

MARIA LAURA AQUINO CALADO DE ASSUNÇÃO

**CURRÍCULO DO CURSO DE FISIOTERAPIA DA PUC - PR:  
UMA PROPOSTA DE SUSTENTAÇÃO TEÓRICA PARA O  
CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

Orientador: Prof. José Alberto Pedra

CURITIBA  
1998

**MARIA LAURA AQUINO CALADO DE ASSUNÇÃO**

**CURRÍCULO DO CURSO DE FISIOTERAPIA DA PUC - PR: UMA PROPOSTA DE  
SUSTENTAÇÃO TEÓRICA DO CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA  
HERMENÊUTICA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica do Paraná, pela Comissão formada pelos professores:

Prof. <sup>a</sup> Dra. Maria Tereza Carneiro Soares

UFPR

Prof. Mt. José Vicente Augusto das Neves Miranda

UFPR

Prof. <sup>a</sup> Maria Cecília Marins de Oliveira

UFPR

Curitiba, 10 de setembro de 1998.

## AGRADECIMENTOS

Certamente eu não seria capaz de enumerar as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho. Cada gesto amigo, cada palavra de apoio foram extremamente importantes. No entanto, não posso deixar de referir-me a algumas pessoas em especial:

- Prof. José Alberto Pedra por apresentar-me à Hermenêtica.
- Prof<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares por acreditar em mim, por me fazer resgatar o entusiasmo e a esperança, por ter me apontado um caminho quando eu me encontrava num labirinto de dificuldades.
- Aos meus professores do Mestrado, que permitiram que eu me transformasse com a fusão dos nossos horizontes.
- Aos meus colegas, em especial, à Elizabete, Marinelma e Irene, por termos nos conservado unidas em nossos objetivos.
- Aos meus colegas de trabalho, pela paciência e colaboração.
- Ao Prof. Maury Rodrigues da Cruz, por sua incansável dedicação, que nos proporciona sempre a oportunidade de trocas tão valiosas.
- Ao Dr. Leocádio José Correia, pelo apoio, pela amizade e pela alegria do convívio, que sempre significaram um foco de esperança.
- Ao Irmão Antônio Grimm, por dividir conosco sua sabedoria.
- À minha família, em especial aos meus pais, que significaram apoio, amizade e carinho, quando eles foram tão necessários.
- Ao Renato, pela sua dedicação, por seu amor e por compartilhar comigo cada momento de alegria ou de tristeza.

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	vii
INTRODUÇÃO .....	01
1. HERMENÊUTICA .....	18
1.1. A Hermenêutica e sua trajetória Histórica .....	18
1.2. Martin Heidegger .....	23
1.3. Hans-Georg Gadamer .....	27
1.4. A Investigação Hermenêutica .....	34
2. FISIOTERAPIA .....	39
2.1. A História da Fisioterapia da Antigüidade ao Século XX .....	40
2.2. A Fisioterapia no Brasil .....	53
2.3. O Profissional Fisioterapeuta .....	57
2.4. A Formação do Profissional de Fisioterapia .....	66
3. O CURRÍCULO COMO PROCESSO .....	73
3.1. Jean Piaget .....	79
3.2. Jerome Bruner .....	82
3.3. Alfred Whitehead .....	84
3.4. John Dewey .....	85
3.5. As Similaridades e as Diferenças .....	88
4. PENSANDO AS BASES DE SUSTENTAÇÃO DO CURRÍCULO .....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	107

## RESUMO

O presente trabalho procura abordar uma questão ainda bastante nova para os profissionais que se tornam educadores: o currículo. Aos curricularistas as observações aqui propostas talvez não transponham a barreira do óbvio, entretanto, aos inexperientes no assunto, estas considerações possam suscitar reflexões inéditas. Esta investigação se propõe a elucidar o processo de construção curricular a partir de suas bases teóricas. Neste caso, abordei, especificamente, o currículo do curso de Fisioterapia da PUC-PR, por se tratar da minha área de interesse e atuação. A partir de uma experiência prática ( uma reforma curricular) desenvolvi alguns questionamentos que me estimularam a trilhar este caminho. A minha dúvida inicial concentrava-se em uma pergunta: Como iniciar a elaboração de um currículo ? A bibliografia norteou minha resposta: um currículo deve apoiar-se em bases teóricas que lhe confirmam sustentabilidade científica e filosófica e ao mesmo tempo o tornem exeqüível . Procurei clarificar estas bases de sustentação, abordando as teorias curriculares, o conhecimento compendiado da Fisioterapia aliado à sua história e a filosofia da universidade na qual o curso, e portanto, o currículo estão inseridos. Para percorrer este caminho, utilizei-me da abordagem hermenêutica, que me permitiu um tratamento de interpretação dos dados, conduzindo-me à compreensão.

## ABSTRACT

The following work seeks to deal with an issue that is still relatively new to professionals from other areas that become educators: the curriculum. To curriculum specialists perhaps the observations proposed here do not go beyond the obvious, however, for the inexperienced in this matter, these considerations can inspire original reflections. The investigation proposes to elucidate the process of curriculum construction starting with its theoretical bases. I specifically approached the curriculum of the Physiotherapy undergraduate program of PUC-PR, as it is my field of interest and activity. Based on practical experience ( a curricular reform) I developed some questions that motivated me to follow this path. My initial doubt concentrated on one question: How to start the elaboration of a curriculum ? The literature led me to an answer: a curriculum must be supported by theoretical foundations that provide scientific and philosophical foundations and at the same time make them feasible. I sought to clarify these foundations by approaching the curriculum theories, the obtained knowledge of Physiotherapy allied with its history and the philosophy of the university in with the program, and therefore, the curriculum are related. In order to follow this path I used the hermeneutic approach, that allowed for the interpretation of data, leading me to the understanding.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Auxílio à Criança Defeituosa
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ABF	Associação Brasileira de Fisioterapia
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APF	Associação Paulista de Fisioterapia
CCEFTO	Conselho de Especialistas de Ensino em Fisioterapia e Terapia Ocupacional
FMUSP	Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Panamericana de Saúde
PABBAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar
PUC	Pontifícia Universidade Católica
USP	Universidade de São Paulo
WPCT	World Confederation for Physical Therapy

## INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido acerca de planejamento curricular . No espectro da teoria, nos cursos de pós-graduação, são elaboradas leituras, discussões, simulações, mas, somente no confronto prático com o ato de planejar um currículo é que se tornam evidentes as dúvidas, os questionamentos. Somente perante a frustração de não saber o caminho a seguir é que aflora o interesse em pesquisar dedicadamente o objeto com a perspectiva desesperadora de alcançar, finalmente, a compreensão. Além desta, a dor maior, é perceber que o fruto do seu trabalho, o currículo, que “casualmente” é também seu objeto de estudo, materializa-se de uma forma completamente anômala às suas expectativas, não conseguindo convergir com um só de seus paradigmas teóricos. Por que isto acontece ? Muitas poderiam ser as respostas, no meu caso, em particular, atesto a inexperiência e a ingenuidade perante o novo; a inobservância ao *interpretar*, obedecendo ao movimento circular, que nos propõe a hermenêutica, em compreender o todo a partir das partes e vice-versa. Pinçar segmentos da compreensão aqui e ali e tentar fazer uma colcha de retalhos, pode ser frágil demais, inconsistente para abrigar e suportar os pressupostos teóricos que embasarão o currículo. <sup>1</sup>

Minha experiência frustrante tem início em 1996, quando participei da Comissão para Elaboração do Currículo Pleno do Curso de Fisioterapia da PUC-PR . Embora já fosse aluna da pós-graduação em currículo, quando me vi na prática, coloquei-me em uma postura absolutamente desorientada. O currículo em

---

<sup>1</sup> Esta experiência, mais do que qualquer texto, se torna fundamental para pensar o currículo.

questão não se destinava a estruturar um novo curso e sim, mais uma “reforma curricular” de um curso que já existia desde 1980. Nossa missão era inserir no curso novas disciplinas que já faziam parte das expectativas da comissão. E deveríamos fazê-lo preservando exatamente a mesma carga horária anterior do curso, ou seja, “reembaralhar” o currículo. E assim foi feito. Pensando estar agindo da maneira mais acertada, solicitamos a todos os cursos de Fisioterapia espalhados pelo Brasil seus currículos; elaboramos dois tipos de questionários, um voltado aos discentes e um aos docentes. Obtivemos várias respostas das faculdades e o que fizemos com este material foi procurar saber quais delas ofertavam as disciplinas que estávamos interessados em acrescentar ao currículo. Nos questionários voltados aos docentes, fizemos indagações a respeito de suas atividades acadêmicas e profissionais, aos não - fisioterapeutas perguntamos qual era sua experiência com profissionais de fisioterapia, o que conheciam efetivamente do trabalho destes profissionais e ainda outras perguntas com relação a satisfação com sua disciplina e se achavam que os alunos possuíam embasamento teórico-prático para acompanhar seus conteúdos. Este instrumento resultou em importantes informações, das quais não extraímos absolutamente nada. Finalmente distribuímos os questionários aos discentes, perguntando porque optaram pelo curso, como conheceram a Fisioterapia, quais eram suas insatisfações com o curso, quais suas dificuldades, quais suas sugestões. Confesso que as observações feitas por eles tenham sido, talvez, as mais coerentes. Mais uma vez desprezamos estes dados para considerar apenas como utilizáveis as sugestões que convergiam com as expectativas da comissão. Minha conclusão final: Para que a Comissão teve tanto trabalho em colher e sistematizar dados se já sabia exatamente onde queria chegar ?

Cito esta vivência como um exemplo das dificuldades que se podem alcançar ao tentar fazer o que não se sabe. Hoje, com mais discernimento, consigo perceber a clareza destes fatos, mas confesso que na ocasião, nada me parecia assim tão absurdo. Numa avaliação superficial, a grossos olhos, constatei que a tal Comissão não estabeleceu nenhum parâmetro que guiasse o planejamento. Não foi considerado todo o conhecimento compendiado em Fisioterapia, que fizeram dela uma profissão com arcabouço histórico, cultural, acadêmico e científico; bem como não foi analisada a teoria curricular para que se estabelecesse uma base filosófica, como enfatiza Yamamoto & Romeu ( apud D'Antola, 1983, p.117 ): *“Toda prática educacional se faz com um pressuposto de natureza filosófica. Nenhum trabalho pedagógico está desprovido de um referencial de valores que, consciente ou não, em última análise, representa a visão que o educador tem do mundo, das pessoas, de si mesmo”*. E nem mesmo foi considerada a postura filosófica adotada pela própria Universidade. Nosso atual Reitor, em seu primeiro discurso ao corpo docente ( Juliatto, 1998, p. 1 ) nos lembra que *“Atuamos dentro de uma mesma instituição, que, por sua vez, apresenta características e princípios fundamentais que devem permear todos os setores que a compõe”*.

Qualquer mudança curricular digna de credibilidade deveria perpassar por cada um destes referenciais antes de ser efetivamente concluída. Isto não aconteceu em 1996. A mim restaram a frustração, as dúvidas, as indagações, e foram elas que me permitiram formular meu problema de pesquisa :

“ Em que bases teóricas poderia se planejar um currículo para o curso de Fisioterapia da PUC-PR , que fosse coerente com as mudanças e transformações no

campo da Fisioterapia e com uma concepção curricular que expresse a vocação filosófica da Universidade na qual está inserido ? “

O trabalho desenrola-se na busca desta resposta. Alcançá-la exigiu a eleição de um caminho, de uma metodologia. A opção foi pela investigação hermenêutica.

A Hermenêutica proporciona uma possibilidade recursiva em torno do objeto, neste caso representado pelo currículo e a necessidade que tenha uma base teórica . A forma segmentar e analítica, sem responsabilidade com o todo, utilizada para empreender o planejamento curricular anterior, reforçou minhas inclinações a buscar uma metodologia que permitisse uma análise mais ampla, considerando os aspectos que me pareceram importantes. Além disso, como frisei em nota anterior, para *pensar* o currículo , se faz mister o vínculo com a experiência. O meu aprendizado em torno do ato de planejar o currículo só foi efetivo quando o vivenciei. Todas as minhas leituras não foram capazes de me fazer alcançar a compreensão, fornecida pela prática. DOLL JR.. (1997, p. 147 ) afirma que : “ [...] *a visão hermenêutica, em que conversamos com nossas histórias, nos fornece um conceito em que o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimento, mas um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura*”.

