qual os achados são valorizados na medida em que seguem padrões científicos para comprovação do fenômeno. Isto, em minha opinião, não deve servir para aprisionar as práticas em Saúde, nem tão pouco na Fonoaudiologia, mas ser uma das formas de racionalidade possíveis, visto que o sujeito, tanto enquanto unidade biológica, quanto como sua constituição subjetiva, é único e imprevisivelmente dotado de características singulares.

supõe as duas prováveis origens da Fonoaudiologia: Medicina e Educação, ao assumirmos que qualquer fenômeno apresenta muitas dimensões e que são possibilidades diante de um todo complexo, não percebo como contradição a convivência entre os diferentes saberes destes campos.

Em relação à gênese da Fonoaudiologia, a história pode ser apontada sendo como parte de uma especialidade médica - Foniatria (quase extinta), na qual os mecanismos fisiológicos produtores da voz eram estudados; outro segmento de estudiosos desse campo aponta como sendo um desdobramento das atribuições do professor de ortofonia ou logopedia como os precursores dos terapeutas da fala¹⁸. O fato é que a prática fonoaudiológica foi exercida tanto por profissionais médicos, quanto por educadores e linguistas ao longo de muitos anos, antes da criação de cursos de formação em Fonoaudiologia (CARDOSO; ABREU, 2004).

Mas, considero que os germes da Fonoaudiologia encontra-se em um momento histórico muito anterior a Modernidade, vendo um provável início da prática fonoaudiológica na própria Antiguidade, quando os gregos já cultivavam a faculdade comunicativa, admitindo a Oratória e a Retórica como arte e/ou ciência fundamentais à argumentação filosófica. Não obstante, Sócrates reunia-se com seus discípulos em palestras, nas quais discorria, entre tantas outras temáticas, sobre a importância da boa fala.

Assim, apesar de ainda não ser delimitada segundo as definições modernas de Ciência ou mesmo antes dos Métodos Científicos serem proclamados como o caminho para o conhecimento, o senso comum e a Filosofia já traziam entre seus saberes a importância da fala, expressão, comunicação para a vida em seu sentido biológico e social, sendo parte da existência humana em seu sentido mais amplo. Apesar de parecer ainda mais longínquo, se pensarmos nas pinturas rupestres como uma forma de registro e comunicação não verbais, percebemos a importância das ferramentas e do simbolismo na existência humana atreladas a capacidade comunicativa.

¹⁸ Termo utilizado na Europa e em países de língua inglesa os ditos "Speech and language therapist".

Entretanto, quanto a forma mais reconhecida da Fonoaudiologia, seu caráter reabilitador, dizemos que este campo do conhecimento iniciou-se após as duas grandes guerras, quando ex-combatentes com lesões e sequelas que afetavam sua comunicação exigiram da área médica o incremento de profissionais reabilitadores da fala, voz, audição e linguagem (CARDOSO; ABREU, 2004, p. 97).

Desse marco histórico, a Fonoaudiologia adquiriu os contornos mais próximos da Medicina e, por conseguinte, foram herdadas as bases que privilegiavam a prática científica e o pensamento positivista, tendo como elemento central o paradigma curativo e centrado na doença, dicotomizando **o corpo** – observável e **o psiquismo** – metafísico. Desta forma, o corpo é “concebido como a metáfora da máquina” (MAIA, 2009, p. 57), com fenômenos reduzidos ao fisiologismo que relaciona o funcionamento do corpo a mecanismos (engrenagens); não à toa, a obra moderna “Frankstein” de Mary Shelley, reflete o delírio do homem sobre a vida, reduzindo-a a pedaços conglomerados, articulados e movidos pela maravilha da modernidade, a eletricidade.

Logo, a Fonoaudiologia surgiu como uma área prática, que tinha como objetivo a aplicação de técnicas e métodos para o estabelecimento de uma boa comunicação humana e, em específico, seguindo um padrão de normalidade. Em meus estudos, pude perceber também que, o marco brasileiro da Fonoaudiologia tem relação intrínseca com dois fatos: a vinda da família real ao Brasil e a fundação do Instituto Nacional de Ensino de Surdos, o INES. Com isso, observamos aspectos relevantes no que se refere à origem educacional da terapia de fala (Ortofonía) e percebemos que em princípio, o aspecto normativo da fala foi o principal objetivo do incremento desta atividade profissional que, em geral, começou a ser realizada por profissionais técnicos.

Anos mais tarde, a formação tecnológica que se iniciou como parte do ensino do departamento de Otorrinolaringologia dos hospitais universitários foi delineando-se como a principal tendência, aproximando-a da área médica, a exemplo do que ocorreu em São Paulo na Universidade de São Paulo (USP) em 1961¹⁹. Sobre esse processo de aproximação com a Medicina, podemos avaliar que, historicamente as profissões derivadas ou circundantes a área médica apropriaram-se de um prestígio social e

¹⁹ Segundo o sitio do Conselho Federal de Fonoaudiologia.

econômico diferenciado, o que em algumas discussões com colegas da área, podemos compreender como umas das possíveis causas da localização da Fonoaudiologia entre as Ciências da Saúde. Entretanto, em meu ponto de vista, pertencer formalmente às Ciências da Saúde não exclui do saber fonoaudiológico a necessidade de mergulho na Educação e Ciências Sociais, vista característica singular do objeto de estudo da Fonoaudiologia: a comunicação humana; o que se reflete num desenho curricular emaranhado e naturalmente propositivo, dando aos sujeitos em formação uma infinidade de caminhos a serem trilhados, retomados ou recriados.

Com tais bases, apesar de relembrarmos aspectos que colocam a Fonoaudiologia entre diferentes áreas de conhecimento humanos, em termos de origem do curso e da Fonoaudiologia como um curso de nível superior, não se pode negligenciar a história (ainda que breve) da “genitora” da Fonoaudiologia brasileira, o curso de Medicina da USP. Desta forma, o curso médico da USP que teve seu início no início do século XX, surgia sob uma forte influência da orientação para formação médica nos Estados Unidos da América, formalizado pelo Relatório Flexner (1910). Esse relatório apontava para uma formação de profissionais de saúde por meio da fragmentação em diferentes disciplinas (especializadas), tendo os hospitais e a clínica escola como o lugar privilegiado do aprendizado.

Tal direcionamento reproduzia o modelo de formação centrado na doença e no sujeito fragmentado, tanto enquanto aquele que aprende, quanto no lugar daquele que é estudado e cuidado. Apesar da adoção do Informe Flexner como orientação para o ensino da área de Saúde nos países latinos, convém mencionar a existência de outro informe organizado por Bertrand Dawson (que influenciou a formação na Europa e extinta URSS), cuja orientação admitia a Saúde como fruto de uma rede interligada em que as necessidades comunitárias estariam localizadas centralmente, ampliadas além do núcleo individual e deslocadas do fenômeno doença como eixo, aproximando-o muito mais do projeto nacional chamado SUS. Com isso, observou-se que a adoção do modelo flexneriano explicita a orientação profissional voltada para o mercado e regida pela doença, dando-me licença para utilizar a ironia e dizer que Flexner previa a formação de “Profissionais da Doença” no lugar dos Profissionais de Saúde. Logo, o modelo Flexneriano, concedeu à formação médica e, por consequência, às demais áreas da Saúde, um paradigma que refletia o

contexto econômico vigente, com cursos pautados na cientificidade, consolidando um modo de trabalho que visasse fortalecer os modelos de produção capitalistas (MEHRY; ACIOLI, 2007). Tal referencial da educação médica estruturava-se de maneira a diminuir o valor dos saberes empíricos, emergindo a medicina baseada em evidências científicas, o hospitalocentrismo e a fragmentação do conhecimento como base da excelência e especialização profissional; conforme podemos constatar no que Merhy e Acioli (2004, p. 31) dizem

Ao trazer o modelo da educação médica para a modelagem que o científico adquiriu, Flexner acabou por adotar os recortes imanentes a esta prática, enquanto prática técnica: especialização do trabalho e fragmentação do saber.

Sobre a discussão que cerca o modelo paradigmático do ensino e prática da Medicina e, por conseguinte, da Fonoaudiologia, objetivo lançar introdutoriamente um olhar bastante crítico sobre as tendências e razões para o direcionamento dos Cursos de Fonoaudiologia, orientados para uma supervalorização dos núcleos tecnológicos duros ditos por Merhy (que contribui para a perpetuação dos interesses capitalistas de descarte e obsolescência). Por hora, demonstrar coerência dos pressupostos que geraram a problemática constituiu-se como principal objetivo desses trechos até então.

Apesar da valorização da técnica nas práticas dos então tecnólogos fonoaudiólogos, a vivência da área apontava que, mesmo este fazer necessitava de um repensar sobre si, transformando e sistematizando os saberes que eram construídos a partir destas. E, no início da década de 1980, com o advento da lei nº 6965/81, a profissão de fonoaudiólogo foi regulamentada constituindo-se por definição em seu parágrafo único do artigo primeiro, como:

Fonoaudiólogo é o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz (BRASIL, 1981, p. 1).

Pouco tempo depois, com a criação dos conselhos Federal e Regionais, foi aprovado o primeiro código de ética que orientou a prática da profissão de fonoaudiólogo. A própria definição legal da Fonoaudiologia a situa entre as ciências, relacionando-a à alterações/disfunções, demonstrando um viés patológico da

formação dos profissionais desta área, que ainda podemos perceber na organização curricular em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) onde há graduações em Fonoaudiologia. Conforme mencionamos anteriormente, a Fonoaudiologia constitui-se um domínio do conhecimento que tem o *fazer* (e a intervenção) como importante elemento, trazendo em suas práticas o tecnológico como base de suas ações. Contudo, o conceito tecnológico oriundo da visão mecanicista, ainda permeia o consenso dos profissionais como restrito ao aparato instrumental e às técnicas (Tecnologias duras e leve-duras), o que nos leva ao dilema que nos trouxe a pesquisa e mobiliza-nos a propor um Currículo Proposicional / Hipertextual como potencializador de diferentes expressões em torno do conhecimento.

Em capítulo subsequente, aprofundaremos as relações entre a percepção tecnológica associando às discussões sobre o currículo de formação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Fonoaudiologia. No entanto, convém mencionar que estes parâmetros têm como base as ciências biomédicas, onde atualmente encontra-se categorizada a Fonoaudiologia.

Na Bahia, apesar de já haver presença de profissionais oriundos do sul e sudeste do país, em 1998 (quase 20 anos após a regulamentação da profissão e instituição do curso como graduação) ocorreram os primeiros vestibulares para ingresso nos cursos de Fonoaudiologia na Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal da Bahia. Desta forma, o Estado (em âmbito federal e estadual) respondia a uma demanda reprimida na oferta de profissionais e, principalmente, na formação de profissionais fonoaudiólogos preparados para atuarem no estado.

Anos mais tarde, IES privadas criaram os seus cursos (Unijorge, Unime, Unirb), acrescentando o cenário do estado com opções de formação voltada para o mercado de trabalho. A grande maioria dos docentes que iniciaram esses cursos era composta por egressos de IES de São Paulo. Dessa forma, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, e a Universidade de São Paulo – USP constituíram-se como grande referencial à formação dos primeiros fonoaudiólogos da Bahia (NARDI, 2012). Tal ponto apresenta-se muito relevante, na medida em que essas escolas possuem bases epistemológicas que subsidiaram a constituição dos cursos de Fonoaudiologia baianos, em especial, o curso de

Fonoaudiologia das Instituições públicas de ensino. Já em 2003, formava-se a primeira turma de fonoaudiólogos egressos de IES do estado da Bahia, iniciando um perfil fonoaudiológico novo e em constante reestruturação. Tais aspectos contribuíram para minha percepção da necessidade de se delinear essa formação e, através de um olhar tecnológico, propor ajustes e discussões curriculares.

Depois de 2002, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Fonoaudiologia (BRASIL, 2002), este texto e seus desdobramentos começaram a intervir na forma como o Ensino da Fonoaudiologia era conduzido. A partir deste marco temporal e legal, os cursos de Fonoaudiologia iniciaram um período de reformas, adequações e mudanças, que, entre outras coisas, alteram a nomenclatura de “disciplinas” para “componentes curriculares” (fato que não atribuo qualquer significado no que tange uma mudança efetiva da lógica curricular hegemônica vigente, centradas na cientificidade e racionalidade moderna).

Atualmente, os currículos dos cursos de Fonoaudiologia das universidades públicas do Estado passam por um ciclo de reformulações, os quais venho acompanhando pela breve experiência docente na Uneb e pelo atual vínculo junto a Ufba. Entre muitas razões, o desencadeamento dessas modificações se dá pela necessidade de ajustes que objetivam formar profissionais egressos preparados para atuar no SUS, uma exigência tanto do Ministério da Educação quanto do Ministério da Saúde.

Programas como o Pró-Saúde²⁰ tem reforçado mais recentemente a orientação de formação de profissionais que fortaleçam a Estratégia de Saúde da Família e a interiorização de profissionais de Saúde (TRENCHÉ; BARZAGHI; PUPO, 2008). Para Melo e Bazzo (2010), já no início da década de 1990 (quando nem mesmo havia cursos de Fonoaudiologia na Bahia) os currículos de Fonoaudiologia sofriam críticas, sendo alvo de discussões que, entre outras coisas, referenciavam a inadequação às mudanças sociais e da ciência, bem como o perfil profissional egresso, ainda despreparado para atuar no SUS. Com isso o aspecto biologicista,

²⁰ O Pró-Saúde, Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, objetiva acelerar a adequação de formação de profissionais de Saúde preparados para atuarem no SUS, o que surgiu como uma das estratégias de ajuste dos Currículos às DCN; neste intuito alicerça-se entre três eixos: orientação teórica, cenários de prática e orientação pedagógica (PIERANTONI; VIEIRA, 2010, p. 27), iniciando-se nos cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia, atualmente ampliou-se a todos os quatorze cursos da área de Saúde.

priorizado num modelo pedagógico hegemônico e centrado nos conteúdos compartimentalizados e nas superespecializações, apresentava implicitamente o compromisso de formar serviços de saúde para o mercado lucrativo de insumos e produtos médicos, reduzindo a missão deste a lógica e ideologia capitalista. Diante disso, apesar de incipiente e marginalizada, observamos a existência de espaços divergentes desta lógica, visto disciplinas como a Saúde Coletiva.

Esses comentários fazem-me perceber o quanto os espaços de discussão sociais foram negligenciados em minha própria formação, concluída no ano de 2004, cuja carga-horária e mesmo o número de créditos reduzidos, faziam com que nós, alunos, os subvalorizassem; as disciplinas técnicas, por sua vez, de maneira oposta, apresentavam a supervalorização como se fossem a única finalidade na formação profissional. Daí poderia retomar a fala de Boaventura de Sousa Santos (2010) na crítica anterior aos especialistas ignorantes, pois percebo o quão alienante a formação em Saúde e, em especial, em Fonoaudiologia pode ser.

Atualmente, como docente, percebo entre os alunos uma dificuldade a mais, a da ausência de espaços de vida, do aprendizado transpondo-se aos muros, visto que o tempo livre reduzido (e desvalorizado), impondo o excesso de horas em aulas, não necessariamente reflete uma qualidade de ensino e aprendizagem. Como diriam os gregos, o ócio é produtivo e necessário para que sejam feitas as conexões dos sentidos e transformem-se efetivamente em saberes.

Penso que o currículo deve possibilitar aos sujeitos espaços livres, nos quais o aprender a viver seja valorizado e amplie o conhecimento de mundo, já tão escasso. Pois, como disse Freire (2005, p. 89), o espaço da ação imprime a necessidade da reflexão, e, desta forma, a práxis é repensada tornando-se efetivamente transformadora do mundo, permitindo assim a ruptura da educação como estrutura de alienação, dando-lhe a dimensão da autonomia e potencializadora da criatividade (que aqui assumo como inerente ao agir tecnológico). Então, como pretendo propor, assumindo uma Epistemologia Proposicional/Hipertextual, as brechas de cada sujeito seriam preenchidas segundo esse espaço autônomo de processamento que se dá de forma subjetiva (o que poderei retomar em outros estudos, mas que, a meu ver, não podem ser negligenciados em qualquer expressão curricular).

4 O CURRÍCULO, SUA DISCUSSÃO PARA A SAÚDE E NO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA

4.1 INTRODUZINDO O CURRÍCULO

Conforme fomos tecendo o texto, percebemos que, ao longo de séculos, o currículo e sua função foram reduzidos ao ditame do paradigma da cientificidade, configurando-se um roteiro, no qual se elege a pertinência (ou não) de determinados elementos na formação de futuros profissionais. Em suma, os conteúdos eram a finalidade dos currículos, sendo que a organização disciplinar privilegiava o processo de transmissão de informações centradas no grau de especialização do docente. Enquanto isso, o papel do aluno restringia-se a assimilação (reprodutiva) de conceitos, que, muitas vezes, sequer chegavam a ser apropriados. Observamos raras exceções em disciplinas nas quais os docentes (de maneira intuitiva e subversiva) construíam outras bases como no dito currículo oculto.

Então, para iniciarmos uma análise crítica que reflita a prática curricular e seu aspecto paradigmático em projetos pedagógicos tradicionais, proponho pensarmos sobre o que se entende como paradigma. Morin (2010; 2002) fala que o paradigma é uma seleção de conceitos mestres, para isso aproxima ideias integradas a dados discursos, afastando aquelas que são rejeitadas pelo mesmo. Desta forma, o paradigma tende a reduzir o universo de ideias que estão “suspensas no ar”, determinando uma ordem validada por certos modismos ou interesses. Logo, há um movimento antagônico de “revelar e ocultar” o que muitas vezes impõe e proíbe a expressão de outras possibilidades e dimensões. Logo, o Currículo, sob a ótica paradigmática, dificulta a compreensão da coexistência de diferentes lógicas, impossibilitando uma expressão mais próxima ao mundo real, enquanto a eleição de ideologias e práticas, excluindo outras, acaba por cercear a criatividade inerente ao humano.

Uma nomenclatura controversa e criticada pelos estudiosos do currículo é a “grade” curricular, que está além do que a indicação de uma estrutura curricular. O termo “grade” imprime a ideia do aprisionamento curricular, o determinismo e a ideia do confinamento conteudista do agir pedagógico e da relação hierárquica de conhecimentos privilegiados em detrimento de outros. No lugar de grade curricular, a

expressão “proposta curricular” compreende uma concepção mais dinâmica e propositiva do que o currículo pode orientar, tão somente como indicador de elementos básicos a serem abordados. Isso se reflete também nas ementas das disciplinas, que tem o papel norteador dos saberes, conhecimentos e habilidades que o currículo pretende contemplar em sua possibilidade expressiva.

Sobre as disciplinas, a própria palavra “*disciplina*” apresenta algumas definições que remetem a visão moderna e aos processos civilizatórios que serviram para o êxito dessa sociedade, entre elas: ordem, obediência, subordinação e respeito à autoridade. No currículo, a disciplina refere-se à segmentação de área especializada do conhecimento, o que também reforça o paradigma da Modernidade, com a obsessão pelo ordenamento, hierarquização, reducionismo e fragmentação do conhecimento. E, apesar de tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) terem adotado o nome de “componente curricular”, em muito permanecem sob as grades e ordens de vários cárceres, ignorando as emergências contemporâneas sobre a necessidade de um saber generalista, integrador, capaz de conectar as diferentes faces dos objetos estudados (os sujeitos), considerando as dimensões individuais, coletivas, ecológicas, físicas e espirituais. Por conseguinte, o currículo pautado em paradigmas, grades e disciplinas não corresponde às necessidades demandadas pela atualidade e sua validade contemporânea é facilmente contestável.

Há mais de uma década, observamos discussões e documentos que abordam a questão curricular no Brasil. Não aleatoriamente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, introduziu a ideia do Ensino como fruto de um “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (art. 3º, inciso III), vinculando a educação escolar ao trabalho e práticas sociais (art. 3º, inciso IX). Logo, a preocupação acerca do currículo emerge como objeto de estudo importante na constituição de uma Educação que abarque a realidade e as novas relações estabelecidas em torno do saber, que agora se mostra um grande mosaico composto de maneira hipertextual por diferentes lógicas que não apenas o conhecimento puramente científico.

Estudiosos da educação, diante da importância do objeto Currículo, iniciaram estudos aprofundados sobre o tema e fizeram deste, elemento central de discussões acirradas,

permeadas por diferentes orientações. Contudo, em discussões mais contemporâneas, é consenso que da mesma maneira com os processos humanos e naturais não se dão estaticamente, em definitivo ou fechado; assim, pois, deve conduzir o Currículo como artefato humano que se relaciona às suas construções e saberes.

Mais adiante, apresentarei algumas discussões contemporâneas sobre o currículo, apresentando inclusive a emergência tecnológica como inerente às construções culturais, intelectuais e subjetivas na sociedade, o que referencio no meu trabalho como a expressão do Currículo Proposicional/Hipertextual como base para análise crítica dos Currículos dos Cursos de Fonoaudiologia.

4.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN

Diante da evidente crise a qual a educação brasileira vinha (e vem) passando, em 1997, o então Ministério da Educação e do Desporto elaborou o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, cujo intuito era sistematizar e promover o debate em torno do processo de formação da população brasileira, apresentando como base o reconhecimento da complexidade que permeia os processos educativos, assim como dispo de os profissionais da educação como copartícipes da construção de projetos singulares e territorializados, de maneira a buscar equidade diante das diferentes realidades de um país tão vasto e diverso.

O princípio adotado neste documento fundamenta-se em proposições abertas e, por conseguinte, flexíveis diante das diferentes possibilidades. Ao mesmo tempo propõe ser um instrumento catalisador de iniciativas que visem ampliar a qualidade da educação nacional, implicando-se em debates centrados no processo ensino-aprendizagem, expresso no objeto Currículo e como um importante instrumento na composição de Políticas Públicas para Educação (BRASIL, 1997). A LDB, de dezembro de 1996, ratifica a Educação como dever do poder público, e

[...] pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos [...] consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais). [...] (BRASIL, 1997, p.15)

A elaboração desses parâmetros teve como princípio, propostas que vinham sendo implantadas em Municípios e Estados, chamando a atenção de inúmeros interlocutores dos diferentes setores da Educação, docentes do ensino superior, pesquisadores, profissionais técnico-administrativos e outros, o que gerou um engajamento da Universidade na contribuição e implementação desses parâmetros.

Entre pontos positivos dos PCN, destaco o projeto participativo e democrático, alinhado a percepção da necessidade de uma prática educativa contextualizada, condizente com as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais, o que nos leva a importância da modificação no que se concebia como Currículo até então.

Com isso, a proposta educacional fomentada a partir dos PCN contemplava a formação de sujeitos capazes de desenvolver diversas habilidades e competências, por meio de uma aprendizagem participativa, autônoma e cidadã; apontam a interlocução como meio de promover potencialidades e qualidades que incentivam a construção individual, mas, sobretudo coletiva; compondo-se, em tese, como norteadores, abertos e flexíveis, não impositivos e passíveis de adaptações e consonantes às diferenças locais. Inclusive, em seu texto, os PCN apontam novas relações e formas de aprendizagem, através das TIC, em especial o computador - novas praxes e o reposicionamento do lugar dos sujeitos no *“aprender a aprender”*, o que reforça a importância da expressão do Currículo por meio da articulação entre conhecimento e saberes. Nessas relações há um novo espaço do saber que transcende ao físico e torna-se lugar na virtualidade e na produção rizomática espalhadas *“por ali e acolá”*, que se expande além do conhecimento científico e remonta-se em processos de mutação individuais e coletivos (LÉVY, 2010, p. 120-121).

Apesar de não ser intenção deste trabalho tecer uma retrospectiva histórica da Pedagogia brasileira, considero importante compreender brevemente como se deu sua construção e influência para a configuração curricular no Brasil. Assim, tentarei mostrar algumas tendências marcantes que estiveram presentes na Educação no século XX.

A princípio houve um predomínio da *Pedagogia Tradicional*, centrada no professor, caracterizando-se pela transmissão de conhecimento disciplinar aos alunos, sem, contudo, relacionar os conteúdos, as vivências e seus interesses. Os conteúdos norteavam as práticas pedagógicas, divididas em disciplinas e outorgava ao professor o papel de autoridade do saber. Muito próximo e subsequente, vemos a Pedagogia Renovada, advinda da “Escola Nova”, centrada na prática pedagógica que transpõe a importância de “o que está sendo ensinado”, passando a ser observado o próprio processo de aprendizagem.

A vivência e a experimentação formam a base das práticas e o professor assume a função de facilitador. Tal tendência enfraqueceu-se devido ao argumento de perda do foco no que deveria ser priorizado na relação de ensino e aprendizagem. Com o ápice da valorização da mecanização e do tecnicismo, sucedeu-se o *Tecnicismo educacional*, com a supremacia das técnicas e da teoria behaviorista da aprendizagem, restringindo a prática pedagógica ao “estímulo e resposta”, como se o centro das ações fosse reduzido exclusivamente à técnica (o que considero ainda influenciar as práticas educacionais em determinados momentos).

Sucedeu-se então a “Pedagogia libertadora” com valorização das discussões e ações sobre temas sociais e políticos. Pensando sobre esta Pedagogia e as demais, imbuídas das questões sociais, considero impossível não acionar o universo de Paulo Freire que discorre sobre a Educação como prática da liberdade e as relações dialógicas como inerente ao humano e capaz de modificar o contexto.

[...] O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põe-se e opõe-se [...] (FREIRE, 2005. p.16).

[...] Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão. De tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo [...] (FREIRE, 2005. p. 89).

Ainda no mesmo período, alguns estudiosos insatisfeitos com a pouca relevância que a tendência libertadora conferia ao “saber elaborado”, surge a *Pedagogia crítica-social dos conteúdos*, que objetivava oferecer às classes populares a possibilidade de interferir no contexto social, na medida em que os conhecimentos sistematizados os instrumentalizassem a exercer o papel cidadão. E, mais adiante, a *Psicologia genética* propôs o aprofundamento sobre o conhecimento, sua construção e processos envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem.

Em suma, os PCN apresentam uma proposta que aceita o conhecimento como inacabado e provisório, condizendo com a visão de complexidade (MORIN, 2002) e no qual os atores-autores envolvidos (professores e alunos) fazem parte de um processo interacional de construção permanente. Observando os pressupostos dos PCN, observamos que seus idealizadores contemplaram, teoricamente, as principais tendências contemporâneas no que concerne ao conceito de conhecimento, sujeitos do saber e as dinâmicas apresentadas numa sociedade tecnológica. Contudo, observamos que após dezesseis anos de existência, poucas experiências reais tem posto em prática suas orientações (tanto na educação básica quanto no ensino superior).

4.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE SAÚDE

A fim de contextualizar as bases do currículo do curso de Fonoaudiologia, falaremos a seguir sobre o marco legal fundante para o direcionamento dos cursos de formação profissional da área, sendo referido o percurso que no final de 2001, levou a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da análise de documentos²¹, tanto da área de Educação quanto da área de Saúde, a elencar os aspectos fundamentais para o ensino da área da Saúde. Para tal, participaram da discussão representantes da CES, do Ministério da Saúde (MS), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (ME), pró-reitores das IES e representantes dos Conselhos Profissionais; desta forma, supôs-se que as propostas teriam sido analisadas pelos

²¹ Constituição Federal de 1988; Lei Orgânica da Saúde (8.080/90); Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96); Lei do Plano Nacional de Educação (10.172/2001); entre outros.

principais atores envolvidos na formação do conhecimento integrante da área de Saúde.

Com o parecer CNE/CES 583/2001, indicaram-se os seguintes elementos: perfil do egresso; competências e habilidades; conteúdos curriculares; estágios e atividades complementares; organização dos cursos; acompanhamento e avaliação.

Desse modo, as novas orientações elaboradas a partir das DCN para a Saúde deveriam contemplar elementos básicos de cada campo do conhecimento, sem perder de vista o desenvolvimento de competências com ênfase a autonomia dos sujeitos em formação. Entre as principais orientações para elaboração dos currículos, interessa-nos perceber a preocupação (mesmo que retórica) com a flexibilidade e ruptura com o aprisionamento em concepções herméticas e antigas, o que, teoricamente, favoreceria o acompanhamento dos fenômenos e transformações sociais, culturais e das novas relações de trabalho na contemporaneidade.

Sintetizando, as DCN passaram a oferecer às IES, liberdade na escolha da composição e integralização de seus currículos, evitando a fixação de conteúdos e destinando àqueles específicos o percentual de no máximo 50% da carga horária total. Ainda nesse trecho, prevê a experiência e práticas em estágios como elementos a serem contemplados na carga horária, sem, contudo, estender a duração dos cursos de maneira desnecessária.

Neste ponto, considero que a preocupação de “compactar” os cursos de formação tem trazido a situação que citei anteriormente, acentuando o número de disciplinas por semestre, dificultando as relações em espaços sociais do aprendizado, o que restringe o aluno ao conhecimento formalizado por meio exclusivo da Academia, contrariando as DCN que preconizam uma formação geral, capaz de alicerçar a prática profissional e a produção do conhecimento (o que tem sido pouco observado na prática real dos diversos cursos superiores), propiciando a autonomia dos sujeitos no processo de formação, além de privilegiar outros espaços como locais (que não apenas os muros da Universidade) para construção do conhecimento. Outra fundamentação presentes nas Diretrizes diz respeito à articulação teórico-prática e o incentivo às iniciativas individuais e coletivas por meio de projetos de

extensão. Por conseguinte, pressupomos também adequações e mudanças de instrumentos avaliativos, servindo como reflexão da comunidade acadêmica sobre como qualificar (no lugar de quantificar) o processo ensino-aprendizagem.

Em relação aos cursos superiores na área de Saúde, um ponto especial propõe que a formação tenha como fundamentos os princípios da promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde. Com isso, além dos aspectos educacionais, o entendimento da grande política pública nacional denominada Sistema Único de Saúde - SUS torna obrigatória a expressão de seus princípios e diretrizes nos projetos curriculares vigentes no Brasil.

Então, quando propus a discussão sobre o currículo dos cursos de Fonoaudiologia, sabia que este seria um trabalho semelhante ao do tecelão ou de um pescador ao costurar sua rede, visto que muitos fios compõem as dimensões curriculares nos cursos de Fonoaudiologia: a Epistemologia e a discussão sobre o declínio de cientificismo Moderno, as definições tecnológicas e a influência sobre os saberes fonoaudiológicos, os marcos teóricos, legais e temporais sobre o Currículo e, por fim, a articulação de todos estes em forma de proposições e indicadores para a reconfiguração dos currículos dos cursos de Fonoaudiologia.

A seguir, falarei, ainda que brevemente sobre o SUS, apenas com intuito de esclarecer parte deste elemento, atualmente fundante, das DCN para a área de Saúde.

4.4 SAÚDE E O SUS

O conceito ampliado de Saúde, fortalecido no Brasil com a VIII Conferência Nacional de Saúde de 1986, foi fruto da intensa participação social em oposição ao regime autoritário instalado no país até aquele período. Ao contrapor a ideia de saúde como “a ausência de doença”, trazendo conceitos sociais, políticos, econômicos como determinantes e condicionantes da Saúde, emergiu o consenso de que esta não poderia ser dissociada de um conjunto de elementos, entre eles: alimentação, trabalho, lazer, educação, meio ambiente, renda, moradia, transporte, emprego, liberdade.

Tal mudança antiparadigmática foi de importância vital para iniciar a ruptura do modelo de hegemônico de formação profissional (Modelo Flexneriano) focado na assistência individual, no hospitalocentrismo, medicalizante e procedimento centrado, que tinha (ou melhor, tem) na *doença* o elemento propulsor da praxe e dos saberes. Anteriormente, fiz uma explanação sobre a temática, desta forma, o comentário intenciona reafirmar a minha crítica.

Em 1988, com a Constituição Cidadã, em seu artigo 196, uma grande mudança ocorreu no que tange o papel do Estado em sua responsabilidade sobre a Saúde ante a disposição de que:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988, p. 78).

E, mais adiante, em seu artigo 198, a organização é dita como através de uma rede hierarquizada e regionalizada, elencando as seguintes diretrizes: I - Descentralização, II - Atendimento integral (com ênfase às ações preventivas), III - Participação social; tendo ainda como princípios o caráter universal e integral, além da resolubilidade diante das problemáticas em torno da saúde em nível individual e coletivo.