Acredito que o movimento circular do ato hermenêutico, enquanto processo de investigação, poderá fornecer indicações norteadoras para um currículo que possa ser construído a partir do exercício dialógico com as teorias que o embasam . Tendo como hipótese que em todo currículo é possível identificar bases teóricas, neste trabalho optei pela hermenêutica como teoria de base para a compreensão da forma

como os currículos se estruturam.

Por se tratar a hermenêutica de uma forma pouco utilizada na investigação acadêmica no campo da Fisioterapia, faço no primeiro capítulo um breve percurso da história hermenêutica até centralizá-la na visão filosófica de Hans-George Gadamer. Este percurso permitirá um melhor entendimento de como e em que bases busquei na hermenêutica um recurso para esta investigação. Embora na ordem metodológica, o referencial teórico preceda a metodologia adotada pelo trabalho, foi necessária uma inversão destes capítulos de modo a esclarecer prioritariamente a visão hermenêutica, que deveria ser aplicada à leitura de toda a investigação, possibilitando a compreensão deste processo.

No segundo capítulo, obedecendo aos princípios da própria hermenêutica, de que somos seres inseridos num contexto histórico, descrevi toda a trajetória da Fisioterapia através dos tempos, sua origem a partir da Medicina Física, seu histórico no Brasil, como se constituiu profissão e o percurso da formação deste profissional no cenário brasileiro. Baseado neste contexto e em como ele é reconhecido e interpretado, faz-se a história de cada um a cada momento.

O terceiro capítulo do trabalho aborda o currículo. A meu ver, a principal dificuldade em se tratar de currículo reside na sua própria conceituação. Ao consultarmos a bibliografia, a primeira constatação é que as definições de currículo multiplicam-se às dezenas, cada uma delas compatíveis com ideologias e com momentos e situações históricas específicas.

O termo currículo tem origem na expressão latina *currere* que significa “movimento progressivo” ou “carreira” . ( SAVIANI, 1994, p.40).

Segundo SAVIANI (ibid., P. 39) o currículo surgiu a partir da reforma protestante no final do século XVI, mais especificamente com o Calvinismo. HAMILTON ( apud GOODSON, 1995) cita a primeira utilização do termo *curriculum* em Glasgow ( Escócia) , em 1633 ( Oxford English Dictionary) .

O momento histórico do emergir do termo fica claro na citação de HAMILTON ( apud id.,ibid. ):

À medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política e também teológica, a idéia de disciplina - “essência mesma do Calvinismo “- começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista.

A idéia de vida estudantil do aluno (*curriculum vitae*) evolui para a idéia de organização e seqüência da escola. As reformas escolares, influenciadas pelas convicções calvinistas trazem para a escola todas as crianças independente de classe social ou econômica , rompendo com o conceito de que somente as elites freqüentavam a escola. Esta nova situação inaugura a concepção de “classes”. Segundo HAMILTON ( apud id., ibid. ), a relação entre estas pedagogias de classe e os currículo estabelecidos, reforçavam a ordem disciplinar do calvinismo.

As “pedagogias de classe” provenientes de Glasgow ainda influenciaram sobremaneira as escolas até o século XIX. Entretanto, a industrialização trouxe novas estruturas sociais e novos conceitos que substituíram as pedagogias de

classe pelas “salas de aula”. Esta mudança representava uma transformação mais generalizada em escolarização, a vitória da pedagogia baseada em grupo sobre as formas mais individualizadas de ensino-aprendizagem.

A partir de 1850, a Inglaterra aproxima-se de conceitos mais modernos de currículo, estabelecendo um elo de ligação entre currículo, pedagogia e avaliação (GOODSON, 1995).

A narrativa de GOODSON (1995) mostra como este novo conceito traz o currículo para a forma que predominou por todo o século XX:

A epistemologia dominante que caracterizava a escolarização do Estado no começo do século XX, combinava esta trilogia: pedagogia, currículo e avaliação. Este último item exigiu o estabelecimento do conselho examinador das universidades. Com isso, os efeitos colaterais do currículo tornaram-se , ao mesmo tempo, generalizados e duradouros. O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar. Se a “classe e o currículo” passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, o “sistema de sala de aula e matéria escolar” emergiram no estágio em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E apesar de muitas formas alternativas de conceitualização e organização de currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna, já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar .

Com a efetivação da matéria escolar, o conflito curricular passa a discorrer sobre a definição e avaliação do conteúdo examinável.

Contemporaneamente novas frentes de pesquisa se abrem no estudo do currículo, como por exemplo a Teoria e Sociologia do currículo. O tema passa a despertar “*reflexões sobre as dimensões e as implicações culturais da escolarização na sociedade atual*” (FORQUIN, apud SAVIANI, 1994).

O termo *curriculum* ganha força principalmente nos países de língua inglesa, sugerindo idéias de “*prescrição*” ou percurso a ser seguido, prescrito por alguém, ou ainda de instrumento de transmissão de contextos culturais. Este contexto expressa o conteúdo do currículo formal ou documental, o instrumento escrito que rege e organiza a prática escolar.

Muitos outros contextos foram abordados ao longo da história como a abrangência do termo currículo, as questões que subjazem o documento e que também devem ser previstas, e ainda, uma outra vertente de estudos, talvez a mais ampla, a que aborda todo o aspecto do planejamento e elaboração do currículo.

PEDRA ( 1977, p. 3 ), assim como a maior parte da bibliografia, afirma ter sido de Franklyn Bobbit a primeira obra específica sobre o tema currículo, publicada em 1918: “The Curriculum”. Entretanto, PEDRA ( 1997, p.29), embora enfatize o esforço sistematizador de Bobbit, atribui a Dewey a primeira obra acerca do assunto, um pequeno ensaio intitulado: “The Child and the Curriculum “, publicado em 1902, ou seja, dezesseis anos antes do livro de Bobbit.

Entre Bobbit e Dewey, foram as idéias do primeiro que proliferaram no início do século. As idéias de Bobbit obedeciam exatamente aos padrões mecanicistas, aos moldes de Descartes e Newton, característicos do paradigma moderno, herança das revoluções científica e industrial dos séculos XVI e XVII ( DOLL JR., 1997, p. 31 ). Em contrapartida, Dewey, embora tenha tido seguidores, como toda a corrente progressivista da educação, muito influente no Brasil, teve uma interpretação restrita no início do século. Esta restrição deveu-se ,inclusive, às influências que o fascínio científico exerceu sobre Dewey. Com a possibilidade de um novo paradigma, o pós-

moderno , centrado em constatações revolucionárias no campo da ciência como a Física Quântica e a Matemática do Caos, Dewey pôde ser reinterpretado e compreendido à luz de uma outra perspectiva.

A máxima mecanicista que guiou o pensamento de Bobbit é o reflexo do que aconteceu em todas as ciências sociais e, como não podia deixar de ser, também na educação e no currículo. A eficiência da lógica linear, analítica e metódica, apresentada ao mundo por René Descartes, fortaleceu-se com o advento da industrialização que veio trazer a precisão das máquinas. Máquina era sinônimo de tecnologia e esta de ciência. As ciências sociais, distantes de parâmetros mensuráveis, não eram dignas de crédito. Era preciso que a área de humanas também alcançasse o *status* de ciência. Como cita DOLL JR. (1977, p. 18 ) :  
*“Máquinas que ensinavam, aprendizagem programada e um currículo à prova de professor eram a onda do futuro [...]”*.

Na esteira destes conceitos encontrava-se Bobbit, que procurava sistematizar um método que colocasse a educação e, portanto, o currículo numa lógica racional, seqüencial e linear. DOLL JR. (1977, p. 63 ) cita duas frases de Bobbit que refletem o quanto a linguagem e o pensamento do industrialismo permeavam o currículo escolar:

*“ Transformar o material bruto no produto acabado para o qual ele melhor se adapta. Aplicado à educação isto significa: educar o indivíduo de acordo com suas necessidades “ ( BOBBIT, 1912) .*

*“As nossas escolas são, em certo sentido, fábricas nas quais os produtos brutos ( as crianças) são moldadas e transformadas em produtos que satisfaçam às várias demandas da vida. “ ( BOBBIT, 1916).*

Este modelo de currículo baseava-se nos déficits individuais e assim Bobbit também o via. *“ Os déficits poderiam ser avaliados medindo-se a lacuna entre as formas de conhecimento prática que constituíam as questões da vida adulta [...] ”.* ( BOBBIT apud DOLL JR. 1997, p. 65).

Dentre os curricularistas que se seguiram, devemos destacar Ralph Tyler. Seu livro : *“Basic Principles of Curriculum and Instruction “* (1950) foi um dos mais influentes do mundo no pensamento e prática do currículo. No Brasil, sua tradução : *“Princípios Básicos de Currículo e Ensino”*, editado em 1974, chegou a ter nove edições em dez anos ( SOUZA, 1993, P.118).

Tyler tem uma proposta linear e a identifica como : *“ [...] uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional”.* ( TYLER, 1981, p. 2 ). Ele apresenta quatro princípios lógicos, colocados sob a forma de perguntas, e é justamente este formato sintético que explica sua popularidade. Além disso, seu apelo corresponde amplamente às expectativas modernistas de causa-efeito. ( DOLL JR. , 1997, P.69). São eles ( TYLER, 1981, p. 2):

1. Que propósitos educacionais as escolas devem tentar atingir ?
2. Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para tornar mais provável que esses propósitos sejam atingidos ?
3. Como essas experiências educacionais podem ser efetivamente organizadas ?
4. Como podemos determinar se estes propósitos estão sendo atingidos ?

O roteiro prioriza a escolha dos objetivos em detrimento dos fins no processo educativo. Há uma inversão de valores ao não se estabelecerem critérios para se atingirem os fins. Da mesma forma, o processo de avaliação também se esquia dos fins, preocupando-se apenas com o sucesso da implementação do currículo de acordo com o que foi previsto pelos objetivos.

Os princípios lógicos de Tyler vão fundamentar toda a ordem curricular tecnicista, uma linha muito influente, inclusive na educação brasileira das décadas de 60 e 70. Tyler ainda encontra expressão nos currículos escolares do movimento pelos objetivos comportamentais da década de 1960, do movimento da educação baseada na competência da década de 1970, e do modelo de Madeleine Hunter da década de 1980, nos Estados Unidos. Em todos eles persiste o mesmo padrão de : objetivos preestabelecidos, seleção e direcionamento de experiências e avaliação. ( DOLL JR. , 1997, p. 70).

MOREIRA (1990, P.66) enfatiza que embora Tyler se encaixe perfeitamente nestes moldes tecnicistas, ele demonstra alguma influência mais humanista e progressista proveniente das idéias de John Dewey. Estes sinais humanistas ganham corpo diante das críticas de Tyler à excessiva ênfase dos educadores a valores empresarias e industriais, tão bem observados na teoria de Bobbit.

Ainda na linha tecnicista merece destaque Hilda Taba. Esta curricularista obedece a preceitos muito similares aos de Tyler ao propor um planejamento curricular em seus moldes. No entanto, Taba sofre as influências progressistas de

Dewey e Kilpatrick e por outro lado de Bruner e Piaget, evidenciando seu interesse na compreensão. ( MOREIRA, p.69)

MOREIRA ( p. 52) ao tentar organizar o quadro teórico sobre as influências curriculares no Brasil, faz uma análise em tons críticos da classificação feita por Domingues.

Segundo Domingues ( apud MOREIRA, 1990, p. 52) a teoria curricular pode ser classificada em três paradigmas:

- a) Paradigma circular-consensual;
- b)Paradigma técnico-linear;
- c) Paradigma dinâmico-dialógico ( ou crítico).