Com essa introdução a respeito do SUS, suas diretrizes e princípios, pode-se compreender que a elaboração das DCN constituiu-se de maneira a propiciar a formação de profissionais cujas competências pudessem colaborar com a implementação do projeto nacional de reforma na Saúde e o fortalecimento do SUS. Contudo, embora os avanços conceituais já estivessem solidificados há mais de 20 anos, as práticas pedagógicas e os currículos de formação dos profissionais de Saúde permaneceram estruturados de maneira muito similar a pedagogia tecnicista dos anos 1970, sendo repensada a partir de 2002, quando as DCN apresentaram como objetivo geral:

[...] levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a **aprender a aprender** que engloba **aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer**, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidade (BRASIL, 2002, p. 4).

4.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE FONOAUDIOLOGIA

Assim como as demais áreas de conhecimento em Saúde, as DCN para o curso de Fonoaudiologia preveem, na formação, do egresso a preparação para atuar junto ao Sistema de Saúde vigente no país - SUS - e os conteúdos essenciais devem propiciar ações relacionadas ao fenômeno saúde-doença no nível individual, das pequenas comunidades e da sociedade em geral, com cuidados que requeiram especificidades do conhecimento fonoaudiológico.

Segundo as DCN, a formação do profissional graduado em Fonoaudiologia requer um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo. Neste ponto, ressalto que, durante a graduação, é comum que os aspectos técnicos e reduzidos ao patológico ainda existam de maneira marcante na organização de componentes curriculares e suas práticas de ensino.

Algumas competências gerais são apontadas para todos os cursos de Saúde e estão presentes também nas DCN para Fonoaudiologia como: I - Atenção à saúde, II - Tomada de decisões (baseada em evidências científicas), III - Comunicação (em todas as modalidades, inclusive domínio das TIC), IV - Liderança, V - Administração e gerenciamento, VI - Educação permanente. Ao mesmo tempo, outras competências específicas da área são apresentadas (BRASIL, 2002, p. 2):

I - compreender e analisar criticamente os sistemas teóricos e conceituais envolvidos no campo fonoaudiológico, que abrange o estudo da motricidade oral, voz, fala, linguagem oral e escrita e da audição, e os métodos clínicos utilizados para prevenir, avaliar, diagnosticar e tratar os distúrbios da linguagem (oral e escrita), audição, voz e sistema sensorio motor oral;

II - compreender a constituição do humano, as relações sociais, o psiquismo, a linguagem, a aprendizagem. O estudo deste processo como condição para a compreensão da gênese e da evolução das alterações fonoaudiológicas;

III - apreender as dimensões e processos fonoaudiológicos em sua amplitude e complexidade;

IV - avaliar, diagnosticar, prevenir e tratar os distúrbios pertinentes ao campo fonoaudiológico em toda extensão e complexidade;

V - apreender e elaborar criticamente o amplo leque de questões clínicas, científico- filosóficas, éticas, políticas, sociais e culturais implicadas na atuação profissional do Fonoaudiólogo, capacitando-se para realizar intervenções apropriadas às diferentes demandas sociais;

VI - possuir uma formação científica, generalista, que permita dominar e integrar os conhecimentos, atitudes e informações necessárias aos vários tipos de atuação em Fonoaudiologia;

VII - reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência entendida como conjunto articulado e contínuo

de ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;
 VIII - desenvolver, participar e/ou analisar projetos de atuação profissional disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares;
 IX - possuir recursos científicos, teórico-práticos e éticos que permitam a atuação profissional e reavaliação de condutas;
 X - conquistar autonomia pessoal e intelectual necessárias para empreender contínua formação profissional;
 XI - situar a Fonoaudiologia em relação às outras áreas do saber que compõem e compartilham sua formação e atuação;
 XII - observar, descrever e interpretar de modo fundamentado e crítico as situações da realidade que concernem ao seu universo profissional;
 XIII - pensar sua profissão e atuação de forma articulada ao contexto social, entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social;
 XIV - conhecer métodos e técnicas de investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos;
 XV - utilizar, acompanhar e incorporar inovações técnico-científicas no campo fonoaudiológico. (Grifos nossos).

Entre as competências específicas supracitadas, grifei intencionalmente os itens II, III e IV, visto que os mesmos chamam a atenção por, em repetidas vezes, mencionarem o reconhecimento da complexidade do objeto da Fonoaudiologia, conferindo também importância aos fenômenos humanos e sociais na formação do profissional fonoaudiólogo.

Entretanto, notamos ao longo desse texto que, mesmo observando algum avanço no uso do termo Complexidade, parece-me pouco coerente quando fala de “[...] toda extensão e complexidade [...]”; ou seja, ao mesmo tempo em que admite uma complexidade, delira numa impossível completude. Em outro fragmento destacado, fala sobre “[...] compreender a constituição do humano, as relações sociais [...]” o que, na realidade, por meio da distribuição sugerida pelas DCN da carga-horária de disciplinas técnicas, cuja organização ainda fragmenta disciplinarmente os campos de conhecimento, e observamos criticamente a citação da complexidade como distante do significado real.

Sobre os conteúdos a serem contemplados citamos (BRASIL, 2002, p. 2):

I - Ciências Biológicas e da Saúde – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos;
 II - Ciências Sociais e Humanas – inclui-se a compreensão dos determinantes sociais, culturais, econômicos, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, linguísticos e educacionais; e
 III - Ciências Fonoaudiológicas - incluem-se os conteúdos concernentes às especificidades da Fonoaudiologia relativas à audição, linguagem oral e escrita, voz, fala, fluência e sistema miofuncional orofacial e cervical. Deverão ser abordados aspectos relativos à ontogênese e desenvolvimento

da linguagem nos seus múltiplos aspectos e especificidades, aos recursos utilizados para o aprimoramento de seus usos e funcionamento, bem como, o estudo dos seus distúrbios e dos métodos e técnicas para avaliação e diagnóstico, terapia e a prevenção neste campo. Essas especificidades dizem respeito, também, à prevenção, desenvolvimento, avaliação, diagnóstico e terapia relativos aos aspectos miofuncionais, orofaciais e cervicais, além dos aspectos de voz, fluência e de fala. Em relação a audição referem-se ao desenvolvimento da função auditiva; alterações da audição; avaliação e diagnóstico audiológico, indicação, seleção e adaptação de Aparelho de Amplificação Sonora Individual e outros dispositivos eletrônicos para a surdez; métodos e técnicas para prevenção, conservação e intervenções nos distúrbios da audição.

Com base na organização de conteúdos, podemos inferir que há uma distinção bem delimitada sobre os diferentes aspectos humanos, como se fosse possível que estes sejam vistos de forma hierarquizada, como se a realidade não ocorresse segundo uma ordem progressiva, e como se o conhecimento contemporâneo pudesse ser expresso segundo a lógica do acúmulo de conceitos teóricos que explicam toda a realidade dos fenômenos fonoaudiológico.

A concentração e distribuição dos conteúdos, muito embora mencionados ao longo do texto das DCN como integrador da teoria e prática, em parágrafo único diz apresenta as práticas num momento posterior: “[...] este estágio deve ocorrer, prioritariamente, nos dois últimos anos de formação [...]” (BRASIL, 2002, p. 3), demonstrando que, na realidade, os conceitos e teorias mantem-se estranhamente afastados temporalmente, como se aplicabilidade e saberes não pudessem ser partes de um todo, ou como se o conhecimento pudesse ser hierarquizado como pré-requisito e não como concomitantes.

Reflico, ainda, sobre duas observações relacionadas às práticas previstas nas DCN: o de lugar privilegiado do saber fonoaudiológico em hospitais e clinicas-escola, que mais uma vez reforça o viés da doença e da instituição de saúde como detentores do saber fonoaudiológico; e em relação à carga horária mínima para atividades de estágio, que está prevista como, minimamente, em torno de 20% do total do curso, o que, acredita-se, está ainda muito distante da integração entre teoria e prática, visto que 80% do currículo estão concentrados em teorias. De maneira sucinta, os conteúdos continuam sendo os principais elementos orientadores no currículo de Fonoaudiologia, ainda compartimentalizado e hierarquizado, como se os saberes

existissem isoladamente, sem expressar, de fato, o contínuo complexo que constitui os fenômenos fonoaudiológicos.

Observo através das minhas passagens no tirocínio docente, e no atual exercício da docência, que as duas instituições públicas do estado da Bahia refletem essa distribuição de disciplinas práticas e teóricas. No entanto, observo que a insatisfação em relação aos currículos vigentes tem sido demonstrada em discussões sobre suas reformulações; contudo, dadas as orientações previstas nas DCN e pelo esvaziamento de um aprofundamento sobre o tema *currículo*, as estruturas terminam por serem mantidas (inclusive com a concentração de atividades práticas nos períodos finais do curso). Ressalto, ainda, que a Uneb apresenta o menor tempo de integralização do curso, sendo realizado de maneira linear em 8 semestre letivos; enquanto que na UFBA, o curso é concluído em 10 semestres; o que não tenho percebido como tão distintivo entre as expressões curriculares, mas, sem dúvida, demonstra a orientação das universidades federais em ampliar a possibilidade de oferta de mais teoria e prática.

5 DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIA PROPOSICIONAL

Após apresentarmos os marcos legais que amparam a configuração dos currículos nos cursos de Fonoaudiologia do Brasil, convém introduzir o Currículo sob uma perspectiva histórica, social e epistemológica (no caso tecnológica). Tal discussão com pesquisadores do campo do Currículo e da Saúde permitirá, neste capítulo, compreender a base para a crítica e as proposições que pretendo apresentar no final deste trabalho. Desta forma, apresentarei pontos de vista segundo Moreira e Tadeu (2011), Macedo (2009) e Lima Junior (2005), como também de Merhy (2002).

Para Moreira e Tadeu (2011), o Currículo deixou de ser uma área meramente técnica, voltando-se também para questões sociológicas, políticas e epistemológicas, que, além do “como”, perguntam também o “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar, motivo pelo qual passou a ser visto sob a perspectiva de um artefato sociocultural.

Nos EUA do século XIX, o currículo passou a ser objeto de atenção de estudiosos que possuíam o intuito mais amplo de planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las, pois pretendiam evitar que o comportamento e o pensamento dos alunos se desviassem de metas e padrões predefinidos, cujos interesses estavam atrelados ao projeto americano de expansão no mercado capitalista.

Sob esse aspecto, Macedo (2009) diz que o currículo ainda se constitui num dos artefatos educacionais dos mais iluministas, autoritários e excludentes, o que, acredita-se, repercute até a atualidade unificando a lógica do conhecimento. Desta forma, o autor expõe a urgência dos educadores adentrarem no mérito do que se configurar como currículo, aprendendo a lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas de ação, sob o risco de deixarem que os burocratas da Educação continuem dominando, hegemonicamente, o âmbito das políticas e práticas educacionais que hoje definem a qualidade e a natureza das opções formativas.

O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. A emergência da

palavra *currículum*, como é modernamente conhecida, está ligada à organização das experiências educativas; contudo, por ser um campo prático socialmente construído e historicamente formado, que possui um corpo disciplinar próprio, não se reduz a problemas de aplicação de saberes especializados desenvolvidos por outras disciplinas.

As primeiras tendências relacionadas ao campo do currículo tem o associado às categorias de controle e eficiência social, mas outros interesses e intenções podem ser identificados. Duas grandes tendências observadas, que procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava, estão voltadas para a elaboração de um currículo que: I - valorizasse os interesses do aluno, contribuindo para o desenvolvimento do escolanovismo no Brasil (conforme já mencionado quando falado sobre os PCN); II - desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis, constituindo-se na semente do *tecnicismo no Brasil*. Ambas as tendências dominaram o pensamento curricular dos anos 1920 ao início dos anos de 1970 (MOREIRA; TADEU, 2011).

Macedo (2009) indica que o currículo tradicional toma o *status quo* como referência, privilegiando, acima de tudo, o *fazer técnico* no âmbito das práticas e reflexões curriculares. Segundo este autor, num mundo que experimenta tamanho processo de escolarização, exposto às lógicas curriculares predominantemente fragmentárias, vive-se uma crise paradigmática, na qual a vontade de desconstrução da percepção disciplinar e sua organização curricular não comunicantes são evidentes, com consequências importantes, em termos da compreensão, e da organização da educação, do currículo e da sociedade contemporânea.

Moreira e Tadeu (2011) enfatizam que as noções de conhecimento do Currículo tradicional estão em descompasso com as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento e nas formas de concebê-lo. O currículo escolar, por muito tempo, tem ficado indiferente às formas pelas quais a cultura popular têm constituído uma parte central e importante da vida das crianças e jovens, principalmente quando se aborda a centralidade das tecnologias, em especial da informática, gerando profundas transformações que se dão na esfera da produção do conhecimento, que tem implicações para o conteúdo do

conhecimento e para sua forma de *transmissão* (o que no contexto contemporâneo, preferiria chamar de elaboração coletiva).

Com relação a crise paradigmática do cientificismo moderno, que se mostra falho segundo sua própria lógica, Lima Junior (2005) reflete sobre este fazer tecnológico, ancorado na matriz grega *Teckné*, como uma possibilidade otimista e menos determinista de gerar dinâmicas subversivas e transgressoras, mesmo diante de um modelo tradicional de currículo, visto que, na prática, os sujeitos sempre transformam e subjetivam as relações com o conhecimento.

Este impasse entre a Modernidade e a Contemporaneidade, que vem transformando drasticamente as relações humanas, sociais, econômicas e da construção de uma nova forma de conhecer e relacionar, a Epistemologia Proposicional, tendo como base um saber hipertextual, apresenta-se como uma maneira de traduzir esse pensar humano tecnologizado. Nesse sentido, cito mais uma vez Lima Junior (2005, p. 98), que se refere à Epistemologia Proposicional e ao caráter proposicional do computador como metáfora para a compreensão do potencial transformador que a tecnologia comunicacional e informacional traz em relação ao currículo, enquanto seu caráter hipertextual de construção do conhecimento contemporâneo.

Supõe-se extremamente pertinente a alusão sobre o conhecimento percebido como uma espiral (CANGUILHEM apud MACHADO, 2007), e não uma reta ascendente, havendo, desta maneira, pontos retomados e reanalisados por estarem em constante transformação, o que demonstra a transitoriedade, ao mesmo tempo em que passamos diante de mesmos objetos, concentricamente, entretanto, capazes de percebê-los tão singularmente.

Da mesma forma, penso no processamento mental do conhecimento como um emaranhado de interferências e interligações, o que demonstra o Hipertextual como parte do nosso pensar, formando os sentidos (o que independe do uso de tecnologias instrumentais, mas potencializa-se com o uso do computador). Com isso, a linearidade do saber tradicionalmente tratado nos currículos, assume-se na verdade como possíveis caminhos sinuosos, descontínuos e repletos de intersecções - como no rizoma - destituindo o discurso paradigmático assumido por

tanto tempo pela educação e o campo do Currículo, o que confere a análise do currículo do curso de Fonoaudiologia, outro pressuposto no que tange o saber, ampliando-o além do científico, técnico e reprodutivista, para uma possibilidade que se manifesta, parafraseando Merhy (2002), no seu *Trabalho Vivo*, por meio do relacional.

Revisitando Merhy (2002), dou-me a liberdade de trazê-lo a discussão apropriando-me do conceito que ele tece sobre o trabalho em Saúde, contudo, tendo a licença de transpô-lo a formação destes profissionais, em especial o trabalho vivo no currículo de formação do Fonoaudiólogo. No núcleo do trabalho, Merhy (2002, p. 57) diz que, diferentemente de outros setores produtivos, o trabalho em Saúde apresenta sua concretude no encontro entre os sujeitos presentes no ato da assistência, e que, nesse encontro, forma-se um espaço comum, dito interseçor. Analogamente, no momento em que o Currículo põe-se diante dos sujeitos (docentes – discentes) realizando-se em ato, ocorre entre estes uma interseção na qual se encontram vários núcleos tecnológicos, seja pelos saberes e conhecimentos, o que o autor chama de tecnologia leve-dura; seja pelo manuseio de instrumentais, tecnologias duras; seja no estabelecimento dos vínculos de empatia (ou não), transferenciais, tecnologias leves.