O primeiro ( circular-consensual ) é limitado por ele às análises fenomenológicas, restritas aos autores: Maxine Greene e William Pinar. MOREIRA ( 1990, p. 53) coloca em questão o fato de Domingues excluir de sua classificação autores como Dewey e Kilpatrick :

A influência de Dewey e Kilpatrick no desenvolvimento do campo do currículo americano e nas idéias escolanovistas, dominantes no Brasil de 1945 a 1960, faz com que eles se tornem focos indispensáveis em qualquer análise do pensamento curricular, quer americano, quer brasileiro. Além disso, achamos que esses dois autores podem ser associados, em certo grau, a um interesse em compreensão e ao paradigma circular-consensual.

O segundo paradigma, o técnico-linear, refere-se , de acordo com DOMINGUES ( apud, id., ibid, p.60 ), a Bobbit, Tyler e sua discípula Hilda Taba. Conforme já foi descrito anteriormente, este paradigma concentra-se nas características tecnicistas.

O paradigma dinâmico-dialógico (ou crítico) está representado pelos autores de maior influência contemporânea sobre os estudos curriculares brasileiros: Michael Apple e Henry Giroux. Estes autores dedicam seus estudos às relações entre questões curriculares e economia, estado, ideologia, poder e cultura, abandonando as técnicas de planejamento curricular.

Este paradigma inicia-se a partir das tendências que submetem o currículo à análise sociológica. Esta corrente oficializa-se na Conferência Anual da British Sociological Association em 1970. Em 1971, Michel Young lança seu livro: "*Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*" (PEDRA, 1997, p.49). Dentre outros seguidores da tendência sociológica destacaram-se Durkheim e sob sua influência, Bernstein (PEDRA, 1977, p.67).

MOREIRA ( 1990, P. 81) divide o campo curricular brasileiro em dois momentos: o primeiro em sua origem, nas décadas de 1920 e 1930 e o segundo em sua introdução na universidade brasileira e o seu desenvolvimento.

Até a década de 1920 o ambiente escolar brasileiro tinha suas bases na tradição jesuítica e na tradição enciclopédica francesa. Os pioneiros da Escola Nova buscaram novas perspectivas para a educação através das reformas ocorridas na Bahia, Minas Gerais e no Distrito Federal. Tais reformas traziam nomes como Francisco Campos, Mário Casassanta e Anísio Teixeira; este último um fiel representante da educação progressivista e discípulo declarado de John Dewey.

De acordo com MOREIRA ( p.91) :

As reformas elaboradas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, por sua ênfase na natureza social do processo escolar, por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno.

Após a instalação das reformas, os pioneiros da Escola Nova ainda mantiveram seu prestígio no período liberal do governo Vargas<sup>2</sup>. Entretanto, esta força diminuiu durante o Estado Novo, quando a ênfase é deslocada para o ensino profissionalizante. Ainda assim, o INEP ( Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), criado em 1938 recebeu fortes influências progressivistas.

Além de promover vários cursos na área de currículo, em 1944, o INEP patrocina a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Em 1956 é assinado um acordo entre Brasil e Estados Unidos que sistematiza os currículos e programas : o PABBAEE ( Programa de Assistência Brasileiro - Americana do Ensino Elementar). O programa treinaria professores, desenvolveria material didático e ainda enviaria professores aos Estados Unidos para treinamento. A influência americana, aliada a prolifera industrialização do governo Kubitschek, imprimiu características tecnicistas ao PABBAEE.

Estes institutos foram responsáveis pela formação dos primeiros especialistas em currículo no Brasil.

Em 1961 a LDB propicia o surgimento e implantação da disciplina de Currículos e Programas nos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras, mas

---

<sup>2</sup> Moreira define como período liberal a tentativa de Vargas em constituir uma democracia de bases populares, entre os anos de 1930 e 1937 ( 1990, p. 96).

é somente no fim desta década que a disciplina passa a ser efetivamente incluída nos currículos de Pedagogia. O momento político do país fez prevalecer a tendência tecnicista e mesmo as possibilidades críticas, ainda presentes nas idéias progressivistas, foram consideradas subversivas após o golpe de 1964 ( MOREIRA, 1990, P. 148).

Com a reorganização do sistema educacional brasileiro pelos militares, marcada pela lei 5692 / 71 , aumenta a preocupação com a profissionalização do ensino secundário e mais uma vez busca-se o parâmetro eficiente do sistema americano, abrindo as portas a todos os autores tecnicistas da época: Tyler, Taba, Alexander, Saylor , Ragan e Fleming.

Segundo MOREIRA ( 1990, p. 151) após 1974, com a política da descompressão do presidente Geisel, análises críticas de questões curriculares e pedagógicas começaram a reaparecer. No final desta década já se configura a tendência crítica.

Na década seguinte a postura crítica domina nitidamente o cenário nacional, através da pedagogia dos conteúdos e da educação popular.

Mesmo com os autores progressivistas sendo novamente estudados nas universidades brasileiras a fenomenologia pouco tem se expandido. O foco fenomenológico mais expressivo reside na PUC-SP, especialmente através de Joel Martins e atualmente, tem se desenvolvido também em outros centros, como é o caso da UFPR, na pessoa do Prof. José Alberto Pedra.

Percorrer este trajeto através do tempo, elucidando, embora de maneira sintética e simplificada, as inúmeras teorias curriculares que se desenvolveram em consonância com a cultura e os padrões vigentes de cada época, foi fundamental para que eu pudesse focalizar uma tendência que entrasse em sintonia com esta investigação.

De acordo com os paradigmas classificados por Domingues ( apud MOREIRA, 1990, p.52) a investigação deverá concentrar-se no circular-consensual, que abriga o discurso fenomenológico. Entretanto, é fundamental que esta tendência sofra a adaptação sugerida por MOREIRA ( 1990, p.53), cedendo espaço à corrente progressivista representada por Dewey e Kilpatrick.

Procuro ainda, referenciar autores como Piaget, Whitehead e Bruner, agora interpretados sob as luzes do paradigma pós-moderno. Neste caso, interpretado não apenas como um paradigma conceitual, como os de Domingues, mas antes como uma reavaliação crítica do pensamento moderno. Como adverte Toulmin ( apud DOLL JR., 1997,p.20):

Nós precisamos nos reconciliar com [...] a idéia de que não vivemos mais no mundo "moderno" . O mundo "moderno" é atualmente uma coisa do passado [...] Nosso mundo pós-moderno ainda não descobriu como definir-se em termos do que é, mas somente em termos do que acabou de deixar de ser. No devido tempo, a mudança da Ciência moderna para pós-moderna será evidentemente acompanhada por uma mudança correspondente também na Filosofia e Teologia.

O currículo será abordado não mais como modelo, mas como processo, e para tal busco sustentação na abordagem hermenêutica.

No quarto e último capítulo, procuro alcançar meus objetivos, novamente utilizando do movimento recursivo da interpretação, para compreender em que bases teóricas deve sustentar-se a elaboração de um currículo para o curso de Fisioterapia da PUC-PR ; identificar as relações destas bases teóricas com o currículo; analisar se estas bases atendem às transformações no campo da Fisioterapia; averiguar se as bases propostas harmonizam-se com os anseios da universidade e ainda cruzar todos estes códigos no intuito de caracterizar uma concepção curricular que entre em sintonia com os objetivos propostos.

Neste capítulo, faço a retomada do histórico da Fisioterapia e da vertente teórica curricular por mim escolhida, baseada na fusão dos meus horizontes com os horizontes dos autores de toda a bibliografia consultada. Busco ainda analisar a postura da universidade que abriga o curso, num primeiro momento, para não me furtar às estruturas jurídicas às quais o currículo está sujeito e num segundo momento, para ser coerente com o contexto do curso.

## **1 HERMENÊUTICA**

Embora a hermenêutica não ofereça um método específico para ser usado na interpretação, ela clarifica as condições sob as quais a interpretação e o uso do método podem ocorrer. (GADAMER, 1991).

Para GARCIA (1995, p.34) a hermenêutica esclarece procedimentos e atitudes que nos permitem trilhar esta via da compreensão.

Na tentativa de explicar da melhor forma minha abordagem metodológica passo a desdobrar alguns conceitos hermenêuticos afinando a perspectiva sob a qual o trabalho deverá se desenvolver. Tratarei de elucidar minha opção pela hermenêutica filosófica, através dos caminhos históricos da hermenêutica. A delimitação da abordagem hermenêutica, por sua vez, passa a ser fundamental para que eu possa desenvolver a investigação hermenêutica propriamente dita, compatível com os rumos tomados pela investigação.

### **1.1 A Hermenêutica e sua trajetória histórica**

De acordo com PALMER (1989, p. 23) as raízes da palavra hermenêutica residem no verbo grego *hermeneuein*, usualmente traduzido por interpretar e no substantivo interpretação.

Estes termos aparecem freqüentemente em textos da Antigüidade. Entretanto, sua correlação mais forte está ligada ao nome do deus *Hermes*, dos quais pode ter se originado seu nome, ou vice-versa.

Há também a palavra *Hermeios* que referia-se ao sacerdote do oráculo de Delfos, o qual lia as profecias em estado de transe e o *hermeios* as traduzia para o povo.

O deus *Hermes* era encarregado de transmitir mensagens entre os deuses e destes para os mortais. Para PALMER (1989, p.24), Hermes se associava a uma função de transmutação, ou seja, transformar tudo aquilo que ultrapassava a compreensão humana em algo que essa inteligência conseguisse compreender.

A partir do século XVIII a palavra hermenêutica começa a aparecer em publicações e por esta ocasião refere-se aos princípios de interpretação bíblica. Surge a partir de uma necessidade de normatizar a exegese das escrituras e passa a funcionar como uma metodologia da interpretação. A exegese fazia o comentário real dos textos bíblicos e a hermenêutica vinha a ser um conjunto de regras que a orientariam.

A hermenêutica ganha força no contexto religioso quando Lutero questiona o monopólio da Igreja de Roma para traduzir e interpretar as Escrituras Sagradas. Entretanto, ao poder fazê-lo, os protestantes se deparam com inúmeras dificuldades que se estendiam desde a linguagem até os parâmetros dogmáticos e de historicidade dos textos. Da necessidade de se normatizar as condutas

interpretativas surgiu a hermenêutica, que acabou explodindo no cenário da exegese bíblica com uma verdadeira febre de publicações de manuais para a interpretação.

No século XIX os métodos de hermenêutica bíblica tornam-se sinônimos de uma teoria secular da interpretação, isto é, da filologia clássica (PALMER, p. 49 ), alcançando seu ponto máximo em Schleimarcher <sup>3</sup> que mesmo ainda preso às considerações da exegese bíblica, amplia os saberes da hermenêutica a aspectos gerais, adaptando seu método a compreensão de qualquer tipo de texto. Esta fase (representada pelo teólogo protestante Schleimarcher) é classificada como Hermenêutica Romântica ou Normativa<sup>4</sup> , segundo GALLAGHER (1992, p.55) ela define propósitos e procedimentos da interpretação tal como ela deve ser praticada. Os preceitos hermenêuticos são regulamentações normativas (regras processuais, prescritivas) que especificam como a interpretação deve ser conduzida. Schleimarcher já propõe um modelo de “círculo da hermenêutica” (BLEICHER, 1992, p.358). Aqui a circularidade ocorre restrita ao texto interpretado. O leitor busca compreender o todo a partir das partes e vice-versa, fazendo este movimento, recursivamente, até alcançar sua compreensão.

Wilhelm Dilthey, outro importante filósofo do século XIX, também desenvolveu expressiva participação na Hermenêutica Romântica. Dilthey pretendia desenvolver uma fundamentação sistemática das ciências do espírito ( as Geisteswissenschaften) (GADAMER, 1991), e para tanto se utiliza da hermenêutica colocando-a como disciplina central que serviria de base a todas as outras.

---

<sup>3</sup> As referências históricas aparecem de forma bastante simplificada, suprimindo maiores detalhes . Sua finalidade é apenas guiar didaticamente o texto.