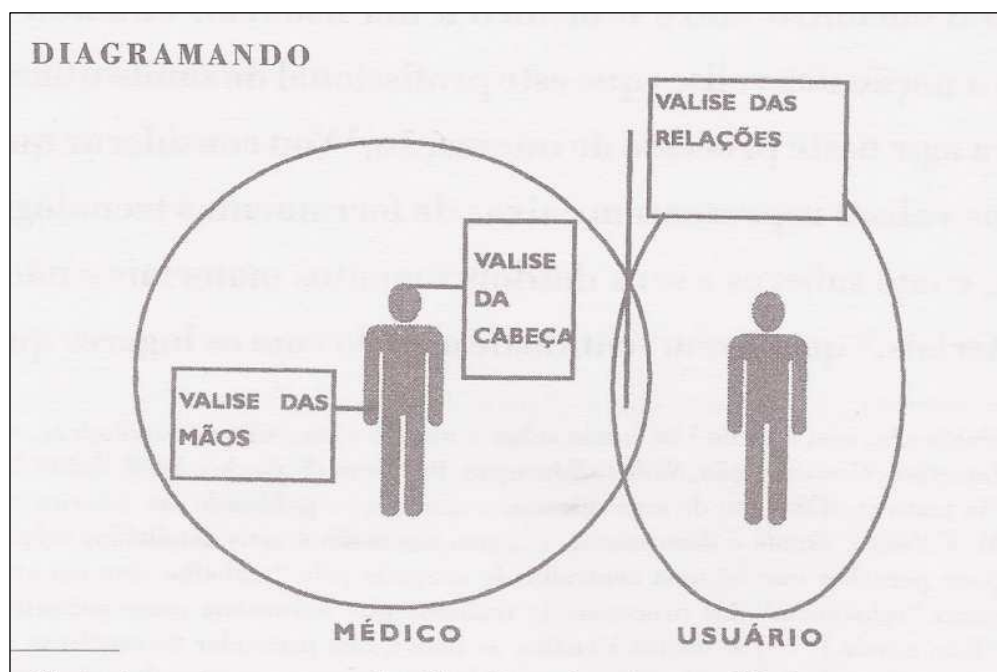
Segundo Merhy (2002), ocorre uma tensão entre esses diferentes núcleos tecnológicos, visto que a sociedade contemporânea se encontra sob forte influência do sistema capitalista, entretanto, invariavelmente, há sempre uma transformação realizada no ato que se dá diante das “dobras tecnológicas”.

[...] Na micropolítica do processo de trabalho, não cabe a noção de impotência, pois se o processo de trabalho está sempre aberto à presença do trabalho vivo em ato, é porque ele pode ser sempre “atravessado” por distintas lógicas que o trabalho vivo pode comportar. Exemplo disso é a criatividade permanente do trabalhador em ação numa dimensão pública e coletiva, podendo ser “extrapolada para inventar novos processos de trabalho, e mesmo para abrigar em outras direções não pensadas [...]” (MERHY, 2002, p. 61). (Grifos nossos).

Refletindo sobre o trecho supracitado, percebemos a conexão tecnológica presente no âmago da formação e da práxis em Saúde, da mesma forma que percebemos afinidades entre o que Lima Junior (2005) traz sobre a Virtualidade da Tecnologia no Currículo e o que Merhy (2002) apresenta como a permanente invenção de

processos e direcionamentos impensados; neste sentido a metáfora das valises sugerida por Merhy (2002), que demonstra o caráter tecnológico da Saúde, é muito ilustrativa, podendo ser um meio transversal de observar a formação proposta por um currículo tecnológico. Segundo este autor, temos três valises tecnológicas: a das mãos, que se caracteriza pelo uso de instrumentos, equivalente às tecnologias duras; a da cabeça, que seria centrado nos saberes bem definidos (daí sua dureza) permitindo-se contaminações do relacional (sua porção leve); a do espaço relacional, que se faz apenas diante da interseção dos sujeitos. Com isso, podemos transpor as três valises às competências mínimas para que haja uma formação profissional condizente com as necessidades dos processos de cuidado. Neste momento, sequer mencionei que os sujeitos em formação, além de serem sujeitos tecnológicos no pensar, são tão ou mais tecnológicos no agir, principalmente quando a valise do espaço relacional é acionada. Abaixo a Figura 1 ilustra os núcleos tecnológicos descritos por Mehry (2002):

Figura 1 – Núcleos tecnológicos.



Fonte: Mehry (2002).

Com base nas tecnologias e no seu caráter criativo, atento-me agora ao Currículo Proposicional / Hipertextual, começando a compor suas características mais significativas no que se refere ao currículo do curso de Fonoaudiologia. Abaixo,

conseguimos perceber a perfeita articulação entre as falas de Merhy (2002) e Lima Junior (2005):

[...] O Currículo escolar não se perde no meio de diferentes identidades cognitivas e epistemológicas, mas tendo sua identidade reconhecida, por isso mesmo, configura-se num jogo relacional capaz de favorecer o enriquecimento mútuo, transformações, proximidades e distanciamentos, numa permanente reflexão e proposição, dentro do processo e não fora e nem antes dele. [...] (LIMA JR, 2015, p. 201). (Grifo nosso).

Com isso percebemos o quanto o campo relacional se atrela ao currículo e a capacidade de propor diferentes desenhos e percursos. Lima Junior (2005, p. 196) leva-nos a perceber na Epistemologia Proposicional uma admissão das diferenças como fundantes, o que experiencia muito mais proximidade em relação às dinâmicas da vida e admitem as TIC como elementos potencializadores do pensar e da formação de redes.

A admissão da Complexidade dos fenômenos não se constitui em si mesma a única teoria capaz de dar conta da realidade e é nessa impossibilidade que a Epistemologia Proposicional permite a articulação de expressões de conhecimento com bases não formais, admitindo os diferentes espaços e origens (que não apenas o conhecimento científico) como geradores do conhecimento.

Se tomarmos a fala de Guatari (1990, p. 23), a visão do conhecimento humano, segundo a dinâmica ecológica, é também uma forma de percebê-lo como um componente que depende de práticas sociais e subjetivas, que por sua vez inter-relacionam-se com as questões ambientais que não podem ser separados da cultura. Ou seja, todos os níveis ecológicos descritos por Guatari (1990) apresentam dinâmicas com permanentes interseções e que possuem o movimento como a possibilidade de recompor constantemente os objetos.²² E nessa linha ecológica, na interação de diferentes Currículos ou “círculos de saberes”, a produção e a vivência do conhecimento dão-se por intermédio das TIC.

Lima Junior (2005, p. 205) fala desse fenômeno e destaca a horizontalização das diferentes lógicas, gerando um conhecimento não hierarquizável. Assim, os sujeitos

²² O termo objeto utilizado por Guatari (1990, p. 27) não se restringe ao uso comum da Ciência Moderna, limitando-os às frações destacadas. No sentido aplicado pelo autor, entre os objetos estariam inclusos os sujeitos, os grupos sociais, as paisagens e as relações entre estes.

diante de um Currículo Proposicional, possuem a liberdade de percorrer esse “trajeto”, conforme os próprios sentidos vão sendo singularmente construídos (LIMA JR., 2005, p. 202), o que me faz pensar sobre os aprisionamentos do currículo do curso de Fonoaudiologia: como na limitação de possibilidades em componentes optativos ou com o cárcere dos pré-requisitos, que cerceiam a escolha dos sujeitos em estabelecer relações com os diferentes saberes.

Tomando a citação de Serpa (apud LIMA JR., 2005) sobre o currículo como labirinto, dizemos que, para corresponder ao Currículo Proposicional, suas paredes deveriam manter-se em constante movimento, visto que no momento em que se escolhe um de seus trechos, outras possibilidades de reconfiguram, tornando-o diferente a cada instante.

A seguir, falaremos sobre o Currículo de Fonoaudiologia, relacionando-o a virtualidade admitida pelo Currículo Proposicional / Hipertextual como possíveis indicadores ou contribuições advindas desta raiz epistemológica.

6 O CURRÍCULO DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA SOB UMA ANÁLISE TECNOLÓGICA, PROPOSICIONAL / HIPERTEXTUAL

Conforme demonstramos ao longo do texto, há muitas particularidades relacionadas ao currículo do curso de Fonoaudiologia e ao caráter tecnológico intrínseco ao agir do profissional fonoaudiólogo, sendo o *modus pensandi* e *operandi* permeados pelas tecnologias duras, leve-duras e leves; ao mesmo tempo, observamos que tais aspectos são pouco destacados na configuração curricular, bem como o reducionismo por meio do qual aspectos da comunicação e linguagem humana são compartimentalizados em “grades” curriculares.

Tomando como base os documentos relacionados aos currículos das instituições do Estado disponíveis na internet²³, observo a perpetuação do uso do termo grade curricular ou, quando abolida, observamos o uso de fluxograma, para o que seria a organização das componentes curriculares, apontando uma sequência linear do como as componentes curriculares devem ser cursadas, e, em geral, hierarquizando as áreas denominadas de componentes básicas como aquelas relacionadas aos saberes biomédicos, sendo estes pré-requisitos a outras componentes subsequentes.

Com relação a este privilégio dos saberes biomédicos, nota-se que o mesmo se apresenta como um importante aporte teórico para a construção do lastro teórico no que se refere a fisiologia; contudo, além do mesmo ocupar um lugar de valor maior em relação a outros saberes, a maneira pela qual o próprio corpo humano é segmentado e estudado, fora do contexto do organismo, como um único sistema (e nem mesmo aqui menciono a subjetividade), sintetiza a construção fragmentária do pensamento, destacando-a (como se fosse possível) da historicidade e do contexto sociocultural.

Um dos motivos pelos quais me motivei a indagar os currículos do curso de Fonoaudiologia foi a percepção de uma centralidade e um foco do ensino sobre os estados patológicos, como observamos por meio de um percentual de disciplinas

²³ Documentos disponíveis nos sites da UFBA e da UNEB, nos endereços:
<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ConsultarDisciplinasObrigatoriasPublico.do>;
<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ConsultarDisciplinasOptativasPublico.do>;
<http://www.uneb.br/salvador/dcv/fonoaudiologia/fluxograma/>

relacionadas aos conhecimentos biomédicos correspondentes a mais de 50% de todas as componentes curriculares presentes nos currículos de duas instituições públicas do Estado (o que poderia ser transposto ao contexto nacional).

Se considerarmos que no currículo dos cursos de Fonoaudiologia, 20% deste é destinado às práticas e estágios, podemos concluir que menos de 30% das componentes curriculares abordam áreas humanas de grande valor para a formação dos profissionais fonoaudiólogos. Alguns podem questionar: mas se a Fonoaudiologia tem no campo da linguagem uma vasta gama de suas ações, é uma impossibilidade que os aspectos subjetivos, psíquicos, sociais sejam minimizados na formação destes profissionais; entretanto, a própria abordagem linguística imprime a ordenação da linguagem segundo níveis, e, na maioria das vezes, reduz-se ao apontamento de instâncias patológicas destes enquanto manifestações de estados de doença. Incomoda-me bastante o ordenamento moderno presente na observação, descrição e abordagem fonoaudiológica da linguagem, principalmente por saber que o reprodutivismo permeia a formação do conceito linguístico, apesar de muitos cursos de Fonoaudiologia admitirem o sociointeracionismo de Vygotsky como direcionamento teórico, creio que isso possa ser aprofundado em outros estudos.

A pouca representação dos saberes advindos das Ciências Sociais dá-se como uma declaração da minimização dos fenômenos fonoaudiológicos, como inerentemente humanos, na medida em que a comunicação é um objeto social em permanente movimento, os espaços dentro do Currículo para discussões contemporâneas poderiam gerar desdobramentos importantes nesta relação existente entre sujeito e objeto.

Conversando com colegas egressos do curso de Fonoaudiologia e com outros sujeitos em processo de formação, observo que uma das fragilidades relacionadas à presença de Ciências Sociais no currículo está além da presença ou ausência de componentes curriculares desta área do conhecimento, pois, mesmo quando o currículo expressa as necessidades destes campos, a fragmentação e descontextualização fazem-se constantes, na medida em que não ocorre uma preocupação em elaborar ementas e programas nos quais haja conexão entre

determinados conceitos (filosóficos, sociológicos, antropológicos) e o encadeamento dos demais aspectos pertinentes a formação do fonoaudiólogo, como a fisiologia, histologia, embriologia, as patologias e técnicas de reabilitação, por exemplo.

De maneira semelhante, o campo da Saúde Coletiva, conforme apresentado com a precedência teórica igualmente destacada da prática, torna-se uma ilha em isolamento que só começa a fazer sentido real no final da graduação, ou mesmo apenas na vida profissional daqueles sujeitos que estiverem inseridos nos serviços públicos de saúde. Atualmente, como docente desta área em componentes teórico-práticos, percebo no discurso dos discentes e na dificuldade em buscar conceitos prévios do início da graduação, a necessidade de revisão no sentido de integrar o saber como um contínuo, o que ampliaria o processo de construção de um saber-fazer significativo.

Retomando a questão dos espaços curriculares, vemos no cenário geral dos cursos de graduação o processo de aceleração do período de formação como uma questão a ser repensada, visto que a condensação de um grande número de disciplinas em um mesmo período faz com que o aluno tenha todo o seu dia preenchido por componentes curriculares obrigatórias. Quanto a esse fato, percebo como docente a dificuldade dos discentes relacionarem os conhecimentos acadêmicos aos fenômenos da vida, como se estes fossem destacados do mundo e se não houvesse um sentido em todos eles.

Desse modo, observa-se uma dificuldade em perceber o conhecimento fonoaudiológico como parte indissociável dos fenômenos humanos cotidianos, bem como, nota-se uma valorização do conhecimento restrito a pauta acadêmica, legitimado apenas se representado pelo pensamento científico, restando ao senso comum, ao saber extramuros, menor ou nenhum valor.

Se consultarmos Santos (2002), vemos que o senso comum é, em si, uma das possíveis formas de explicar a realidade e, relativizando-se os fenômenos sociais, em diversas áreas é este senso comum que torna uma explicação aceitável. Com isso, não estou legislando que o senso comum deva substituir as formas de construção do conhecimento presentes na Academia, muito menos diante dos

saberes fonoaudiológicos, penso tão somente que este faça parte da construção social do objeto de estudo da Fonoaudiologia e que, se pretendemos conhecê-lo, ignorá-lo é restringir a verdade ao fragmento científico moderno.

Neste ponto fundamento minha crítica, tendo em vista que os fenômenos biológicos e sociais não se restringem a uma única dimensão, nem tampouco apresentam-se segundo a lógica da causa e efeito, sendo as variáveis indefinidas e suas interações produtos e produtoras de diferentes teias de possibilidades. Logo, como supor que apenas as vivências propiciadas institucionalmente reguladas por meio do currículo sequenciado poderia dar conta de formar os sujeitos que estarão diante da realidade em seu exercício profissional? Se não há possibilidade de que o tempo livre seja permitido para vivenciar as propostas do currículo, como esse conhecimento poderia ser transformado internamente pelos sujeitos de maneira a ser ressignificado como um saber? A validade dos processos uniformizantes é restrita e não corresponde à realidade que se propõe intervir, de maneira irônica, trago como se estivéssemos deixando as crianças brincarem de casinha na sala de casa (nem mesmo no quintal).

Retomando o isolamento entre componentes teóricas e práticas, em observância das expressões curriculares conhecidas, percebemos que há, de fato e legitimado pelas próprias DCN. O distanciamento entre a teoria como um momento de acúmulo ou depósito dos conteúdos teóricos, o que reforça o caráter conteudista do currículo e o modelo de aprendizagem, segundo o movimento de assimilação-acomodação; e o momento da prática, destacado no final como se fosse possível dar significado e integrar toda a fragmentação conteudista, após o acúmulo de todas as teorias científicas.

Efetivamente, o que observamos é que não há como hierarquizar a teoria como fundante para que a prática adquira importância, pois, na realidade, muitas teorizações foram fruto dos questionamentos da realidade prática e de necessidades observadas por meio desta. Logo, se o pensamento se desenvolve integrando práticas e realidade às sistematizações e problematizações teóricas, como ainda insistimos em perpetuar um currículo no curso de Fonoaudiologia, de instâncias separadas e hierarquizadas?

Corroborando com essa mudança pedagógica e com a maneira de lidar com os fenômenos estudados, Santos (2010, p. 97) diz que o nosso olhar está entre o campo teórico e o campo prático e que a instância do “estar entre” demonstra a possibilidade de deslocamento e mudanças, longe de “ser” fixo, este “estar” entre uma teia de possibilidades e relações existentes na prática e na teoria, exprime-se como além do olhar como uma prática científica, mas para uma prática social.

Santos (2010, p. 98) observa que a prática é uma forma de não se perder a crítica sobre as teorias e nela se instaura o processo de relação com os fatos da realidade e, diz: “Mas como a prática é, por definição, um processo de intervenção e transformação, essa força vidente nunca é onividente. Pelo contrário, a relação entre a teoria e os fatos é sempre uma relação um tanto às cegas.” (Grifo nosso). Esse trecho traz a prática como invariavelmente transformadora, o que atribui a criação de novas possibilidades junto a realidade, ao mesmo tempo em que revela a teoria como uma, entre outras explicações cabíveis ao real, o que demonstra a provisoriedade do conhecimento científico sistematizado.

Com relação a intervenção e transformação destacados, podemos perceber como integrante da prática a relação tecnológica de transformar e recriar, que fazem parte do humano em sua constituição, conforme vimos na apresentação do conceito grego de *Techné*. Com isso, a integração das práticas como parte do currículo é também uma das maneiras de expressão proposicional do saber Fonoaudiológico e a sua presença reflete a maneira como o pensar humano se processa.

Sobre a articulação do pensar, Rushkoff (apud LIMA JR., 2002, p. 205) fala sobre a capacidade de pensamento não linear como uma reanálise, avaliação e julgamento, um processamento que envolve diversas capacidades cognitivas e associativas, que exige dos sujeitos uma amplitude muito maior na formação de conceitos e significados. As imagens e outras formas de elaboração que não apenas as formalizadas hegemonicamente nos meios acadêmicos correspondem muito aos modos de funcionamento humanos.

A simultaneidade e a capacidade de operar tarefas múltiplas envolve outro tipo de atenção, e, em geral, não é mensurada a partir do tempo sustentado, mas pela

capacidade de estabelecer relações e operar novos sentidos. Essa exposição reforça os argumentos que apresento sobre uma possibilidade curricular que contemple esse modo de pensar humano, que se potencializa através das TIC e fazem parte do cotidiano de todos nós.

O lidar com a infinidade de informações apresentadas é uma nova habilidade a ser observada nos projetos curriculares, o que a proposta do Currículo Proposicional/Hipertextual permite por meio de diferentes expressões epistêmicas, permitindo a convivência entre as possíveis maneiras como podemos recriar a realidade. Abaixo, nas palavras de Lima Junior (2005), podemos perceber como a abordagem proposicional percebe essa nova maneira de elaboração do saber, considerando o contexto tecnológico e suas dinâmicas:

A problemática cognitiva, fundamental para o currículo, nesta abordagem proposicional está relacionada à possibilidade de compreensão e vivência, a partir do suporte comunicacional e informacional cada vez mais disponibilizado de novas competências e habilidades instauradoras de um processo não linear, de uma dinâmica operativa de produção de sentido e não de passividade e assimilação, enquanto traços fundamentais também do contexto cultural Contemporâneo (LIMA JR., 2005, p. 205).

Retomando a discussão sobre as componentes curriculares, podemos indagar que: ora, a liberdade e autonomia dos sujeitos poderiam ser exercidas no momento em que estes elegessem as componentes optativas e nelas pudessem nortear uma formação mais humanizada e contemporânea. Em tese sim, se observarmos a existência de número e variedade de optativas interessantes, englobando áreas como Educação, Ciências Sociais, Artes e outras.

Entretanto, quando há uma carga horária mínima de obrigatórias, que praticamente impossibilita que o sujeito tenha condições e tempo hábil para, de fato, escolher entre as tantas possibilidades, as chances de cursar áreas complementares tornam-se então uma ironia. Nesse sentido, o currículo se mostra perverso, visto que prevê a necessidade ou possibilidade de ampliação das áreas de conhecimento relacionadas ao saber fonoaudiológico, contudo, impõe barreiras práticas para que os alunos de fato não decidam sua formação segundo outras lógicas, fazendo suas próprias relações e recriando outro jeito de ser fonoaudiólogo. Isso se opõe ao saber rizomático e ao hipertexto como a ampliação potencial dos caminhos construídos

como sujeitos autônomos, sendo este um elemento a ser repensado no currículo do curso de Fonoaudiologia se tomarmos como referência o Currículo Proposicional / Hipertextual.

Em trechos anteriores deste trabalho, trouxe o conceito tecnológico abordado por Lima Junior (2005) e por Merhy (2002) como partes do saber e fazer fonoaudiológico, que se revela em seus objetos e métodos de trabalho. Porém, observamos no currículo de Fonoaudiologia, pouca discussão sobre o agir tecnológico para além da relação com o instrumental ou a aplicação das técnicas, o que para Merhy (2002) seriam as tecnologias presentes nas valises das mãos e da cabeça (tecnologias duras e leve-duras), muito menos se formos pensar nas tecnologias relacionais e na reflexão sobre as mudanças que as TIC trouxeram na maneira dos sujeitos relacionarem-se, de pensarem, expressarem-se e transformarem a realidade ao seu redor.

Embora no próprio currículo não se apresente a discussão tecnológica, muito menos sob os pontos de vista supracitados, os processos tecnológicos se manifestam subversivamente tanto como meios pedagógicos quanto na prática ou no operar criativamente diante da imprevisibilidade das relações e respostas estabelecidas no set terapêutico. Logo, o currículo, expressando voluntariamente, ou não, o agir e pensar tecnológico, invariavelmente esses aspectos emergirão dada a natureza e relações presentes na formação do profissional de Fonoaudiologia.

Sobre o aspecto dinâmico, relacionado ao fundamento da diferença presente no Currículo Proposicional, podemos verificá-lo presente na prática fonoaudiológica, visto que, embora haja um esforço em deformar a realidade para uniformizá-la, os processos fisiológicos, psíquicos e humanos estudados pela Fonoaudiologia ocorrem de forma singular, operando em cada sujeito segundo sua própria lógica e com seus próprios sentidos.

Por conseguinte, a diferença de cada um é fundante para o olhar fonoaudiológico e isso parece paradoxal no instante em que componentes do Currículo tornam os fenômenos e a realidade homogêneos. Desta forma, assim como a Epistemologia Proposicional, o saber fonoaudiológico é recriado subjetivamente conforme o

encontro, mencionado por Merhy (2002) como a tecnologia leve, propiciando a ressignificação desses sujeitos e da percepção da realidade que os cerca.

Acredita-se que o encontro descrito por Merhy é uma síntese dialógica, o que seria resultante da interseção (mostrada na Figura 1) e, ao mesmo tempo em que pertence a ambos, já é algo novo e que não pode ser reclamado por nenhum dos sujeitos como seu. Mas isso é um tema extenso e que foge do objetivo deste trabalho, o que poderemos voltar a pensar em outros estudos.

Diante dos elementos supracitados, percebemos o descompasso entre o currículo do curso de Fonoaudiologia e as demandas contemporâneas, principalmente em relação a Epistemologia Proposicional e o Currículo Proposicional / Hipertextual. Contudo, percebemos também uma afinidade potencial existente entre o saber e a práxis fonoaudiológica e as possíveis contribuições do Currículo Proposicional / Hipertextual para o Currículo do Curso de Fonoaudiologia. Desta forma, começaremos agora a elencar indicadores como as possíveis contribuições para o currículo do curso de Fonoaudiologia. Considero importante enfatizar que não trago os indicadores como prescrições, mas, propositivamente pretendo, ao menos, iniciar uma discussão que considere o aspecto epistemológico e tecnológico sobre a formação profissional em Fonoaudiologia.

7 INDICADORES PARA O CURRÍCULO DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA

A luz do Currículo Proposicional/ Hipertextual e com base nas fragilidades presentes no Currículo de Fonoaudiologia, tentaremos propor contribuições que, em verdade, visam fomentar as reflexões sobre o Currículo.

7.1 SOBRE O ORDENAMENTO DAS DISCIPLINAS

A linearidade e a hierarquização do currículo são elementos presentes na configuração curricular do curso de Fonoaudiologia, o que reflete a centralidade do currículo no paradigma moderno e na crença do conhecimento como uma reta ascendente. Contudo, o pensamento contemporâneo, advindo de um instante pós-modernidade, admite que os fenômenos e a realidade ocorrem segundo a dinâmica e imprevisibilidade, tornando o ordenamento e a linearidade impossibilidades fenomenológicas.

Se considerarmos a realidade constituída segundo uma dinâmica e um constante devir, o currículo dos cursos de Fonoaudiologia, cujo objeto debruça-se nas relações humanas, tem na complexidade da comunicação humana o reflexo desta não linearidade. Logo, propomos que a condução das componentes curriculares possibilite a inter-relação de diferentes aspectos intrínsecos aos fenômenos, refletindo assim a realidade e o pensamento como hipertexto, a expressão de diferentes aspectos dos objetos possibilitarão a aproximação do real, sem, contudo, assumir a pretensão de esgotá-lo.

Assim, flexibilizar a disposição de componentes curriculares, além de rever e possibilitar a interseção destas, reflete diretamente na habilidade de integrar as diversas óticas na recriação do conhecimento como fenômeno aberto, incompleto e inesgotável. Logo, analisar as ementas das componentes e norteá-las segundo a convivência das diferentes lógicas é outro aspecto importante na viabilidade da quebra da estrutura rígida e carcerária vigente. Logicamente, o esforço em coordenar essa ruptura exige a integração de todos os autores²⁴, sejam estes docentes, discentes, profissionais

²⁴ O termo **autores** imprime o sentido de produzir seus próprios textos e cenários, na dita autoria. A escolha pela autoria remete ao verbo **Autorizar**, ou melhor, **autorizar a si próprio**, que também exprime autonomia, dando o próprio nome, deixando a própria marca.

técnico-administrativos, a sociedade ou outros, na elaboração (reelaboração) e acompanhamento das componentes, da integração e na observação dos eixos.

Isso demanda também um Currículo em constante movimento, sem admiti-lo como concluído, acabado e formatado; percebendo-o em constante desenvolvimento e suas virtualidades como possíveis caminhos a serem trilhados. A ocorrência de um currículo aberto se deve às constantes transformações sociais e às novas relações que se manifestam diante da realidade complexa, o que nos traz diferentes configurações diante das competências e habilidades desejadas na formação do fonoaudiólogo.

7.2 ESTRUTURA E OFERTA DE COMPONENTES CURRICULARES

Quando falamos da autonomia e possibilidades singulares dos sujeitos em formação no Currículo do Curso de Fonoaudiologia, podemos perceber que tais elementos tornam-se engessados diante da dificuldade em transgredir as disciplinas impostas como obrigatórias e enveredar-se pelos outros campos de conhecimento e os saberes tanto fora da Academia, quanto nas componentes optativas.

Em relação ao tempo extra-acadêmico, podemos dizer que o capitalismo instaurado no seio das IES, mesmo as públicas, trouxe a lógica do *time is Money*²⁵ e a aceleração do tempo de formação profissional reflete numa espécie de fabricação de peças para movimentar esse mercado, o que diminui o tempo para formar sujeitos críticos diante das demandas sociais, de seu lugar como agente capaz de criar, transgredir e subverter a lógica esmagadora do consumo e do descarte.

Com isso, a orientação que segue é de diminuir o tempo das graduações, sob o pretexto de ampliar o acesso, mas a que custo? Logo, o número de componentes curriculares obrigatórias ocupa todo o tempo disponível e os sujeitos têm pouquíssimo tempo para refletir sobre os temas apresentados, muito menos transpô-

²⁵ Propositamente, coloquei a típica expressão americana que tenta quantificar o tempo como moeda. Ou seja, o tempo é dinheiro ganho ou perdido, o que segundo o modo de produção capitalista quer dizer: menos tempo, mais dinheiro.

los a realidade social, econômica e política vivenciadas. Serão todos os idiotas especializados que Santos (2002) fala?

A superlotação do tempo com as componentes obrigatórias traz consigo a impossibilidade temporal de cursar elementos optativos do Currículo, o que anula qualquer chance dos sujeitos optarem por diferentes caminhos na constituição singular de sua formação profissional. Logo, a despeito da autonomia, a inviabilidade de tempo cerceia cinicamente as alternativas que o Currículo ironicamente disponibiliza. Acredita-se que há intencionalidade, mesmo que aparentemente alheio aos docentes, visto que ocorre um controle maior daquilo que os discentes deverão cursar, diminuindo ao máximo as incursões em trilhas menos ortodoxas e mais distanciadas do núcleo pré-estruturado, em disciplinas fragmentadas e compartimentalizada em lugares distintos.

Sobre isso, podemos dizer que a qualidade do tempo e das reflexões propostas são muito mais produtivas, principalmente quando as barreiras entre as componentes curriculares transformam-se em interfaces, dando um contínuo ao conhecimento. Nisso lembro-me imediatamente do desmembramento moderno, do fracionar para melhor conhecer, que há muito se mostra inócuo na resolução das questões humanas mais urgentes, como se o Homem fosse divisível. Superando os modelos disciplinares, o currículo, efetivamente propositivo, possibilitaria a convergência dos diversos focos sobre os objetos e comporia o conhecimento fonoaudiológico segundo um olhar mais aproximado do fenômeno real.

Similar ao comentário sobre o item anterior, articular componentes curriculares em suas interfaces expõe a contribuição das várias lógicas na tentativa de se compor a realidade, porém exige um diálogo constante entre todos os autores, gerando um conhecimento constantemente modificado e retroalimentado por seu movimento natural. O que requer a percepção de incompletude e não estabilidade do currículo do curso de Fonoaudiologia, mantendo-o em permanente ato de recriação (tecnologicamente operando-se).

7.3 SOBRE O AGIR TECNOLÓGICO

Como a temática deste trabalho provém do que compreendemos como tecnologia e seu impacto no currículo do curso de Fonoaudiologia, serei mais objetiva no que se refere esse elemento e os possíveis indicadores para o Currículo.

Reconhecer a Tecnologia como base para o agir e o pensar fonoaudiológico é um dos elementos fundantes no currículo do curso de Fonoaudiologia, visto que esses aspectos estão presentes em todas as instâncias na formação e no exercício profissional da área. Contudo, observamos pouco espaço para a reflexão sobre o imbricamento homem-máquina e de como o pensar humano é proposicional em sua natureza.

Dessa forma, torna-se consenso na formação do fonoaudiólogo a tecnologia enquanto aparato instrumental, esvaziando o sentido real desta. Leitura de autores como Lima Junior (2005), Merhy (2002), Lévy (2002), Guatari (2011) e outros, muitas vezes restritos às pós-graduações, possibilitam a ampliação do conceito tecnológico por meio de seus trabalhos; como também, observar na convocação dos docentes a dialogarem sobre esses conceitos (mesmo que timidamente) pode conferir aos seus alunos o potencial de realizarem releituras da realidade segundo um Currículo Proposicional / Hipertextual.

Quando o Currículo contempla tanto em suas componentes teóricas quanto em práticas o agir tecnológico inerente à condição humana, relacionando o caráter transformador e subversivo virtual, modificamos até mesmo a maneira de perceber as tecnologias duras, que em seu uso e idealização forjam a intervenção dos sujeitos como uma recriação do mundo que o cerca.

Ignorar a interferência tecnológica no pensar e nas novas relações sociais, culturais e políticas descontextualiza o que chamamos de conhecimento contemporâneo. Por sua vez, o currículo, tanto na sua forma de operar segundo a Epistemologia Proposicional, quanto em discussões sobre a contemporaneidade e as TIC nesse cenário, possibilita o fortalecimento de conceitos tecnológicos intrínsecos ao saber e fazer do profissional fonoaudiólogo.

Com isso descortinando e ampliando as práxis do fonoaudiólogo, a formação poderá aproximar-se daquilo que compreendemos como competências desejadas, nas quais a autonomia dos sujeitos possibilitaria o navegar e o recriar de uma série de teias de proposições.