Dilthey tentou formular uma Crítica da Razão Histórica, assim como Kant formulou a Crítica da Razão Pura para as ciências naturais. Segundo GADAMER (1991, p.278), seu intuito em elaborar uma fundamentação epistemológica levou a extremos sua dualidade, que o dividiu entre a objetividade aliada a lógica, reveladora de seu pensamento cartesiano, de raízes Iluministas, e sua crença na consciência humana.

Embora tentasse afastar a tarja de Metafísica imposta às *Gesteswissenschaften* que as distanciavam da categoria de “ciência”, Dilthey não podia desconsiderar a filosofia da práxis, da vida.

Mesmo sufocando seus conceitos e construindo sua epistemologia em detrimento da consciência histórica, Dilthey fez prevalecer sua objetividade. BLEICHER (1992, p. 40) diz que o próprio Dilthey se dizia um “empirista obstinado”, posição esta que talvez o tenha impedido de construir o conhecimento hermenêutico a que se propunha.

Para BLEICHER (1992, p. 40) a tradição cartesiana de Dilthey

[...] levava-o a ignorar o desafio que um “objeto” histórico pode lançar as concepções e valores do intérprete, e fechar os olhos a necessidade de auto-reflexão, em que o sujeito se compenetra de sua dívida para com a tradição e a linguagem como bases e meios do seu pensamento: a “experiência hermenêutica”...

---

<sup>4</sup> Existem várias classificações para as abordagens hermenêuticas. Neste texto tive como base para referência as classificações apresentadas por Bleicher (1992) e Gallagher (1992).

Apesar disto, Dilthey aparece como uma grande influência a todos os que o sucederam no pensamento hermenêutico, sendo amplamente citado e analisado. Para a hermenêutica ficam, principalmente, suas contribuições quanto ao caráter histórico do homem e da sociedade e a historicidade do conhecimento.

A hermenêutica Romântica abriga ainda os trabalhos de Emilio Betti, um historiador do direito, de origem italiana que “*desenvolve sua teoria geral da interpretação considerando a relação problemática da mente que aprende e o objeto*” (BLEICHER, 1992, p.46).

Segundo GADAMER (1991,p.605) Betti formula cânones de princípios hermenêuticos em cujo ápice está a autonomia do sentido do texto, através do qual se tenta atingir o sentido do texto mesmo, isto é, a intenção do autor.

Betti acredita que a interpretação é o único meio de atingir a compreensão. Para ele a hermenêutica deve atingir as manifestações objetivas da mente, deixando de lado a metafísica.

Para GADAMER (1991, p.606) Betti não conseguiu libertar-se da interpretação psicológica fundada por Schleimarcher e ainda acredita que é este psicologismo de cunho romântico que assegurará a objetividade da interpretação.

Betti coloca-se, portanto, na contramão da evolução hermenêutica que trilha pelos caminhos da experiência e da consciência histórica, que muito embora ainda não estivessem bem construídas mas, ao menos, foram sinalizadas por Dilthey.

A Hermenêutica Filosófica será aqui valorizada e melhor detalhada por apresentar identidade com meus pensamentos e com o direcionamento do trabalho. Tratarei com especial atenção os dois autores que deram forma a esta linha de investigação: Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer.

## **1.2 Martin Heidegger**

Grande destaque é conferido a Martin Heidegger, filósofo alemão, discípulo de Husserl, que se consagra com sua obra *Ser e Tempo*, publicada em 1927 e que aparece como um novo paradigma para a interpretação da existência humana.

Segundo PALMER (1989, p.51) Heidegger apoia-se no método fenomenológico de Edmund Husserl para empreender um estudo fenomenológico da presença cotidiana do homem no mundo (*Ser e Tempo*). Sua obra é uma explicação fenomenológica da própria existência humana.

Heidegger se contrapõe às idéias de Dilthey acreditando que a hermenêutica não se faz nas ciências humanas, mas deve começar no próprio homem. Se não se compreende o homem não se pode compreender o ato hermenêutico.

Na busca da compreensão do homem enquanto ser, Heidegger tentou estabelecer a diferença ontológica entre Ser (*sein*) e Ente (*seiendes*), o domínio do ontológico e do ôntico (BLEICHER, 1992, p.139). Os entes referem-se às coisas do mundo (plantas, animais, pessoas, objetos); o ser, muito embora também deva ser considerado enquanto ser no mundo, debruça-se sobre uma descoberta ontológico-

existencial. Ao meu entender, de maneira simples, o ser representa a consciência do ente.

Entretanto, o aspecto da consciência é absolutamente insignificante para Heidegger, ele deseja desvelar um aspecto mais profundo do ser, o aspecto existencial, e porque não chamá-lo: o existente do ser.

Segundo MACDOWELL (1970, p.132) :

“O traço fundamental da consciência humana é para Heidegger a compreensão do ser. Evitando, entretanto, os termos consciência e sujeito, comprometidos por uma interpretação, que os opõe ao ente, como objeto. Heidegger emprega para designar o mesmo fenômeno, entendido porém originalmente, a expressão eis-aí-ser (Dasein). O eis-aí-ser apresenta-se como o “lugar” da manifestação do ser e, por conseguinte do ente enquanto tal...”

MACDOWELL ( 1970, p. 132) traduz O Dasein como “eis-aí-ser”. Segundo ele, a tradução literal do Dasein seria a existência, mas Heidegger o utiliza como uma expressão, que caracteriza a existência humana por uma pura relação para o ser, um ente capaz de transcender . Na expressão, o “sein” traduz-se como a estrutura ontológica do ser no mundo, e, ainda, a partir da transcendência, simplesmente Ser. O “Da”é explicado por Heidegger, como a patência, própria da existência humana, que lhe confere o privilégio único de ser o “lugar” da manifestação do ser. Esta patência é traduzida por MACDOWELL pelo advérbio “eis” . O advérbio “aí” põe em relevo o caráter finito e histórico da patência.

Embora MACDOWELL considere muito ruim a tradução “ser-aí” , utilizada em nosso meio e originada na França, por acreditar que caracteriza o modo-de-ser de algo que está à vista entre outras coisas dentro do mundo e que esta seria uma

característica do ente e não do “Dasein” , será esta a expressão por mim utilizada, eventualmente, para traduzir o “Dasein” ; não por uma questão de interpretá-la ao pé da letra, mas antes, por configurá-la no mesmo padrão utilizado por Gadamer.

O Dasein está a procura do sentido do ser e o faz através de existencialidades , chamadas de “existenciais”. Para BLEICHER ( 1992, p. 139) “só se pode chegar ao sentido do ser através de um esforço interpretativo: por conseguinte, a “hermenêutica” é um conceito fundamental da ontologia e constitui a base de investigação transcendental.”

De acordo com o que procurou estabelecer Heidegger, de que qualquer atitude interpretativa só é possível através da compreensão do ser, manifestado por ele na “hermenêutica fundamental do Dasein”, está correto BLEICHER (1992, p.140) ao afirmar que a “teoria hermenêutica” não passa de um derivado desta primeira, em que procuramos explicar e clarificar uma (pré-) compreensão já existente e que é uma estrutura do nosso “ser-no-mundo”.

Para Heidegger toda investigação deve partir da consciência, da plenitude do Dasein, ou seja, de acordo com meu entendimento, colocar-se diante do objeto, com uma perspectiva clara do que se quer, conhecendo a si e o seu momento, sabendo-se situado no mundo e no seu tempo, mas capaz de transcender o suficiente para fazer leituras de mundo e das pessoas.

A partir deste “saber-se”<sup>5</sup>, alguns elementos se fazem necessários para percorrer o processo da interpretação: a temporalidade significará a importância do tempo como horizonte de compreensão e esta determinará a historicidade, que segundo Heidegger precede a história pois a determina a medida que constitui ontologicamente o “acontecer”. Diz HEIDEGGER (1989, p.47,48):

Toda investigação, e não apenas a investigação que se move no âmbito da questão central do ser, é sempre uma possibilidade ôntica da pre-sença.<sup>6</sup> O ser da pre-sença tem o seu sentido na temporalidade. Esta, por sua vez, é também a condição de possibilidade da historicidade enquanto um modo de ser temporal próprio da pre-sença, mesmo abstraindo da questão se e como a pre-sença é um ente “no tempo”. A determinação da historicidade se oferece antes daquilo a que se chama de história (acontecimento pertencente a história universal). Historicidade indica a constituição ontológica do “acontecer” próprio da pre-sença como tal.

Betti, em uma perspectiva de apropriação do conhecimento dizia que chegasse a compreensão através da interpretação. Heidegger desconsidera esta possibilidade, chamando-a de inautêntica. Para ele, a interpretação realmente ocorre quando passa pelo filtro do Dasein, delineando-se como a determinação de possibilidades na compreensão; ela passa pela visão-de-mundo de quem está tentando interpretar, ou seja, qualquer percepção daquilo que nos rodeia é pré-formada e este movimento é revelado na interpretação (BLEICHER, 1992,p.143). Para ele a interpretação nunca é apreensão de um dado preliminar, isenta de pressuposições (HEIDEGGER, 1989, p.208), neste sentido Heidegger determina três pontos que guiam a nossa interpretação: o *ter-prévio (Vorhabe)*, que abrange os nossos pré-conceitos, a *ante-visão (Vorsicht)* e a *concepção prévia (Vorgriff)*. O movimento destes três elementos e sua relação com o objeto formarão o “círculo hermenêutico” ou ontológico-existencial, que, de certa forma, move-se das partes para o todo e do todo para as partes como fazia o “círculo da hermenêutica”, só que agora melhor, do objeto para a pré-estrutura da compreensão e vice-versa.

---

<sup>5</sup> Esta expressão traduz o meu próprio entendimento do Dasein

O círculo hermenêutico deverá deslocar-se num crescendo e a única maneira de garantir este processo é impedir que o ter prévio, a visão prévia e a concepção prévia nos guiem para conceitos ingênuos, outrossim, eles devem sempre assegurar o tema científico a partir das coisas mesmas (HEIDEGGER, 1989, p.210), para que assim possamos atingir o objetivo do ato interpretativo: desvelar o sentido.

Heidegger define o sentido como sendo a perspectiva em função da qual se estrutura o projeto pela posição prévia, visão prévia e concepção prévia. É a partir dela que algo se torna compreensível como algo (1989, p.209).

Em resumo, a hermenêutica de Martin Heidegger clarifica alguns princípios metodológicos pelos quais guiarei meu trabalho, sejam eles, a pré-estrutura da compreensão, o círculo hermenêutico e a delimitação do sentido do ato interpretativo.

### **1.3 Hans-Georg Gadamer**

Hans-Georg Gadamer apóia-se na obra de Martin Heidegger para desenvolver sua filosofia hermenêutica. Gadamer acredita que a principal vitória de Heidegger é afirmar que o conceito de compreensão não é um problema metodológico, mas ontológico e é a partir desta constatação que Gadamer tenta construir sua hermenêutica histórica (HEKMAN, 1990, p.150).

---

<sup>6</sup> A pre-sença de acordo com esta tradução para o português de Ser e Tempo é o Dasein

Dos trabalhos de Heidegger, Gadamer enfatiza três pontos fundamentais: o reconhecimento de que o horizonte do ser é o tempo, argumento que vem estabelecer a diferença da fenomenologia transcendental de Husserl que não continha fundamento ontológico; a estrutura da pré-compreensão e o círculo hermenêutico.

Embora partilhando dos conceitos de compreensão e verdade de Heidegger, Gadamer não restringe o problema hermenêutico ao aspecto ontológico, ele vai além, preocupando-se mais em demonstrar como uma adequada compreensão do processo hermenêutico pode elucidar todos os caracteres da historicidade do compreender (BIAGIONI, 1983, p.60).