7.4 SOBRE AS DCN

Conforme discutimos anteriormente, as DCN que direcionam o currículo do curso de Fonoaudiologia apresentam um texto que, aparentemente, consideram elementos contemporâneos em sua constituição, revelando, inclusive, a compreensão da complexidade dos fenômenos fonoaudiológicos e sobre as tecnologias presentes no trabalho destes profissionais.

Contudo, como já se comentou, o desenvolvimento do texto das diretrizes demonstra a incoerência dispendo-se por exemplo a hegemonia das componentes teóricas e o distanciamento entre estas e a prática, o que reflete na expressão do conhecimento como um depósito de teorias científicas, deixando a parte as demais racionalidades, como se a prática e a realidade pudessem ser resultantes das teorizações e não o contrário.

Sobre isso, proponho uma reflexão sobre a possibilidade de conjugação entre o que se observa enquanto fenômeno real e as diferentes teorizações e racionalidades possíveis de participarem da composição destes objetos. Com isso, contestamos a validade contemporânea das DCN para os cursos de Saúde e, especialmente, no Curso de Fonoaudiologia como a emergência da quebra do paradigma Moderno, dando espaço para que diferentes expressões epistemológicas possam conviver num Currículo de formação em consonância com as demandas de formar profissionais para atuação clínica no SUS, pesquisadores e sujeitos capazes de interferir nos contextos sociais contemporâneos.

Sobre os cenários de prática preconizados nas DCN, observamos os hospitais e clínicas-escola como os locais privilegiados da prática nos cursos de Fonoaudiologia, o que nos faz perceber que, embora haja consenso no discurso antiparadigmático e propondo formação para o SUS, além da superação do modelo

flexneriano do ensino em Saúde, a formação prática nesta área continua perpetuando o hospitalocentrismo e a doença como finalidade comum e reafirmada. Além disso, a distribuição dos campos de estágio em áreas como: patologias da voz, motricidade orofacial, disfagia, patologias da linguagem oral, transtornos de leitura e escrita, audiologia e surdez, confirmam a fragmentação do ensino e da visão dos sujeitos reduzidos às suas manifestações patológicas. Com isso, percebemos o reducionismo do olhar patologizante e centrado em dimensões bem delimitadas, o que podemos observar como uma contradição à concepção do sujeito complexo e dos fenômenos em Saúde como multidimensionais.

Tais destaques mencionados fizeram-me perceber que o modelo linear de formação mantido como hegemônico nos Currículos dos Cursos de Fonoaudiologia não corresponde à realidade e torna incongruente com as demandas contemporâneas, principalmente se pensarmos nas diferentes interações provenientes do imbricamento homem-máquina e das novas emergências, *modus operandi* e *pensanti* que advém do caráter tecnológico inerente ao humano. Desta forma, a Epistemologia Proposicional/Hipertextual possibilita a expressão dinâmica e democrática de diferentes racionalidades, assumindo o saber como o hipertextual e sua operacionalidade similiar a maneira como ocorre na mente humana, integrando os diferentes sentidos, as racionalidades e ampliando-se as potencialidades de numa constante e indefinida recriação do conhecimento.

Assim, porque não tornar simultâneos ações práticas e estudos teóricos? E por qual razão não poderíamos propor uma revisão nas delimitações encarcerantes das DCN no que refere ao rigor estabelecido na postergação da prática? Então, podemos propor que diferentes componentes curriculares possam ser integrados por meio de diálogos nos quais seus limites tornem-se tão tênues que o pensamento fonoaudiológico possa ser elaborado como ocorre na realidade, como uma grande interseção entre os diferentes mundos dos sujeitos, seus saberes e suas novas proposições.

Nessa linha, o saber e o conhecimento fonoaudiológico não poderiam ser também compreendidos e guardados em determinados ambientes, uma vez que a comunicação humana não se manifesta apenas na Academia ou mesmo entre as paredes de um hospital ou da escola.

Logo, o fazer fonoaudiológico encontra-se em mais diversos espaços sociais e neles expande-se, inclusive aos novos domínios ampliados pelas TIC, rompendo aspectos formais como o espaço (enquanto instância física) ou o tempo (que se relativiza com as interações em diferentes meios tecnológicos). Com isso, o currículo do curso de Fonoaudiologia encontra-se operacionalizado em espaços virtuais, tantos quanto formos capazes de expandir a existência humana como seres sociais, comunicantes e linguísticos; exigindo-nos uma nova forma de lidar com as potencialidades tecnológicas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da mesma maneira como iniciei este trabalho, abordando de forma subjetiva a minha história de vida e a trajetória que me trouxe a este estudo, pretendo tecer as considerações finais comentando como a reflexão propiciada por este período de pesquisa me tornou uma nova profissional e me construiu como docente.

Discutir o currículo do curso de Fonoaudiologia me fez repensar o processo de formação pelo qual passei e aquele em que meus alunos estão inseridos, no qual assumo hoje a posição de sujeito na docência, o que, após minha formação e atuação profissional, propiciou a inquietação propulsora deste trabalho de pesquisa.

Sem dúvida nenhuma, o contato com o pensamento contemporâneo decorrente da minha inserção no Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, o repensar a racionalidade para além do cientificismo, constituiu-se como fundante para rever a formação centrada na Ciência Moderna, embora a mesma já tivesse sua validade destituída e seus métodos contestados.

Conhecer as TIC, o operar tecnologicamente e o Currículo Proposicional / Hipertextual (LIMA JR., 2005) culminaram como o elo que restava para a articulação desta análise crítica sobre o currículo do curso de Fonoaudiologia, pois por meio destas, consegui elaborar os subsídios teóricos e iniciar o direcionamento de possibilidades aos modelos hegemônicos vigentes.

Considero que este trabalho, fruto da reflexão realizada no período cronológico do mestrado acadêmico em Educação e Contemporaneidade, seja na verdade o princípio de futuros estudos relacionados a formação considerando a Epistemologia Proposicional, tornando o currículo do curso de Fonoaudiologia tão dinâmico quanto necessário às emergências humanas contemporâneas.

Avaliar as DCN a luz da contextualização contemporânea sobre a relação com o conhecimento me possibilitou uma crítica mais fundamentada, bem como, o que considero ainda mais relevante: possibilitar introdução de propostas àquilo que se

observou como fragilidade, fomentando também o interesse em aprofundar reflexões sobre a temática.

Atualmente, há espontaneamente ou como exigência institucional o movimento de reformulação curricular na IES onde atuo como docente e, acompanhar esse processo poderá me possibilitar diversas formas de aprofundar o olhar crítico proposicional, além de incentivar estudos menos teóricos e mais práticos e, quem sabe, acompanhando a pertinência ou não das considerações tecidas nessa pesquisa, visto que o campo é ainda tão pouco explorado segundo a perspectiva do Currículo Proposicional / Hipertextual.

Com isso, pretendo elaborar estudos futuros de maneira a consolidar contribuições práticas e teóricas ao currículo do curso de Fonoaudiologia. E, finalizando com as sábias palavras de Madre Tereza de Calcutá, vejo esse momento de conclusão deste ciclo como algo maior do que a titulação, mas um momento de encontro de significado espiritual comigo mesma e com a divindade:

“No fim de nossas vidas, não seremos julgados por quantos diplomas tenhamos recebido, quanto dinheiro tenhamos conseguido ou quantas obras tenhamos feito. Seremos julgados pelo ‘tive fome e destes-me de comer. Estive nu e destes-me de vestir. Estive sem lar e destes-me abrigo; Fome não de pão – mas fome de Amor. Nu não apenas de roupa – mas nu de dignidade humana e respeito. Sem lar não apenas por falta de um quarto de tijolos – mas sem lar por causa da rejeição.”

REFERÊNCIAS

ARENDETT, H. **A condição humana**. 11. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 abr. 2012.

_____. Conselho Federal de Fonoaudiologia. **Lei nº 6965**, de 9 de dezembro de 1981. Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/legislacao>>. Acesso em: 06 abr. 2012.

_____. **Resolução CNE/CES 3/2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Fonoaudiologia. Diário Oficial da União, Brasília, 04 mar 2002.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 abr. 2012.

_____. **Educação**. PET. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANESQUI, Ana Maria. **Ciências sociais e saúde no Brasil**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2007.

CARDOSO, Carla; ABREU, Thaís. T. A Fonoaudiologia na Bahia: uma história recente. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.28, n. 1. Salvador: 2004, p. 96-99.

CUTOLO, L. R. A.; MANCOPEDES, R. A interdisciplinaridade na formação do fonoaudiólogo. In: TOMÉ, M. C. (Org.) **Dialogando com o coletivo** – Dimensões da Saúde em Fonoaudiologia. São Paulo: Santos, 2009. p. 72-84.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Trad. Míriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Trad. Cezar A. Mortari. São Paulo: UNESP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUATARI, F. **As três ecologias**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

GOULART, B. N. G de; CHIARI, B. M. Avaliação clínica fonoaudiológica, integralidade e humanização: perspectivas gerais e contribuições para reflexão. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 4. São Paulo: out/dez 2007.

LEMOS, M.; BAZZO, L. M. F. Formação do fonoaudiólogo no município de Salvador e a consolidação do SUS. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 15, n. 5. Rio de Janeiro: ago. 2010. p. 2563-2568.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

LIMA JUNIOR, A. S. et al (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade**: contextos e singularidades. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 01.

_____ ; AMORIM, Antonio; MENEZES, Jaci M. F. de (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade**: processos e metamorfoses. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. v. 2.

_____. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação**: do dialético ao virtual. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB, 2007. v. 1.

_____ ; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade**: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. 26. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

_____. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro: FUNDESF, 2005.

MACEDO, R. S.. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____ ; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MAIA, M. S. (Org). **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

MARX, C.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Col Leitura. Trad. Maria Lúcia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 65.

MERHY, E. E. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo. 3. ed. São Paulo: HUCITEC,

2007.

_____; ACIOLI, G. G. **Em busca da nova escola médica: A CINAEM e a construção de novos paradigmas para a formação em Medicina.** Disponível em: <<http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/indexados-12.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2012.

_____. Um ensaio sobre o médico e suas valises tecnológicas. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, n. 6. Botucatu: fev. 2000. p. 109-116.

MINAYO, Maria Cecília. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R(Orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: _____ (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NARDI, Vanessa de. O fonoaudiólogo: perfil, formação e docência na Bahia. In: **Revista Ibero Americana de Investigación sobre la Calidad de la Educación Superior.** Brasil, mar. 2012.

NUNES, E. D.; BARROS, N. F de. **Ciências sociais e saúde: crônicas do conhecimento.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009. (Saúde em debate)

PEREIRA JR., Alfredo. **Uma discussão do papel das tecnologias nas práxis.** In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, n. 6. Botucatu: fev. 2000. p. 41-48.

PIERANTINI, C. R.; VIANA, A. L. D. (Orgs). **Educação e saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

POLIMENO, M. do C. A de M. **Construindo o currículo no cotidiano de um curso de graduação em Medicina.** Tese de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo: 2010.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 5. reimp. Rio de

Janeiro: Grall, 2010.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**: as consequências sociais da segunda revolução industrial. 4. ed. São Paulo: Braziliense, 1995.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Ferraz. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 5. São Paulo: out. 1997, p. 538-542.

TERÇARIOL, D. A comunicação humana é um atributo de saúde? In: TOMÉ, M. C. (Org.) **Dialogando com o coletivo** – Dimensões da Saúde em Fonoaudiologia. São Paulo: Santos, 2009. p. 59-68.

TRENCHÉ, M. C. B.; BARZAGHI, L.; PUPO, A. C. Mudança curricular: construção de um novo projeto pedagógico de formação na área da Fonoaudiologia. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 27. Botucatu: out./dez. 2008. p. 697-711.

VIEIRA, Raymundo [et al] (org.) **Fonoaudiologia e saúde pública**. 2. ed. Barueri, SP: Pró-Fono, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - EMENTÁRIO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA – UNEB

1º Semestre

ANATOMIA HUMANA – BIO 049, 60h

Visão genérica das estruturas e funções do organismo humano.

FISIOLOGIA GERAL – BIO 235, 60h

Conceito e mecanismos gerais da fisiologia humana. Estudo sobre estrutura e função do sistema nervoso, da transmissão sináptica e neurotransmissores. Sistemas sensoriais. Fisiologia do músculo. As bases fisiológicas das funções cognitivas. Aspectos básicos do sistema hormonal.

Sistemas cardio-circulatório, respiratório, digestório, renal, reprodutor.

CITOLOGIA – BIO 236, 60h

Conceito, histórico e descrição da citologia. Fisiologia celular. Divisão celular. Conceitos e divisões da Histologia. Conceito de tecidos, órgãos, aparelho e sistema. Microscopia dos tecidos fundamentais.

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA – CIS 143, 60h

Trata-se de uma breve compreensão histórica – cultural do pensamento filosófico ocidental dos pré-socráticos, Platão e Aristóteles até Sartre. Aborda questões fundamentais da filosofia: gnosiológicas e lógica. Perspectiva histórica e filosófica da ciência relacionada a uma reflexão sobre o método.

LINGUÍSTICA – LET 996, 60h

Introdução à Linguística. Percurso histórico da Linguística. Competência e desempenho. Signos linguísticos. Dupla articulação da linguagem. Fonética articulatória. Relação entre: sintagma/paradigma, sinonímia/diacronia, significante/significado e sistema /norma / fala. Níveis de estruturação linguística. Funções da linguagem. Variação linguística. Estudo das noções básicas da Psicolinguística, Análise do Discurso e Pragmática.

INTRODUÇÃO À FONOAUDIOLOGIA – FND 005, 60h

Define o objeto de estudo da Fonoaudiologia: os distúrbios da comunicação humana. Contempla a Fonoaudiologia em sua epistemologia e em sua praxe. Aproxima-se da sua história e analisa as suas principais áreas, campos de atuação e relações interdisciplinares. Inicia o estudo das teorias de aquisição da linguagem e desenvolvimento infantil.

PORTUGUÊS INSTRUMENTAL – LET 92B, 60h

Linguagem: tipos, características, funções, códigos e sintaxe. Linguagem e comunicação, leitura como construção de sentido. Produção de texto e intertextualidade. Níveis de linguagem. Seleção e combinação dos elementos da língua (coesão e coerência). A correspondência e suas linguagens.

2º Semestre

ANATOMIA E FISIOLOGIA DOS ÓRGÃOS DA FALA E DA AUDIÇÃO – FND 002, 60h

Estuda as funções dos órgãos e sistemas envolvidos nos processos da audição e da fala.

NEUROANATOMIA – FND 003, 60h

Embriologia, estruturação e histologia do Sistema Nervoso Central. Noções da anatomia do Sistema Nervoso Periférico. Descrição da anatomia macroscópica e microscópica do sistema

nervoso central. Circuitos neurológicos. Vascularização e revestimentos do SNC. Correlação anátomo-clínica do sistema nervoso. Diagnóstico Topográfico.

FUNDAMENTOS DE BIOFÍSICA APLICADOS À FONAÇÃO E AUDIÇÃO – BIO 304, 60h

Noções gerais sobre as grandezas físicas. As ondas sonoras: sua natureza, características e propriedades físicas. Intensidade sonora e os processos de medida. Bases físicas da Audição: sistema auditivo, transmissão da onda sonora e bases físicas da fonação (produção vocal, fonte glótica e ressonadoras).

HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA – BIO 065, 60h

Estuda os tecidos e as fases do desenvolvimento embrionário. Relação das fases do desenvolvimento com o aparecimento de malformações que afetam a comunicação humana.

GENÉTICA HUMANA E SINDROMOLOGIA – BIO 305, 60h

Estuda a citogenética do homem e a detecção de alterações no número e/ou estrutura de cromossomos. Síndromes. Doenças hereditárias. Efeitos populacionais dos casamentos consanguíneos e suas relações com a má-formação crânio-facial. Noções básicas de epidemiologia genética. Mal formação congênita e aconselhamento genético relacionados aos distúrbios da comunicação.

FONÉTICA E FONOLOGIA – FND006, 60h

Conceitos básicos em fonologia. Aspectos da fonologia do português. Fonética articulatória. Mecanismos de produção do aparelho fonador e dos órgãos da fala. Produção de vogais e consoantes.