Em sua obra *Verdade e Método* Gadamer define a hermenêutica como a exploração filosófica do caráter e das condições fundamentais de toda a compreensão e rejeita a posição de que a tarefa hermenêutica consiste em investigações metodológicas no domínio da ciência social ou qualquer outra disciplina, como propõe a hermenêutica objetiva, proposta por Betti (HEKMAN, 1990, p.142). A questão do método na obra de Gadamer nos conduz, por vezes, a contradições, pois embora ele rejeite a elaboração de um método para investigar as ciências sociais, seu texto está alicerçado sobre considerações metodológicas. HEKMAN faz uma afirmação interessante sobre esta questão na qual diz que as profundas implicações metodológicas contidas na obra de Gadamer fazem com que ele defina uma perspectiva filosófica que revoluciona de tal forma o modo como as ciências sociais são concebidas que põe em questão nossa própria noção de método (1990, pp. 145,146).

Outra pedra fundamental de *Verdade e Método* e não menos polêmica é sua concepção sobre a verdade. Gadamer contrapõe-se ao Iluminismo que afirma que a verdade só pode ser atingida através de um método. Além disso ele atribui fundamental importância aos pré-conceitos como constituintes da verdade, contrariamente a posição Iluminista que via os preconceitos como limitações para o método. Para Gadamer o pré-conceito é o nosso estar situado na história e no tempo, é a condição prévia da verdade e não um obstáculo a esta (HEKMAN, 1990, p.169).

A verdade não é um elemento preestabelecido ou estanque que se atinge por deduções lógicas. No conceito de Gadamer a verdade se constrói a cada momento, está mediada pelo horizonte histórico e pela situação hermenêutica na qual nos encontramos. A verdade "acontece" no encontro entre sujeito e objeto, na mediação entre presente e passado. A verdade é um acontecer histórico dentro do qual nos encontramos e no qual se manifesta um sentido a nossa compreensão (CORETH, 1973, pp. 155, 156).

A compreensão, por sua vez, não deve descrever um círculo fechado, na verdade ela nunca chega a completar-se. Se por um lado, ao nos posicionarmos diante de um objeto, procurando interpretá-lo, nos utilizamos de mecanismos que nos auxiliam no processo interpretativo, por outro, devemos nos manter abertos a todas as possibilidades transformadoras por ele oferecidas.

Somos seres inseridos num contexto histórico, baseados neste contexto e em como o reconhecemos e interpretamos, fazemos nossa própria história a cada momento, este é o processo que Gadamer denomina de historicidade e que

influenciará sempre o ato interpretativo. Em decorrência desta vivência histórica, a interpretação sofrerá influência da *tradição*, da maneira como a história do mundo ( e portanto nossa) está escrita, está contada, está posta sob diversos pontos de vista para a contemporaneidade.

A historicidade também determina outro importante elemento da interpretação: os *pré-conceitos*, que serão determinados pela tradição aliados a história pessoal de cada um, como cada ser vê-se no mundo e situa-se com relação às suas experiências.

O terceiro momento do confronto interpretativo é a *história efectual* , que é o reconhecimento do fato de o efeito nos eventos históricos influenciar o nosso estudo deles.

Gadamer identifica a história efectual com o “conhecimento hermenêutico”, pelo fato de articular simultaneamente o conhecimento da história e a história. A história efectual representa a possibilidade positiva e produtiva da compreensão. Neste contexto o intérprete encontra-se na sua própria “situação” , a partir da qual tem de compreender a tradição através dos pré-conceitos que dela faz provir. Por conseguinte, qualquer conhecimento dos fenômenos históricos rege-se sempre pelos resultados da história efectual, que determina de antemão o que é considerado importante conhecer ( Bleicher, 1992, pp. 157, 158).

A interferência da historicidade na interpretação deve ser levada a termo para que possamos proceder utilizando-a de maneira produtiva, de modo a tornar o trabalho verdadeiramente científico. Entretanto, devemos evitar que a tradição, os pré-conceitos e a história efectual nos envolvam a ponto de determinarem sozinhos a interpretação, nos limitando no processo dialógico com o objeto e fazendo predominar uma interpretação ingênua.

O processo deve iniciar na distinção entre o familiar e o não familiar alcançados somente a partir da distância temporal. Para GALLAGHER (1994, p.124), o processo de interpretação começa quando o não-familiar é reconhecido como não-familiar. Além deste distanciamento do objeto o intérprete pode distanciar-se em termos históricos ou de tradição.

GADAMER ( 1991, p.366) afirma que só a distância temporal pode resolver a questão verdadeiramente crítica da hermenêutica, nomeadamente a de distinguir os verdadeiros pré-conceitos pelos quais compreendemos, dos falsos pelos quais nos equivocamos.

Através da distância temporal conseguimos realizar a tarefa da razão crítica que nos permite distinguir os pré-conceitos legítimos dos ilegítimos.

No reconhecimento do não familiar colocamos em destaque o horizonte do texto; entendendo horizonte como a extensão da visão que inclui tudo o que se pode ver de um determinado ponto (GADAMER, 1991, p. 372); não esquecendo de que o horizonte histórico de outrem não pode ser compreendido abandonando o seu próprio ( HAKEMAN, 1992, p. 155). Do encontro e da superação destes dois horizontes, do intérprete e do interpretado, acontece a  *fusão dos horizontes*.

A fusão de horizontes é possível quando explicada através do modelo de discurso humano chamado de dialógico por BLEICHER (1991, p. 160). No processo dialógico o pensamento crítico da diversidade busca uma reconstrução, que caracteriza a fusão. Este processo é o produto da experiência hermenêutica. Ao fazer a compreensão não nos encaixamos no horizonte do autor osmoticamente e

nem tão pouco o descartamos como resultado de um confronto . A fusão de horizontes pede que ampliemos o nosso próprio a partir da interpretação do horizonte do outro.

HEKMAN (1992, p. 156) considera que a fusão dos dois horizontes é a realização bem sucedida de um ato de compreensão.

Embora Gadamer não acrescente novas considerações sobre o círculo hermenêutico, ele aborda as posições anteriores, tomadas tanto por Schleimacher na hermenêutica romântica, da circularidade da compreensão ocorrendo do todo para as partes e das partes para o todo, quanto reforça a importância do aspecto ontológico da circularidade proposta por Heidegger. Este reforço fica claro ao observarmos os princípios propostos por Gadamer desde as considerações sobre a historicidade, passando pela distância temporal e culminando na fusão dos horizontes. A partir deste momento da fusão nos alteramos e passamos a ser diferentes do que éramos, colocando-nos no reinício do ciclo ontológico.

Nenhum elemento da compreensão seria possível para Gadamer sem a ênfase no elo de ligação entre todos os princípios: a *linguagem*. Que aqui se entenda linguagem como comentada por VATTIMO (1996, p.132),” ela não é tanto, ou antes de tudo, aquilo que o indivíduo fala, mas aquilo pelo que o indivíduo é falado”.<sup>7</sup>

BIAGIONI (1983, p. 39) diz que tanto os pré-juízos, como a circularidade no

---

<sup>7</sup> Embora Gadamer dê real importância a linguagem falada e escrita, esta definição de linguagem fica aqui registrada como um grifo meu por não poder desconsiderar meu papel como agente e intérprete da linguagem corporal, um dos recursos propedêuticos fundamentais para diagnosticar e tratar as patologias do aparelho locomotor

condutor” da hermenêutica para a ontologia.

Gadamer acredita que toda a compreensão é lingüística e embora nem toda comunicação seja lingüística pressupõe a linguagem. O primeiro princípio do ato de interpretar, a tradição, é de natureza lingüística, ou seja, existe pela via da linguagem ( HEKMAN, 1990, p.161).

A abordagem da linguagem passa a ser o fundamento maior da obra de Gadamer (Verdade e Método). Ao afirmar que “todo ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 1991, p.18). Gadamer vai além do aspecto ontológico da compreensão preconizada por Heidegger, para Gadamer nós não interpretamos necessariamente o que somos, mas o como nos mostramos. Ao interpretar um texto, por exemplo, não estamos colocando em análise as intenções do autor e sim o conteúdo do texto, o que o autor expressou naquele dado instante.

Como nos diz BLEICHER ( 1992, p. 162):

A filosofia hermenêutica já não é considerada uma teoria, mas o próprio meio de interpretação, cujo foco não é expresso em termos de uma compreensão da existência, mas em termos da compreensão da linguagem, ou melhor, da compreensão da própria existência em termos de uma linguagem que se nos dirige do interior de si mesma.

Gadamer nos coloca que a linguagem traz em si o sentido da compreensão. O autor se abandona em seu texto, a partir do momento em que escreve, aquele conteúdo não mais lhe pertence, sua significação com base na tradição só se encontra na história efectual, daí em diante ele se transforma em um horizonte

lingüístico que somente se ressignificará no encontro com o horizonte de outro alguém a caminho da fusão. Talvez seja este o caminho da compreensão linguística.

BIAGIONI ( 1983, p. 38) reduz numa fórmula o trajeto da compreensão: "... conhecer é compreender; compreender é interpretar e o interpretar só acontece na linguagem que é própria de quem "fala" (sujeito), mas, é também a única forma pela qual o objeto e por ele o "sujeito" se deixa ser conhecido e expresso."

A hermenêutica continuou trilhando seu caminho evidenciando autores como Apel, Habermas e Paul Ricoeur , que, respectivamente, desenvolveram a hermenêutica crítica e o papel dos símbolos na hermenêutica ( enfoque psicanalítico de Ricoeur). Não pretendo deter-me neste contexto, embora contemporaneamente as discussões entre Habermas e Gadamer tenham rendido ganhos a hermenêutica filosófica.

Todavia, por serem Heidegger e Gadamer os autores expoentes do ramo filosófico da hermenêutica e a mim interessar realmente como o pensamento hermenêutico verteu por este caminho, encerro aqui a unidade que tratou da trajetória histórica.

Importante salientar que o presente capítulo não pretende explorar todo o saber hermenêutico mas, em tempo, permitir ao leitor compreender minhas razões metodológicas, bem como, encontrar-se com seus próprios pré-conceitos a fim de fundir seu horizonte com o do texto.

## 1.4 A investigação Hermenêutica

Referir-me a hermenêutica como metodologia pode parecer aos desavisados ou aos não familiarizados com a linguagem hermenêutica um ato curioso, ou aos mais radicais, equivocado.

Entretanto, este posicionamento deve-se justamente a atitude do pesquisador diante do objeto, segundo GARCIA (1995, p. 33) “Semelhante a qualquer diálogo genuíno, a via de investigação hermenêutica desdobra-se a partir de ambas as partes envolvidas, não sendo possível estabelecer o correto método de pesquisa independente do objeto almejado”. Este pensamento se reafirma no texto de PALMER (1989, p. 33) que diz que “método e objeto não podem separar-se: o método já delimitou o que veremos ... e por este fato, todo método já é interpretação”.

Ao nos desvencilharmos da definição analítica de método nos encontramos em GADAMER (1988, p.58) que renova este conceito dizendo que “ Investigação é o conceito moderno de método”.

A estranheza justifica-se quando se entende método por um conjunto de regras ou preceitos organizados que direcionem a pesquisa. A hermenêutica, por sua vez, não define normas mas vai além delas.

Embora a investigação baseada no ato interpretativo nos remeta imediatamente a idéia de textos, não devemos nos afastar da responsabilidade de interpretar tudo aquilo que permeia a pesquisa: os elementos históricos, a tradição, a

linguagem, o horizonte do autor, o nosso próprio, a consciência e a percepção dos nossos pré-conceitos além do distanciamento necessário para que a prática interpretativa possa materializar-se.

É certo que no âmbito das ciências sociais a informação se processe por meio de textos, os mesmos que representarão a tradição e que nos fornecerão a linguagem para nos encontrarmos e dominarmos o objeto de estudo.

Este domínio do objeto de estudo faz sentido na tentativa de STEIN (1996) em estabelecer alguns caminhos para a investigação hermenêutica.

O *caminho de investigação* pressupõe um trajeto já trilhado na direção de seus objetivos. Acredita-se que o pesquisador já tenha percorrido parte deste caminho em seu espaço vivido. Na verdade, ele deve estar situado, conhecedor da tradição acerca de seu objeto. Isto possibilitará ao investigador guiar-se diante da escolha dos textos, dos autores, do repertório conceptual que clarificará sua pesquisa.

De acordo com STEIN (1996) o *caminho de investigação* só se torna possível quando desenvolvido sobre as bases de uma *situação hermenêutica*. Para ele, a "*situação hermenêutica* não é nada mais do que a consciência de que o investigador na área de humanas sempre está vinculado ao seu objeto e que o desenvolvimento de suas análises depende da capacidade do auto-controle, do método que utiliza, dos procedimentos de avanço no reconhecimento e do comportamento do objeto sob investigação".

Resumidamente, a *situação hermenêutica* define a postura do homem hermenêuta, munido de suas intenções e seu caráter ideológico, por outro lado, o *caminho de investigação* delinea-se a medida que este mesmo homem reúne condições e atitudes para trilhá-lo.

STEIN (1996) delimita três procedimentos metódicos para a investigação. Primeiramente o método hermenêutico propriamente dito no sentido restrito. Neste caso cabe ao pesquisador estabelecer uma rede de conceitos em torno da pesquisa das idéias, da história das idéias e da história dos conceitos que fornecerão o material lingüístico necessário para a pesquisa.

O segundo momento da investigação coloca o pesquisador diante de dois contextos: o contexto da descoberta e o contexto da justificação . O primeiro identifica os elementos afins a pesquisa e o segundo dá uma forma lógica ao que foi observado no contexto de descoberta.

O terceiro caminho e o mais importante no aspecto hermenêutico diz respeito ao caminho da especulação. Esta nos permitirá transpor os conceitos pesquisados, elucidar percursos completamente novos, a partir do encontro com o nosso próprio horizonte. Ao meu ver, nada mais é do que o produto da fusão dos horizontes, a ressignificação.

Todo este processo proposto por Stein reflete uma abordagem já conhecida, a do círculo hermenêutico. Para GARCIA (1995, p.32) :

A via de compreensão hermenêutica baseia-se no relacionamento entre o horizonte de significado do texto e o horizonte de compreensão do intérprete ... ela apresenta um caráter circular, onde o pesquisador (intérprete), inicialmente obtém uma percepção preliminar, ainda

vaga do todo. Mas ele volta a encontrar-se com seu objeto de investigação, o "texto", recursivamente, e assim amplia a percepção do seu significado.

A investigação hermenêutica condensa seus propósitos em seu conceito primário: interpretação. O ato interpretativo tem como objetivo primeiro alcançar a compreensão, que mesmo entendida como incompleta, nunca será insuficiente para provocar reconceituações.

GARCIA (1995, p. 38) nos coloca o aspecto particular da compreensão hermenêutica, para ele:

A compreensão do intérprete expressa seu envolvimento com o "texto", bem como reflete sua marca pessoal. Os significados desdobrados pelo intérprete sempre revelam as tradições que representa, sua linguagem, suas pré-concepções, e constituem uma expressão autobiográfica. Quando alguém interpreta, também "fala" sobre si mesmo.

## 2 FISIOTERAPIA

Tomando a Fisioterapia como objeto de estudo e me colocando numa postura hermenêutica, tendo como referência a contribuição de Gadamer , passo, neste capítulo, a elucidar a tradição fisioterápica a fim de melhor estabelecer um sentido para a interpretação. Estes elementos me permitirão clarear a historicidade que sempre influenciará o ato interpretativo.

Ao mencionar historicidade cabe rever seu conceito conforme o que foi descrito no capítulo anterior : Somos seres inseridos num contexto histórico, baseados neste contexto e em como o reconhecemos e interpretamos, fazemos nossa própria história a cada momento, este é o processo denominado por Gadamer de historicidade.

A interpretação do objeto de estudo, a Fisioterapia e a intenção de situá-la no momento presente , cômicos de suas contribuições, seus objetivos e suas aspirações futuras, serão os elementos balisadores da análise curricular. Daí a importância de salientarmos aqui sua tradição, sua história no mundo, a maneira como esta história está descrita, está posta para a contemporaneidade.

Com vistas a desvendar o horizonte não-familiar passarei a desdobrar fatos históricos, os quais julguei importantes para desvendar a história efectual.

Me objetivo, ao fim deste capítulo, é novamente encontrar-me no movimento do círculo hermenêutico, onde fundo o meu horizonte, fruto de meus pré-conceitos,

com os horizontes dos autores dos textos históricos. Ao final, certamente terei percorridos algumas voltas no movimento da espiral, que melhor caracteriza o círculo, entretanto, certamente encontrar-me-ei novamente diante do não-familiar o que me fará despertar interesses para um novo movimento hermenêutico.

Para melhor caracterizar este capítulo podemos citar STEIN (1987, p. 84) :  
“Um pensador que opera com os instrumentos da hermenêutica tem a consciência da finitude humana e da ação da história sobre o trabalho da razão.”

## **2.1 A História da Fisioterapia da Antigüidade ao Século XX**

O passado da Fisioterapia, ciência que consagrou-se apenas a partir da metade deste século, nos remete à análise dos primórdios da Medicina Física. Esta, por sua vez, vê sua história gravada nos tempos desde a primeira vez que os recursos físicos foram utilizados com finalidades terapêuticas.

Como se verá mais adiante, esta apropriação de uma interface do saber médico finda por gerar um conflito de identidade na ciência fisioterápica, bem como, cria uma situação de confronto com a própria medicina física. Embora esta polêmica deva ser discutida com mais detalhes no decorrer deste capítulo, deve-se observar que, inegavelmente, as duas ciências percorreram o mesmo caminho. Talvez, a Fisioterapia tenha apenas retomado recursos válidos da medicina antiga, que não dispunha do arsenal tecnológico para o diagnóstico e a terapêutica que dispõe hoje.

Segundo SANCHEZ (1984, p. 29 ) a China registra obras de cinesioterapia em 2.698 a .c. ; o *Cong Fu* , escrito mais de mil anos antes de Cristo, ensinava uma

série de exercícios que consistiam em posturas e movimentos rituais associados a exercícios respiratórios que destinavam-se ao alívio da dor e de outros sintomas, além de finalidades místicas. Na mesma época, na Índia, já se utilizava a ginástica respiratória para combater a constipação, o aerofagismo e outros distúrbios. Também da Índia vieram os registros do livro *Athava-Veda*, que em seu quarto volume, o *Ayur-Veda*, um livro de anatomia, trazia recomendações sobre a aplicação de exercícios e massagem para o tratamento dos reumatismos ( LICHT apud BASMAJAN ,p.1) .

Da Grécia Antiga temos a referência de templos dedicados à saúde, os chamados *Asclepsia*, dirigidos por sacerdotes, leigos e ginastas que ofereciam tratamentos que resolviam desde problemas espirituais e interpretações de sonhos até a utilização dos agentes físicos e dos exercícios com objetivos terapêuticos.

É de origem grega a palavra **ginástica**, que durante anos referiu-se aos exercícios terapêuticos. Segundo LICHT ( apud BASMAJAN, p.2 ), os gregos praticavam nudismo nos *gymnos* , local onde faziam seus exercícios em estado de nudez total. Já o termo **exercício**, de mais difícil compreensão, pode ser interpretado a partir de seus radicais: *ex* que significa fora e o componente *Erg*, que deriva de *acere*, fechar. Desse modo, exercício significa abrir, ou seja, libertar uma parte do corpo para mover-se.

De acordo com os escritos de Galeno ( LICHT, apud BASMAJAN, p.7 ) muitos autores teriam se dedicado aos exercícios como método terapêutico, entretanto, maior destaque deve ser dado a Hipócrates (460 a .c.) devido ao seu incrível raciocínio lógico, comparado aos conhecimentos de sua época, e a quantidade de

livros e escritos a ele atribuídos. Embora os três livros *Do Regime* tenham sido atribuídos a Hipócrates, levantou-se um questionamento em torno do terceiro volume em virtude da extensa explanação sobre os exercícios e sua relação com a saúde e a doença. Alguns autores acreditam que sua autoria deva ser conferida a Erodicus, considerado por alguns o "Pai do exercício terapêutico".

Todavia, Hipócrates por muitas vezes demonstrou seus conhecimentos sobre a lógica dos movimentos corporais. Em seu livro *Das Articulações*, Hipócrates revela sua profunda compreensão das relações entre os movimentos e os músculos, chamados por ele de carnes. Além disso, Hipócrates recomendava os exercícios como auxiliares para o emagrecimento e indicava exercícios com o objetivo de fortalecer músculos enfraquecidos, bem como, sua consequência, que a falta deles conduzia a atrofias.

Nesta época, os gregos e dentre eles o próprio Hipócrates, já acreditavam na Medicina da Reabilitação para a qual designaram uma palavra : *Analepsis*.

A medicina Romana é a sede de grande parte do acervo literário da arte médica exercida na antiguidade. Apesar dos exercícios terem permanecido por longo tempo afastados das tradições romanas após terem sido acusados pelo declínio da Grécia, referindo-se às olimpíadas que culminaram em templos de violência, eles foram retomados e reconsiderados em Roma, principalmente os exercícios moderados com indicações terapêuticas.

Dentre os médicos que exerceram sua profissão em Roma, destacou-se Asclepiades, considerado por muitos o "Pai da medicina física" por ter adotado os

recursos naturais e físicos como agentes terapêuticos. Além disso, Asclepiades defendia os exercícios moderados, com especial ênfase às caminhadas. Cornélio Celso, autor de muitas obras, escreveu muito sobre os exercícios, indicando-os freqüentemente em sua terapêutica. Segundo FARAHEUS (1956, p. 200), o primeiro dos oito livros de Celso sobre arte médica contem uma descrição da higiene romana de sua época, mostrando a importância atribuída aos banhos e às massagens.

Entretanto, Galeno foi o maior nome da medicina romana e ao lado de Hipócrates a figura mais proeminente da medicina da antigüidade (FARAHEUS, 1956, p. 216 ). O segundo livro de *Da Higiene* recebeu o título de Exercício e Massagem, nele Galeno estabeleceu uma classificação para os exercícios de acordo com seu vigor, duração, freqüência, utilização de aparelhos e a parte do corpo envolvida (LICHT, apud BASMAJAN, p. 7 ) . Galeno enfatizava a moderação ao indicar os exercícios, respeitando sempre os limites do paciente perante qualquer desconforto. Acredita-se que ele tenha escrito cerca de quinhentos livros e seus escritos foram os principais textos médicos de consulta para estudantes durante mais de mil anos.

A Caelius Aurelianus é atribuído o trabalho mais extenso e mais lúcido acerca da *analepsis* (medicina da reabilitação), para LICHT (apud BASMAJAN, p. 8), ele realça o uso inteligente e intencional do exercício, com maior clareza do que qualquer outro autor, mais de mil anos antes e mais de mil anos depois dele. Aurelianus não fazia referência apenas a repetição do exercício e sua importância, mas tinha uma visão de todo o processo da reabilitação, desde a estimulação dos membros lesados até a reeducação da marcha e das funções, tendo se dedicado

com vigor aos casos de paralisias. Segundo ele, seus escritos não eram originais, mas uma seleção do que os seus predecessores haviam descrito, o que, absolutamente, não lhe tira o mérito e a grandeza de sua obra.

Na Idade Média o Cristianismo redimiu a prática dos exercícios. Os homens bons e tementes a Deus não tinham a necessidade de voltar-se para a valorização do corpo físico e da beleza. Nesta época todos os escritos de Hipócrates e Galeno mantiveram-se no poder dos árabes. Estes sim, absorveram seus conceitos e frutificaram a medicina que enfatizava os hábitos de higiene e, dentre eles, o exercício. Dois médicos árabes Avicenna e Hally Abbas chegaram a projetar-se mais em seu tempo do que os próprios Hipócrates e Galeno.

Mais de uma hipótese tentou explicar como os escritos da antiga medicina greco-romana retornaram do oriente para a Europa. Acredita-se que isto possa ter acontecido em torno dos séculos X e XI, mas é certo que, mais uma vez, Hipócrates e Galeno, tenham vindo elucidar os caminhos da medicina.