FONOAUDIOLOGIA GERAL – FND 010, 60h

Apresentação e discussão das principais teorias relacionadas com a Aquisição de Linguagem. Desenvolvimento fonético/fonológico, sintático/semântico e discursivo/pragmático até a idade de cinco anos.

3º Semestre

PATOLOGIA DOS ÓRGÃOS DA FALA E DA AUDIÇÃO – FND 007, 60h

As patologias do ouvido e sua interferência na comunicação de adultos e crianças. Alteração do processo de fonação e suas bases bio-psico-sociais. Fisiologia da voz, muda vocal e patologias relativas à laringe. Disfagia e refluxo gastro-esofágico. Síndrome da apnéia obstrutiva do sono, ronco. Inadequação velofaríngea. Patologias infecciosas, metabólicas e degenerativas que vão afetar o desenvolvimento da linguagem oral. Estuda a correlação entre a fonoaudiologia e a otorrinolaringologia.

NEUROFISIOLOGIA – FND 008, 60h

Conceito, princípios e importância da neurofisiologia. Células neurais, sinapses, cérebro e comportamento. Sinalização intraneuronal e interneuronal. Transmissão sináptica e neuromuscular. Neurotransmissores, receptores e respectivas vias. Neurofisiologia da percepção e da ação. Circuitos e bases neurais dos estados de sono e vigília; das emoções e do comportamento instintivo. Neurofisiologia da linguagem, aprendizado e memória. Aspectos neurofisiológicos das grandes síndromes neurológicas focais relacionadas com a Fonoaudiologia.

PATOLOGIA GERAL – BIO 306, 60h

Estuda e discute os processos patológicos humanos, suas causas e desenvolvimento, enfatizando os problemas relacionados a audição, linguagem e voz.

ÉTICA PROFISSIONAL – CIS 421, 60h

Diferentes noções sobre ética, formuladas tanto por filósofos gregos quanto por autores contemporâneos, enfatizando a reflexão sobre valores e normas, para introduzir o estudo da ética no campo profissional. Estuda e discute a ética do ponto de vista do indivíduo e da sociedade com ênfase na bioética. História da Fonoaudiologia. Regulamentação da profissão – Lei 6965. Estuda e discute o Código de ética do Fonoaudiólogo. Revela as diversas áreas de atuação fonoaudiológica, situando o aluno dentro do contexto da Fonoaudiologia. Desenvolve no aluno a consciência da atuação profissional dentro das normas de biossegurança na Fonoaudiologia. Título de Especialista. Órgãos representativos da classe.

CIÊNCIAS SOCIAIS EM SAÚDE – CIS 406, 60h

O conhecimento científico. Ciência e sociedade; a questão do objeto e do método; a interdisciplinaridade; a contribuição das Ciências Sociais ao estudo da tecnologia em saúde. Conceitos – chave das ciências sociais segundo diversas perspectivas; o conjunto e a composição do tecido social. A crise da saúde como fenômeno social condicionado historicamente. Análise das interseções sociedade/cultura/política/saúde. Coordenadas sociológicas da cidadania no que concerne às políticas públicas de saúde e outras situações concretas: o sistema previdenciário, a exclusão social, saberes populares. Multireferencialidade em saúde.

TEORIAS DA EDUCAÇÃO – EDC 11-I, 45h

Fundamentar as principais teorias da educação e os principais métodos para o ensino da leitura e da escrita. Relacionar o papel da fonoaudiologia escolar no contexto educacional nas fases iniciais da escolarização (alfabetização).

PSICOLOGIA GERAL – EDC 011, 60h

Construção da psicologia como área do conhecimento. Principais correntes teóricas ressaltando divergências e convergências metodológicas e epistemológicas e suas principais áreas de aplicação: aprendizagem, percepção, afetividade e comunicação humana.

4º Semestre**PSICOMOTRICIDADE I – FND 012, 60h**

Histórico da Psicomotricidade. Descreve estágios do desenvolvimento infantil. Define elementos básicos da psicomotricidade. Conceitua aspectos da educação. Diferencia reeducação e terapia psicomotora.

NEUROPATOLOGIA – FND 013, 60h

Teratologia e malformações do SN. Síndromes clínicas associadas a lesões específicas do SNC. Exame neurológico evolutivo e clínico. Principais síndromes que afetam o sistema de comunicação humano. Principais doenças que afetam o SNC, ocasionando comprometimento das funções cognitivas. Principais síndromes comportamentais que afetam o aprendizado. Encefalopatias crônicas e doenças degenerativas. Epilepsia. Doenças neurológicas que cursam com malformações orofaciais e surdez congênita.

OTOLOGIA CLÍNICA – FND 009, 60h

Inter-relação entre a fonoaudiologia e a otorrinolaringologia. Estudos da fisiopatologia da audição e do equilíbrio humano. Noções de paralisia facial periférica. Eletrofisiologia da audição e do equilíbrio. Audiologia nas intervenções cirúrgicas. Noções dos exames eletrofisiológicos para a avaliação da surdez.

DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO I – FND 011, 60

Identifica, conceitua e caracteriza os Distúrbios da Comunicação Humana que se referem à Linguagem Oral (atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, desvio fonológico evolutivo, disfluência) e Escrita.

BIOESTATÍSTICA – BIO 307, 60h

Introdução aos conceitos da Bioestatística: população, amostras. Coeficientes, índices e tipos de análise mais utilizados em saúde. Mensurações de níveis de saúde e nível de vida. Estudo de casos e análise de frequência da incidência de problemas de saúde relacionados aos distúrbios da comunicação humana.

PSICOPATOLOGIA – FND 043, 60h

Critérios internacionais de classificação de doenças. Conceito de normalidade e de anormalidade: divergências culturais. Psiquiatria e anti-psiquiatria, distúrbios da emoção, mecanismo de defesa do ego. Neurose e psicoses.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO I – EDC 70E, 60h

Conceituação do desenvolvimento humano e suas várias ênfases: cognição, afetivo-emocional, físico, social, do nascimento à adolescência.

5º Semestre**PSICOMOTRICIDADE II – FND 019, 60h**

Definir distúrbios psicomotores, caracterizando-os. Diferencia quadros clínicos. Discute anamnese, avaliação psicomotora, laudo e diagnóstico. Descreve plano de trabalho, métodos psicomotores e de relaxamento.

AUDIOLOGIA I – FND 044, 90h

Introdução ao estudo dos exames audiológicos básicos. Correlação dos achados da audiometria tonal, vocal e imitanciometria. Uso do mascaramento na audiometria. Audiometria ocupacional. Estuda os testes acumétricos e supra liminares.

FARMACOLOGIA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA – FND 061, 60h

Estuda os princípios básicos da farmacologia buscando conhecer os aspectos farmacocinéticos e farmacodinâmicos dos principais grupos de medicamentos, em especial, aqueles que apresentam toxicidade capaz de produzir Distúrbios da Comunicação Humana.

DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO II – FND 018, 60h

Identifica, conceitua e caracteriza os Distúrbios da Comunicação Humana referentes aos distúrbios de Linguagem associada a comprometimentos neurológicos e às alterações específicas da Motricidade Oral (respiração bucal, deglutição atípica e adaptada, disfunções da mastigação, paralisia facial, desordem temporomandibular, queimados e traumas de face).

ORTONDONTIA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA – FND 017, 60h

Crescimento e desenvolvimento normais da face e das dentições. Mal-oclusões dentárias:

classificação, etiologia, diagnóstico e tratamento. Noções básicas de oclusão. Noções de cefalometria, movimentos dentários e aparelhagem ortodôntica e ortopédica. Relação entre Ortodontia e Fonoaudiologia.

INTRODUÇÃO À EPIDEMIOLOGIA – CSA 079, 60h

Estuda as bases conceituais teóricas e técnicas da Epidemiologia através de métodos bioestatísticos na investigação dos problemas de saúde que podem afetar a coletividade. Através de amostragem, organização e análise de dados, métodos estatísticos aplicados a fenômenos biológicos. Analisa, discute e produz indicadores de saúde comuns e específicos.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO II – EDC 95F, 60h

Estuda os fatores comportamentais cognitivos e afetivos do desenvolvimento da idade adulta à terceira idade.

6º Semestre

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL APLICADA AO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA – EDC03G, 45h

Oferece subsídios para a aquisição de conhecimentos básicos, teóricos e práticos para o desenvolvimento de ações inclusivas em instituições educacionais com alunos que apresentam diferenças na aprendizagem, propondo a utilização de abordagens contemporâneas no processo de ensino-aprendizagem. Discute o papel do fonoaudiólogo na equipe multidisciplinar, no contexto escolar. Utilização de recursos audiológicos na escola, linguagens alternativas e língua de sinais, modalidades de atendimento ao deficiente e a sua família.

AUDIOLOGIA II – FND 062, 60h

Estudo do comportamento auditivo infantil: desenvolvimento, características e métodos de avaliação auditiva. Estudo da otoneurologia e reabilitação labiríntica. Estudo de casos clínicos.

FONOAUDIOLOGIA ESTÉTICA – FND 038, 60h

Conceitua, classifica e diferencia cada profissão que utiliza a voz profissionalmente, discutindo os aspectos de saúde vocal, assim como os etiológicos e sintomatológicos das patologias inerentes ao uso da voz profissional. Princípios gerais sobre avaliação e terapia fonoaudiológica nos casos de uso profissional da voz. Bases da oratória.

ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO – FND 063, 225h

Demonstrar atendimento da Clínica – Escola na área de linguagem e audiologia. Relação terapeuta X paciente. Apontar regulamentos internos dos estagiários e da sala de terapia. Executar triagem dos alunos em curso.

DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO III – FND 023, 60h

Identificar, conceituar e caracterizar: Disfagia (neurogênica, mecânica e neonatal), Disfonias, Disartrofonias e alterações fonoaudiológicas relativas ao Câncer em Cabeça e Pescoço.

FONOAUDIOLOGIA ESCOLAR – FND 030, 60 h

Estudo dos processos de comunicação e atuação do fonoaudiólogo na escola. Traçar programas de treinamento abrangendo noções gerais do processo de aquisição da linguagem oral e escrita sobre os distúrbios da comunicação. Relacioná-los com os distúrbios da aprendizagem.

PSICOLOGIA APLICADA AO PORTADOR DE DEFICIÊNCIAS – FND 026, 60h

Discute interações dos deficientes com a família e as demais instituições sociais. Aspectos psicológicos dos deficientes auditivos, visuais, físicos e portadores de múltiplas deficiências.

7º Semestre**SELEÇÃO E ADAPTAÇÃO DE APARELHOS AUDITIVOS DE AMPLIFICAÇÃO – FND 027, 60h**

Estudo das características eletroacústicas dos diferentes tipos de aparelhos de amplificação sonora individual – AASI, como também critérios de indicação, seleção e adaptação dos mesmos. Fundamentação teórica e aplicações clínicas. Evoluções tecnológicas em equipamentos, nas próteses auditivas e sistemas auxiliares para deficientes auditivos.

AUDIOLOGIA III – FND 050, 60h

Métodos de avaliação topodiagnóstica da vida auditiva através de exames objetivos. Métodos de avaliação do processamento auditivo central.

SAÚDE PÚBLICA EM FONOAUDIOLOGIA – FND 029, 60h

Oferecer noções gerais de saúde pública. Definir os níveis de atenção na saúde pública (I, II e III). Caracterizar as medidas preventivas na pré-escola, na indústria e centros de saúde relacionados aos Distúrbios da Comunicação Humana. Contextualizar os aspectos preventivos do mercado de trabalho.

AVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA I – FND 025, 60h

Conhecimento teórico quanto aos processos de avaliação fonoaudiológica nas alterações de Linguagem Oral (atraso de linguagem, distúrbio de linguagem, distúrbio específico de linguagem e desvio fonológico), Articulação (distúrbio articulatorio), Fluência (Disfluências, Gagueira) e Linguagem Escrita (distúrbio de aprendizagem, distúrbio de leitura e escrita, distúrbio específico de leitura, disgrafia e discalculia). Promove o raciocínio clínico frente ao diagnóstico fonoaudiológico nos referidos Distúrbios da Comunicação Humana, incluindo diagnósticos diferenciais e conduta fonoaudiológica. Apresenta métodos objetivos (testes padronizados e normatizados) para complementação do processo diagnóstico fonoaudiológico.

FONOAUDIOLOGIA CLÍNICA I – FND 051, 90h

Promove o raciocínio clínico quanto à terapêutica fonoaudiológica nas alterações de Linguagem Oral (atraso de linguagem, distúrbio de linguagem, distúrbio específico de linguagem e desvio de linguagem), Articulação (distúrbio articulatorio), Fluência (Disfluências, Gagueira) e Linguagem Escrita (distúrbio de aprendizagem, distúrbio de leitura e escrita, distúrbio específico de leitura, discalculia e disgrafia). Promove o raciocínio clínico quanto à elaboração de planejamentos terapêuticos para os diferentes quadros fonoaudiológicos que acometem linguagem oral, articulação e linguagem escrita.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM TERAPIA FONOAUDIOLÓGICA E AUDIOLOGIA – FND 052, 225h

Realização de Planejamento Terapêutico. Avaliações das diversas alterações fonoaudiológicas e atendimento Fonoaudiológico na área de Motricidade Oral, Voz, Linguagem Oral e Escrita. Quanto à Audiologia, realização de Anamnese e Avaliação Audiológica em crianças e adultos com interpretação de resultados e laudos.

MÚSICA E CANTO APLICADOS À FONOAUDIOLOGIA – FND 053, 45h

Saúde vocal, orientação, princípios da avaliação e terapia fonoaudiológicas para o cantor. Particularidades do canto coral, canto erudito e canto popular. Atuação do Fonoaudiólogo, do Otorrinolaringologista e do Professor de canto. A classificação vocal e noções de Partitura, Alfabeto e Estilo musical.

8º Semestre**TERAPIA FONOAUDIOLÓGICA PARA O DEFICIENTE AUDITIVO – FND 064, 60h**

Aspectos teóricos e metodológicos para a reabilitação do deficiente auditivo: criança e/ou adulto. Principais abordagens fonoaudiológicas para o tratamento do deficiente auditivo em relação à sua comunicação.

INGLÊS TÉCNICO – LET 66B, 60h

Estuda os textos técnicos: compreensão, interpretação e tradução; estudo das estruturas gramaticais básicas da língua inglesa aplicada aos textos; desenvolvimento de estratégias de leitura; estudo de falso cognatos, formação e derivação de palavras (sufixos e prefixos) expressões idiomáticas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM TERAPIA FONOAUDIOLÓGICA E AUDIOLOGIA – FND 055, 225h

Realização de Planejamento Terapêutico. Avaliações das diversas alterações fonoaudiológicas e atendimento Fonoaudiológico na área de Motricidade Oral, Voz, Linguagem Oral e Escrita. Quanto à Audiologia, realização de Anamnese e Avaliação Audiológica em crianças e adultos com interpretação de resultados e laudos.

AVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA II – FND 033, 60h

Conhecimento teórico quanto aos processos de avaliação fonoaudiológica nas alterações de Linguagem Oral relativos a comprometimentos neurológicos e/ou malformações congênitas, alterações relativas ao Sistema Estomatognático e à Voz, incluindo as alterações fonoaudiológicas, características de Câncer de Cabeça e Pescoço. Promover o raciocínio clínico frente ao diagnóstico fonoaudiológico nos referidos Distúrbios da Comunicação Humana, incluindo diagnósticos diferenciais e conduta fonoaudiológica. Apresentar métodos objetivos (testes padronizados e normatizados) para complementação do processo diagnóstico fonoaudiológico.

FONOAUDIOLOGIA CLÍNICA II – FND 056, 90hs

Promove o raciocínio clínico quanto à terapêutica fonoaudiológica nas alterações de Linguagem Oral relativos a comprometimentos neurológicos e/ou malformações congênitas, alterações relativas ao Sistema Estomatognático e à Voz, incluindo as alterações fonoaudiológicas características de Câncer de Cabeça e Pescoço. Promove o raciocínio clínico quanto à elaboração de planejamentos terapêuticos para os diferentes quadros fonoaudiológicos que acometem os referidos Distúrbios da Comunicação.