O século XV talvez tenha significado um novo impulso no repensar dos exercícios físicos. Na área da educação, o médico e educador Vittorino de Feltra, influenciado por Pietro Vergerio, fundou uma escola para jovens nobres em Mantua (1423) na qual introduziu um programa de educação física.

Além disso, a revolucionária invenção da imprensa, que acredita-se que tenha coincido com a volta dos escritos de Hipócrates e Galeno à Europa, perpetua estas obras e ainda permite a disseminação de diversas outras acerca de seus trabalhos.

O século XVI trouxe do latim para as línguas modernas os escritos sobre os exercícios. Primeiramente sob a forma de traduções das antigas obras e posteriormente a edição das primeiras obras contemporâneas em línguas modernas sobre o assunto. Dentre estas obras, está o *Livro do Exercício*, de Cristóbal Mendez, o primeiro livro sobre exercícios escrito por um médico, na Espanha. Apesar de ser um marco literário, teve muito pouca influência e projeção sobre seus sucessores.

Um espaço importante se abre para Hieronymus Mercurialis, um professor de Pádua, que faz um extenso levantamento sobre todas as obras antigas que abordavam os exercícios e escreve o primeiro livro importante sobre exercícios terapêuticos.

O século seguinte reavaliou os dogmas da anatomia e fez vir a tona diversas discussões sobre a prática clínica. Mas foi a partir do século XVIII que a medicina física, principalmente no tocante aos exercícios terapêuticos, passa a ter uma conotação mais unânime. É neste tempo que surgem as primeiras experiências em eletroterapia com Duchene, Erb, Galvani e outros tantos ( CASTIGLIONE, 1947, p. 476 ).

O exercício terapêutico não mais é questionado sobre sua validade, mas agora, sobre sua multiplicidade. Diversas novas formas de aplicação são sugeridas, com sua utilização nas mais variadas doenças, e ainda estuda-se e conhece-se com mais riqueza de detalhes a cinesiologia.

Esta vertente de pensamentos que se liberta da antiga clínica médica e passa a procurar outros sistemas para explicar e tratar as doenças, influencia Hoffman, que

devido a sua grande popularidade contribui para restabelecer a importância da prática dos exercícios na vida diária. Hoffman ainda fez importantes observações sobre a ação dos exercícios nos edemas, a potencialização dos efeitos dos medicamentos pelos exercícios e ainda sua primeira abordagem ocupacional .

Entretanto, foi Nicolas Andry, emérito professor da Universidade de Paris, que relacionou os exercícios ao sistema músculo-esquelético . Ressaltou a ação dos exercícios corretivos para o emagrecimento e para melhorar a mobilidade. Fez ainda uma impressionante e atualizada consideração sobre a ação dos exercícios sobre líquido sinovial , no espaço intra-articular. Em 1741, publica seu livro *A Ortopedia*, oferecendo ao mundo e à ciência a palavra utilizada até os dias de hoje.

O século XVIII daria grandes passos no pensamento médico. Os exercícios ganhavam força devido aos excelentes resultados que promoviam, especialmente junto à corte, e acabaram por torna-se moda e referência de bom tratamento. Além disso, cresciam também os novos métodos para executá-los, iniciando desta forma, a promissora mecanoterapia.

Ao fim deste século devemos citar o médico Joseph-Clément Tissot, que teve uma visão além de seu tempo, tecendo considerações de cunho científico e baseando-se nelas para suas explanações. Tudo isto aproxima Tissot da medicina contemporânea, que encontra em seus escritos muito do que reconhece hoje como verdade. Em seu livro *Ginástica Médica e Cirúrgica*, Tissot recomendava a mobilização de pacientes cirúrgicos , além de insistir que qualquer exercício terapêutico exigia um profundo conhecimento de anatomia e cinesiologia para que pudesse ser prescrito. Este incrível médico fez ainda avançadas considerações

sobre a terapia ocupacional, amadurecendo uma idéia já proposta por Hoffmann; seus comentários sobre os exercícios respiratórios demonstravam um profundo conhecimento da biomecânica torácica, bem como, das técnicas de alongamento muscular e mobilizações articulares e de tecidos moles, técnicas extremamente importantes, e que os profissionais da atualidade muitas vezes desprezam em favor da moderna tecnologia, recaindo freqüentemente em erro e insucesso. Tissot fez tantas e tão claras explanações, que permitem a qualquer revisor da história falar dele e admirar-se durante horas, entretanto, faz-se absolutamente necessário citar alguns apontamentos importantes feitos por ele. Sobre o repouso, Tissot teceu amplo e profundos comentários, considerando os malefícios do repouso excessivo, a importância de sua adequada indicação nas fases inflamatórias das artrites e ainda suas conseqüências como a úlcera de decúbito, assunto do qual falou com absoluto domínio. Por fim, faz-se mister comentar a respeito de sua incansável posição e insistente ponderação junto aos cirurgiões de sua época em considerar o exercício como parte integrante do tratamento, responsabilizando sua correta indicação pelo sucesso ou insucesso do ato cirúrgico. Evidentemente, como muitas mentes brilhantes, Tissot foi pouco compreendido e suas obras, muitas vezes, consideradas irrelevantes em sua época, tendo sido retomado, ainda em tempo, com o avanço da ciência.

Ainda no final deste século destaca-se Hunter, um importante cirurgião e anatomista que compreende a relação agonista / antagonista dos músculos e insiste na indicação dos exercícios logo após o período de consolidação das fraturas, prevenindo a anquilose articular. Hunter faz ainda considerações sobre os exercícios ativos e passivos, exaltando a vantagem do método ativo em preservar o limite álgico

do paciente. Em 1794 o anatomista John Pugh publicou o livro *Um Tratado Fisiológico, Teórico e Prático sobre a Utilidade da Ciência da Ação Muscular na Restauração da Força dos Membros*, que de acordo com LICHT (apud BASMAJAN, p. 26 ), tratava-se de uma obra que descrevia detalhadamente a cinesiologia de cada músculo e se apresentava ricamente ilustrada.

O século XIX apresenta grande desenvolvimento da ginástica médica, em parte pelo trabalho e dedicação de um homem: Pehr Henrik Ling. Ling inicia sua trajetória como esgrimista, esporte ao qual dedica-se e explora como grande recurso terapêutico. Lado a lado com a esgrima, Ling estuda e desenvolve a ginástica, que aos poucos vai se tornando uma prioridade em sua vida. Embora tenha sido amplamente criticado, inclusive por importantes médicos e fisiologistas da época, Ling introduz importantes conceitos à cinesiologia e cinesioterapia, como por exemplo a dosagem, número e direção dos exercícios, o sinergismo muscular e a contração excêntrica e concêntrica dos músculos estriados.

Muito do descrédito de Ling no mundo científico deve-se ao fato dele, freqüentemente , mesclar suas explicações técnicas com conceitos metafísicos, muito pouco apropriados para o persistente pensamento cartesiano, de características mecanicistas que tem vigorado na medicina até os dias de hoje.

Embora nada tenha escrito sobre ginástica médica, Ling conseguiu, com esforço, inaugurar o Instituto Central de Ginástica de Estocolmo, no qual passou a desenvolver este tipo de atividade, tendo deixado muitos sucessores, que fizeram germinar suas idéias. Durante muitos anos o Instituto funcionou em desarmonia com

outras instituições ortopédicas na Suécia e somente em 1864, anos após a morte de Ling é que o Instituto de Estocolmo passa a ser dirigido por um médico.

John Shaw fez importante contribuição ao tratamento da escoliose. Contrariando os princípios da época, que indicavam a imobilização e a tração para estes casos, Shaw afirmou se tratar a escoliose de um distúrbio decorrente da debilidade dos músculos espinhais, preconizando exercícios graduados, alternados com massagens e repouso para o seu tratamento.

No final do século, um médico sueco dedica-se a defender a idéia de que aparelhos poderiam facilitar a realização dos exercícios, tornando-os mais eficientes. Gustav Zander talvez tenha sido a maior contribuição do século XIX para os dias atuais. Com ele, a mecanoterapia ganha um forte e definitivo impulso, resultando em tudo o quanto dispomos hoje, não somente no tocante aos aparelhos de utilização terapêutica, como também, toda a lógica desenvolvida para os aparelhos de musculação. Zander elaborou ao longo de sua vida, setenta e um aparelhos, passíveis de serem graduados quanto a força e utilizando sistemas de alavancas que permitiam o trabalho com músculos isolados. Inicialmente os aparelhos eram puramente mecânicos, mais tarde criou outros, movidos à máquinas à vapor e elétricos. Zander criou institutos (Institutos Zander) que se espalharam por todo o mundo. Ernesto Aberg trouxe as técnicas de Zander para a Argentina em 1884 e publicou *Mecanoterapia de Zander*, o primeiro livro sobre exercício terapêutico publicado na América do Sul.

Aos poucos, com a Segunda Grande Guerra, os Institutos foram se fechando, mesmo porque, a maioria dos aparelhos eram fabricados na Alemanha, dificultando sua aquisição pelos países aliados.

Ainda neste século, William Stokes fez recomendações de exercícios orientados e caminhadas para os cardiopatas. Hirschberg fez um importante avanço no campo neurológico ao descrever as fases de recuperação na hemiplegia e recomendar os exercícios para a recuperação dos movimentos nestes pacientes. Frenkel, descreve a primeira abordagem cinesioterápica dos pacientes com ataxia. Na época predominavam as ataxias de origem luética, mas embora a sífilis já não seja uma grande causadora de danos, os exercícios propostos por ele, como o treinamento persistente da marcha através de movimentos de coordenação, ainda são utilizados.

Em outras áreas, Willian Winternitz funda na Suíça (1892) a primeira Clínica de Hidroterapia, tendo desenvolvidos diversos trabalhos, dentre eles um tratado sobre Hidroterapia, durante o tempo em que ocupou a cátedra da matéria na Universidade em Viena. É também neste século que os primeiros passos são dados na utilização da fototerapia como recurso terapêutico, através da mente de Niels Finsen (CASTIGLIONI, 1947, p. 473 ).

O século XX herda os frutos das grandes descobertas, oriundas principalmente dos dois séculos anteriores, e com elas um imenso estímulo à pesquisa. Esta prolífera fase da ciência permite que cada pesquisador direcione seus estudos para seus interesses específicos, aprofundando seus trabalhos em segmentos cada vez mais fragmentados das áreas já compendiadas. Esta dinâmica,

herança do saber cartesiano, foi necessária, neste momento da história, para o desenvolvimento das especialidades. Estas áreas especialistas do saber vão, no decorrer do século, sofrer a consequência do processo que as originou, quando os cientistas, presos ao sentido do especialismo, fixam-se tanto às partes, que perdem de vista o todo.

No início do nosso século, a execução da ginástica médica ainda era de responsabilidade dos médicos, principalmente dos ortopedistas, neurologistas e clínicos gerais. O fisioterapeuta ocupava o lugar dos antigos ginastas e contava, portanto, com pouca autonomia para trabalhar com a cinesioterapia, restringindo-se a executar as prescrições médicas dos exercícios e à prática eletroterápica.

A partir da Segunda Grande Guerra o fisioterapeuta toma o pulso e o comando da atividade cinesioterápica. Os médicos estavam mais voltados para as cirurgias, graças às importantes descobertas que possibilitaram os avanços nesta área. Além disso, a demanda de incapacitados aumentava com o pós-guerra, necessitando de profissionais que pudessem se dedicar somente aos exercícios reabilitativos.

Além da cinesio e da eletro, também a hidroterapia ganhava um cunho mais científico. O médico Charles Lowman, em 1924, na Califórnia, cria a hidrogenástica que, na ocasião, era executada individualmente em piscina aquecida, caracterizando seus objetivos terapêuticos.