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA I – EDC97F, 60h

A evolução do conhecimento científico. A importância da pesquisa na Universidade. A pesquisa em Educação. Aspectos teórico-metodológicos sobre o trabalho científico. Suportes instrumentalizadores. Projeto de pesquisa e instrumentos.

EDUCAÇÃO FÍSICA I – EDC 497, 30h

Fundamentos da fisiologia do exercício. Respiração, relaxamento, postura corporal e demais conteúdos relacionados às atividades físicas do homem.

9º Semestre**ESTÁGIO SUPERVISIONADO III EM TERAPIA FONOAUDIOLÓGICA E AUDIOLOGIA – FND 057, 225h**

Realização de Planejamento Terapêutico. Avaliações das diversas alterações fonoaudiológicas e atendimento Fonoaudiológico na área de Motricidade Oral, Voz, Linguagem Oral e Escrita. Quanto à Audiologia, realização de Anamnese e Avaliação Audiológica em crianças e adultos com interpretação de resultados e laudos.

EDUCAÇÃO FÍSICA II – EDC 511, 30h

Visa aprimorar e complementar a aprendizagem teórica e prática desenvolvidas na disciplina Educação Física I através de atividades individuais e de equipe. Prioriza o trabalho respiratório e de relaxamento.

METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA II – EDC 12I, 60h

Estuda os métodos de descrição de dados. Métodos interpretativos de análise de dados. Desenvolve uma pesquisa monográfica na área da Fonoaudiologia.

INFORMÁTICA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA – CPD 102, 60h

Conhecer e utilizar programas aplicativos e bancos de dados de interesse da área de saúde e especificamente nas áreas da Voz, Audiologia e Linguagem, conforme avanços tecnológicos nessas áreas.

SAÚDE E COMUNICAÇÃO- COM 045, 60h

Relaciona a saúde com as políticas de comunicação no Brasil contemporâneo. Comunicação e sua relação com a saúde.

SAÚDE DO TRABALHADOR – CSA 078, 60h

Estuda o histórico de saúde ocupacional e suas inter-relações entre o processo saúde/doença/trabalho. Analisa a vigilância sanitária a saúde do trabalhador. Avalia e discute as condições de trabalho. Identifica fatores de risco a que estão expostos os trabalhadores com a finalidade de propor intervenções.

CIÊNCIAS DO AMBIENTE – EDC 92 F, 60h

Introdução ao ambiente; Elementos de Ecologia básica; Questões ambientais; Fatores de riscos ambientais e seus efeitos sobre a saúde; Estilo de Desenvolvimento e o Meio Ambiente.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE – EDC 93 F, 60h

Discute o processo educativo em saúde. Práticas pedagógicas em saúde.

PLANEJAMENTO FAMILIAR – FND 0, 60h

Estuda e discute aspectos educativos, éticos, sócio-políticos e culturais relacionados ao planejamento familiar e reprodução humana. Métodos contraceptivos.

ANEXO B – FLUXOGRAMA DE INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA



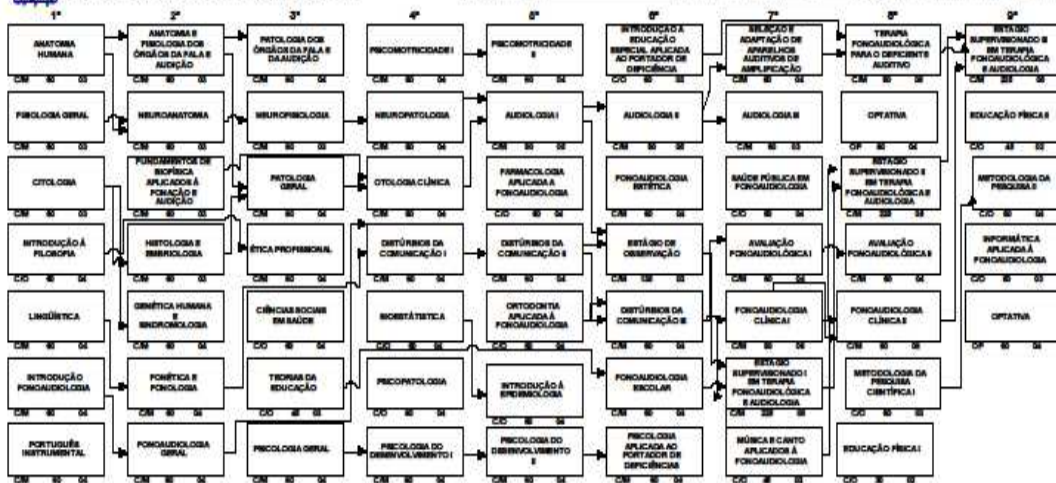
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 Departamento de Ciências da Vida
 Colegiado de Fonoaudiologia
 Campus I - Salvador



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA VIDA - CAMPUS I
 CURSO: BACHARELADO EM FONOAUDIOLOGIA

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	CM	CO	OP	LEG. ESP.	TOTAL
CARTELA BOLSISTA	3.240	945	120	—	4.305
CREDITAÇÃO	170	68	08	—	336

CURSO	MÍNIMO: 09
DURAÇÃO EM SEMESTRES	MÁXIMO: 12



	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
CH SEMANAL	28	28	27	28	30	33	40	41	30
CH SEMESTRAL	420	420	405	420	450	495	600	615	435
Nº DE CREDITOS POR SEMESTRE	35	34	36	38	39	36	39	39	17

ANEXO C – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA DA UFBA

Fonoaudiologia UFBA

Curso	Turno	Duração Mínima	Duração Máxima	Período do Currículo
210140 - Fonoaudiologia	Diurno	5.0	10.0	2010.1

Base Legal

CRIAÇÃO/AUTORIZAÇÃO: PARECER CEG/UFBA Nº 264/95 DE 05.06.1995. RECONHECIMENTO: PORTARIA MEC Nº 1911 DE 16.07.2003. DIRETRIZES CURRICULARES: RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 05 DE 19.02.2002. PARECER CNE/CES Nº 1210/2001.

Descrição Profissional

Fonoaudiólogo é o profissional com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz.

Lista de Disciplinas

Semestre	Código	Disciplina	Natureza
1	BIO165	<u>GENÉTICA HUMANA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA</u>	OB
1	FCH006	<u>INTRODUÇÃO SOCIOLOGIA I</u>	OB
1	ICS007	<u>ANATOMIA I</u>	OB
1	ICS073	<u>FUNDAMENTOS DE FONOAUDIOLOGIA</u>	OB
1	ICSB01	<u>AUDIÇÃO E SAÚDE</u>	OB
1	ICSB55	<u>SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM FONOAUDIOLOGIA I</u>	OB
1	IPSA01	<u>PSICOLOGIA I</u>	OB
1	ISC001	<u>INTRODUÇÃO À SAÚDE COLETIVA</u>	OB
1	LET001	<u>LÍNGUA PORTUGUESA I N-100</u>	OB
2	ICS076	<u>BIOFÍSICA V - APLICADA A FONOAUDIOLOGIA</u>	OB
2	ICSA95	<u>ANATOMIA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA</u>	OB
2	ICSA96	<u>HISTOLOGIA E EMBRIOLOGIA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA</u>	OB
2	ICSA99	<u>FISIOLOGIA HUMANA BÁSICA</u>	OB
2	ICSB02	<u>PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E DESENV. DA COMUNICAÇÃO HUMANA</u>	OB
2	IPSA77	<u>PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO</u>	OB
2	ISCB04	<u>SOCIEDADE, CULTURA E SAÚDE I</u>	OB
2	LET399	<u>FONÉTICA E FONOLOGIA</u>	OB
3	FOF025	<u>ORTODONTIA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA</u>	OB
3	ICSB03	<u>FISIOLOGIA APLICADA À FONOAUDIOLOGIA</u>	OB
3	ICSB08	<u>SAÚDE VOCAL</u>	OB
3	ICSB09	<u>METODOLOGIA CIENTÍFICA</u>	OB
3	ICSB10	<u>LINGUAGEM E ALTERAÇÕES DA COMUNICAÇÃO ORAL</u>	OB
3	ICSB18	<u>AUDIOLOGIA CLÍNICA</u>	OB
3	ICSB29	<u>FUNDAMENTOS EM MOTRICIDADE OROFACIAL</u>	OB
3	ISCB12	<u>EPIDEMIOLOGIA E INFORMAÇÃO I</u>	OB
3	LET396	<u>LINGUA PORTUGUESA XX-A N-100</u>	OB
4	ICSB11	<u>LINGUAGEM E TRANSTORNOS DE FALA NA INFÂNCIA</u>	OB
4	ICSB19	<u>AUDIOLOGIA INFANTIL</u>	OB
4	ICSB25	<u>DISFONIAS FUNCIONAIS E ORGANOFUNCIONAIS</u>	OB
4	ICSB30	<u>MOTRICIDADE OROFACIAL NOS DISTÚRBIOS MIOFUNCIONAIS ORAIS I</u>	OB
4	ICSB56	<u>SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM FONOAUDIOLOGIA II</u>	OB

Semestre	Código	Disciplina	Natureza
4	ISCB08	<u>POLÍTICA, PLANEJAMENTO E GESTÃO EM SAÚDE I</u>	OB
4	MED238	<u>PATOLOGIA DOS ÓRGÃOS DA AUDIÇÃO E FONOAUDILOGIA</u>	OB
4	MED240	<u>NEUROLOGIA APLICADA À FONOAUDILOGIA</u>	OB
5	ICS105	<u>FARMACOLOGIA APLICADA À FONOAUDILOGIA</u>	OB
5	ICSB12	<u>LINGUAGEM ESCRITA</u>	OB
5	ICSB17	<u>LINGUAGEM E TRANSTORNOS NEUROLÓGICOS DA INFÂNCIA</u>	OB
5	ICSB20	<u>AVALIAÇÃO OBJETIVA DA AUDIÇÃO</u>	OB
5	ICSB26	<u>DISFONIAS ORGÂNICAS</u>	OB
5	ICSB31	<u>MOTRICIDADE OROFACIAL NOS DISTÚRBIOS MIOFUNCIONAIS ORAIS II</u>	OB
5	ISCB16	<u>VIGILÂNCIA E PROMOÇÃO DA SAÚDE I</u>	OB
5	ISCB20	<u>EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SAÚDE I</u>	OB
5	LETE48	<u>LIBRAS I- LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NÍVEL I</u>	OB
6	ICS085	<u>SURDEZ E LINGUAGEM</u>	OB
6	ICS087	<u>FONOAUDILOGIA EDUCACIONAL</u>	OB
6	ICSB16	<u>FLUÊNCIA</u>	OB
6	ICSB21	<u>PROCESSAMENTO AUDITIVO E TECNOLOGIA DE REABILITAÇÃO AUDITIVA</u>	OB
6	ICSB27	<u>FONONCOLOGIA</u>	OB
6	ICSB32	<u>MOTRICIDADE OROFACIAL NAS NEUROPATIAS INFANTIS</u>	OB
6	ICSB35	<u>SAÚDE COLETIVA E FONOAUDILOGIA</u>	OB
6	ICSB57	<u>SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM FONOAUDILOGIA III</u>	OB
7	ICS098	<u>ÉTICA PROFISSIONAL</u>	OB
7	ICSB15	<u>LINGUAGEM E ENVELHECIMENTO</u>	OB
7	ICSB22	<u>AVALIAÇÃO E REABILITAÇÃO VESTIBULAR</u>	OB
7	ICSB28	<u>VOZ PROFISSIONAL</u>	OB
7	ICSB34	<u>MOTRICIDADE OROFACIAL NAS NEUROPATIAS EM ADULTOS</u>	OB
7	ICSB38	<u>ESTÁGIO EM SAÚDE COLETIVA I</u>	OB
7	ICSB50	<u>PROJETO DE PESQUISA I</u>	OB
7	ICSB58	<u>SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM FONOAUDILOGIA IV</u>	OB
8	ICSB24	<u>CLÍNICA EM AUDIOLOGIA</u>	OB
8	ICSB33	<u>FONOAUDILOGIA EM AMBIENTE HOSPITALAR</u>	OB
8	ICSB39	<u>ESTÁGIO EM SAÚDE COLETIVA II</u>	OB
8	ICSB42	<u>ESTÁGIO EM LINGUAGEM I</u>	OB
8	ICSB45	<u>ESTÁGIO EM MOTRICIDADE OROFACIAL I</u>	OB
8	ICSB47	<u>ESTÁGIO EM VOZ I</u>	OB
8	ICSB51	<u>PROJETO DE PESQUISA II</u>	OB
9	ICSB36	<u>PRÁTICAS FONOAUDIOLÓGICAS I</u>	OB
9	ICSB40	<u>ESTÁGIO EM AUDIOLOGIA I</u>	OB
9	ICSB43	<u>ESTÁGIO EM LINGUAGEM II</u>	OB
9	ICSB46	<u>ESTÁGIO EM MOTRICIDADE OROFACIAL II</u>	OB
9	ICSB48	<u>ESTÁGIO EM VOZ II</u>	OB
9	ICSB52	<u>PESQUISA ORIENTADA</u>	OB
10	ICSB37	<u>PRÁTICAS FONOAUDIOLÓGICAS II</u>	OB
10	ICSB41	<u>ESTÁGIO EM AUDIOLOGIA II</u>	OB
10	ICSB44	<u>ESTÁGIO EM LINGUAGEM III</u>	OB
10	ICSB49	<u>ESTÁGIO EM FONOAUDILOGIA HOSPITALAR</u>	OB
10	ICSB54	<u>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO</u>	OB
10	ICSB59	<u>SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM FONOAUDILOGIA V</u>	OB

ANEXO D - LISTA DE DISCIPLINAS OPTATIVAS DO CURSO DE FONOAUDIOLOGIA DA UFBA

Lista de Disciplinas Optativas – Fonoaudiologia UFBA

Código	Disciplina	Natureza
ISCB52	<u>A PESQUISA ETNOGRÁFICA EM SAÚDE COLETIVA</u>	OP
DAN272	<u>ABORDAGEM CORPORAL EM FONOAUDIOLOGIA</u>	OP
BIO159	<u>BASES BIOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO</u>	OP
ICS001	<u>BIOFÍSICA I</u>	OP
MUS128	<u>CORAL UNIVERSITÁRIO I</u>	OP
DANA89	<u>CORPO E MOVIMENTO</u>	OP
ENFB09	<u>CUIDADOS PALIATIVOS E TANATOLOGIA</u>	OP
TEA085	<u>DICÇÃO I</u>	OP
EDC180	<u>DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE</u>	OP
EDCB89	<u>EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</u>	OP
EDCD51	<u>EDUCAÇÃO E SAÚDE</u>	OP
EDC287	<u>EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS</u>	OP
ISCA97	<u>ESTATÍSTICA EM SAÚDE</u>	OP
EDCA01	<u>FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO</u>	OP
ISCB63	<u>GÊNERO, RAÇA, SEXUALIDADE E SAÚDE</u>	OP
ISCB43	<u>GESTÃO DE TECNOLOGIAS EM SAÚDE</u>	OP
EDC209	<u>INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL</u>	OP
LETA11	<u>INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS</u>	OP
LETE45	<u>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA</u>	OP
LETE46	<u>LIBRAS-LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS</u>	OP
MEDB09	<u>NEUROCIÊNCIAS DAS FUNÇÕES COGNITIVAS E DO COMPORTAMENTO</u>	OP
EDCC02	<u>PEDAGOGIA HOSPITALAR</u>	OP
ISCB09	<u>POLÍTICA, PLANEJAMENTO E GESTÃO EM SAÚDE II</u>	OP
ISCB86	<u>PRODUÇÃO E APLICAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA</u>	OP
EDC315	<u>PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO</u>	OP
MED191	<u>PSICOLOGIA MÉDICA E PSICOPATOLOGIA II</u>	OP
IPSC26	<u>PSICOLOGIA DA FAMÍLIA</u>	OP
IPSA65	<u>PSICOMOTRICIDADE</u>	OP
ICSB53	<u>SAÚDE AUDITIVA DO TRABALHADOR</u>	OP
IPSC31	<u>TÉCNICAS DE INTERVENÇÕES GRUPAIS</u>	OP
ENFB07	<u>TÓPICOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA ATENÇÃO DOMICILIAR</u>	OP
EDC242	<u>YOGA</u>	OP