Nos períodos que precederam as grandes guerras, o universo médico teve a oportunidade de dedicar-se às doenças dos tempos de paz, ou seja, as afecções do

aparelho locomotor que não estavam relacionadas às lesões adquiridas nas batalhas da guerra. Dentre estas lesões, destacava-se a escoliose, que inspirava inúmeros métodos de tratamento através de exercícios terapêuticos. Em 1904, Rudolf Klapp preconizou um método para o tratamento das escolioses, que baseava-se na diminuição da ação da gravidade sobre o eixo da coluna, efeito que ele acreditava conseguir ao posicionar o doente escoliótico em quatro apoios. Sua técnica foi muito criticada, principalmente na sua forma mais ortodoxa, mas ainda hoje são utilizados exercícios com base no método Klapp.

Na esteira do desenvolvimento, vários países trilharam caminhos fecundos no campo da fisioterapia. Na Alemanha, as primeiras escolas: Kiel (1902) e Dresden (1918) sofreram grande influência sueca e a partir da terceira década passaram por importantes modificações, devido a influência de profissionais como o Dr. Klapp.

A Neurologia progride com o avanço de métodos que surgem na Suíça, como o de Mary Quinton, na Inglaterra, com o casal Bobath e o método Kabat, nos Estados Unidos.

O importante trabalho da fisioterapeuta Winifred Linton (1934) sobre exercícios no pós-cirúrgico torácico, criou técnicas de exercícios respiratórios, de relaxamento e de drenagem postural, e foi responsável pela credibilidade desta áreas de atuação fisioterápica, comprovando sua eficácia aos cirurgiões incrédulos da época ( SANCHEZ, 1984, p. 30).

Importantes contribuições também nos fizeram Paul G. Willians que criou uma série de exercícios para o tratamento das lombalgias, publicando-os em 1965. A

conhecida série de Willians, ainda hoje é ensinada nas escolas e executada pelos fisioterapeutas. Codman, identificou a tensão sofrida pelo tendão do músculo supra-espinhoso no desequilíbrio biomecânico do ombro e foi o autor dos exercícios em pêndulo, ainda muito utilizados.

Na França, Françoise Mezières coordenou e resgatou as idéias dos massagistas médicos do início do século, que utilizavam em sua terapêutica os endireitamentos manuais, as posturas mantidas e as manobras passivas de correção. BIENFAIT (1995, p. 3) lhe atribui a idéia da globalidade e da progressão. A partir de Mezières muitos métodos proliferaram enfocando a globalidade.

## **2.2 A FISIOTERAPIA NO BRASIL**

A Fisioterapia no Brasil tem um histórico breve, que divide-se em dois momentos: o primeiro, refere-se a organização dos Centros de Reabilitação e dos cursos de formação prática ( de nível técnico); o segundo, ao movimento destes profissionais no intuito de aperfeiçoar seus conhecimentos e ter reconhecida sua categoria, ganhando autonomia para o desempenho profissional.

Conforme será descrito mais adiante, o curso de Fisioterapia foi criado para habilitar profissionais que pudessem auxiliar o médico na prática da Medicina Física e Reabilitação, executando suas prescrições.

A classe, aos poucos, vai ocupando novos espaços. Através do aperfeiçoamento técnico e dedicação dos pioneiros, abre-se o caminho para que a profissão seja projetada para a formação em nível superior. Nestes trinta anos de

atividade profissional reconhecida (desde 1969), a Fisioterapia vem crescendo sempre em sentido ascendente, qualificando seus profissionais e ganhando respeito e credibilidade da sociedade e dos demais profissionais da área de saúde.

A Fisioterapia inicia historicamente sua atividade no Brasil a partir da fundação do Serviço de Hidroterapia e do Serviço de Eletricidade Médica na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, pelo Dr. Arthur Silva, entre os anos de 1879 e 1883. O primeiro, conhecido na ocasião de sua inauguração como Hydrotherapium, recebe posteriormente o nome de "Casa das Duchas ". Neste setor, eram administrados massagens, banhos de vapor, banhos medicinais e vários tipos de duchas. O Dr. Arthur Silva destaca-se como figura dedicada a Medicina Física, tendo empregado e desenvolvido várias técnicas de galvanização e iontoforese ( LEITÃO, 1979, p. 1 ).

Em 1919, é fundado o Departamento de Eletricidade Médica da Faculdade de Medicina de São Paulo pelo Dr. Rafael de Barros. Dez anos mais tarde, em 1929, o Dr. Waldo Rolim de Moraes cria o Serviço de Fisioterapia do Instituto do Radium Arnaldo Vieira de Carvalho, da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. O mesmo Dr. Rolim cria o Serviço de Fisioterapia do Hospital de Clínicas de São Paulo ( SANCHEZ, 1984, p. 31 ).

Em 1947, o Dr. Camillo Abud, inaugura o primeiro Serviço de Fisioterapia com características modernas , no Hospital Carlos Chagas, no Rio de Janeiro. Em 1950 eclodem novas instituições como o Serviço de Fisioterapia da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, fundado pelo Dr. Waldemar Bianchi, este setor era bem aparelhado e anexo a ele foi montado um ambulatório de Reumatologia. Ainda

neste mesmo ano é criado o Serviço de Medicina Física e Reabilitação do Instituto dos Industriários ( LEITÃO, 1979, p. 6 ).

De 1951 a 1958 funciona o primeiro curso para formação de Técnicos em Fisioterapia, no Centro de Estudos Rafael de Barros. O curso funcionava no Hospital de Clínicas de São Paulo e as aulas eram ministradas pelo corpo docente e médicos do próprio hospital.

Em 1954 é Fundada a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) no Rio de Janeiro. No mesmo ano, um grupo de médicos liderados pelo Dr. Waldemar Bianchi funda a Sociedade Brasileira de Reabilitação. Em 1956, a ABBR cria a Escola de Reabilitação para a formação de técnicos nesta área (LEITÃO, 1979, p. 6 )

Com o movimento pelas Associações Beneficentes são fundadas em 1958, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) por Renato Bonfim e surgem numerosas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Em 1959, o Prof. Godoy Moreira funda o Instituto Nacional de Reabilitação, anexo à cadeira de Ortopedia e Traumatologia da Faculdade de Medicina da USP. A fundação deste instituto é o resultado de negociações com a Organização Panamericana de Saúde (OPAS), Organização Mundial de Saúde (OMS) e a World Confederation for Physical Therapy ( WCPT) e faz parte de um projeto mais amplo que visa a criação de vários institutos na América Latina . Através da lei n ° 5029, é criado, neste mesmo instituto, o primeiro curso com padrão internacional mínimo para a formação de profissionais para atuarem em Reabilitação. O curso tinha uma

duração de dois anos e suas aulas eram ministradas pela fisioterapeuta sueca Karen Lernborg. Também o curso foi elaborado para atender aos programas de reabilitação que a OPAS estava interessada em desenvolver na América Latina (SANCHEZ & MARQUES, 1994, p. 6 ).

No mesmo ano, os profissionais se unem em categoria e fundam a Associação Brasileira de Fisioterapia, e em 1962 esta filia-se a World Confederation for Physical Therapy.

Embora o curso de técnicos em Fisioterapia e Terapia Ocupacional tenham sido fundados junto a Faculdade de Medicina da USP, em 1959, eles só seriam regulamentados através da portaria GR n ° 347, do dia 07 de abril de 1967, pela Universidade ( SANCHEZ & MARQUES, 1994, p. 6 ).

Em 1969, o Brasil contava apenas com seis escolas para formar fisioterapeutas. Nesta ocasião, a World Confederation for Physical Therapy promove o Primeiro Curso para Professores Latino-americanos das escolas de Fisioterapia, sendo escolhidos dois candidatos de cada país. O Brasil envia dois professores da Universidade de São Paulo, o Prof. Danilo Define e o Prof. Eugênio Lopez Sanchez, que concluem o Mestrado em Fisioterapia através deste projeto (SANCHEZ, 1984, p. 31 ).

Em 13 de outubro de 1969, o decreto-lei 938/69 reconhece as profissões de Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional.

Em 1970, a USP, através da portaria 1025 de 16 de janeiro, afirma que os certificados de conclusão dos cursos técnicos em Fisioterapia e Terapia

Ocupacional, expedidos pelo Instituto de Reabilitação da FMUSP, nos anos de 1958-1966, consideram-se para efeitos de direito equivalentes aos diplomas expedidos nos termos deste regulamento ( SANCHEZ & MARQUES, 1994, p. 6 ).

Em 28/02/1983, a resolução n ° 4 do Conselho Federal de Educação fixa o Currículo Mínimo para o curso de Fisioterapia. Este currículo permaneceu em vigência até o ano de 1997, quando foi extinto. Com a aprovação da lei n ° 9.394 de 20/12/96, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os currículo mínimos foram substituídos por Diretrizes Curriculares. Para tanto, foi criada uma Comissão de Especialistas de Ensino de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CEEFTO) encarregada de angariar propostas junto às instituições de ensino, bem como, sistematizar as contribuições recebidas no intuito de materializar as novas diretrizes. Este processo encontra-se em andamento.

### **2.3 O Profissional Fisioterapeuta**

O Fisioterapeuta no Brasil, como já descrevi anteriormente, foi um profissional que surgiu a partir de algumas necessidades. Primariamente para suprir uma função recém criada com a inauguração dos Centros de Medicina Física, posteriormente para alcançar os objetivos propostos pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-americana de Saúde de fundar institutos de Reabilitação em toda a América do Sul. Estes projetos incentivaram a abertura de novos cursos, bem como, nortearam os currículos da época, além de promoverem treinamentos profissionais (como ocorrido no México em 1969, apud Sanchez, 1971).

O primeiro salto rumo a profissionalização foi a concretização da Associação Paulista de Fisioterapeutas (APF). Fundada em 1957, tinha o objetivo de promover o aperfeiçoamento dos fisioterapeutas do ponto de vista profissional, jurídico e deontológico em todas as atividades relacionadas com a formação e exercício da profissão ( Estatutos da APF, in SANCHEZ & MARQUES, 1994, p. 8 ).

A partir da APF foi possível idealizar a Associação Brasileira de Fisioterapeutas, que mais recentemente passou a chamar-se Associação Brasileira de Fisioterapia. A ABF foi fundada na cidade de São Paulo, em 19 de agosto de 1959, com o objetivo de realizar a unificação da classe profissional dos fisioterapeutas de todo o Brasil, reunindo-os em torno de um ideal comum, num esforço deliberado pela categorização elevada da classe, em todos os setores das suas atividades ( Estatutos da ABF, in SANCHEZ & MARQUES, 1994, p, 8 ).

A Associação Brasileira de Fisioterapeutas, graças aos esforços desmedidos de alguns colegas, conquista reconhecimento e amplia suas atribuições legais a cada ano. Em 13 de fevereiro de 1962, a ABF foi reconhecida pela Associação Médica Brasileira e em 20 de junho de 1963 pela World Confederation for Physical Therapy.

Em 1966, através da lei n º 9372 da Assembléia Legislativa do estado de São Paulo a ABF é declarada entidade de Utilidade Pública.

A Associação Brasileira de Fisioterapeutas teve participação efetiva em todas as conquistas legais da profissão, sendo responsável direta por cada aquisição, que muitas vezes, vinha traduzir o resultado de anos de trabalho.

No intuito de reproduzir o caminho percorrido pela Fisioterapia, citarei os documentos que regulamentaram a profissão ao longo destes anos.

1- Parecer n ° 388/63 elaborado por uma Comissão de Peritos do Conselho Federal de Educação e aprovado em 10 de dezembro de 1963, é o primeiro documento oficial que define a profissão de Fisioterapeuta. Deste documento REBELATTO (1987, p. 30 ) ressalta alguns itens importantes:

- Define o Fisioterapeuta como auxiliar médico
- Ao Fisioterapeuta compete realizar tarefas de caráter terapêutico, que devem ser desempenhadas sob orientação e responsabilidade de um médico
- O Fisioterapeuta é um membro da equipe de reabilitação, mas não compete a ele o diagnóstico da doença, nem da deficiência
- Cabe ao Fisioterapeuta executar técnicas, aprendizagens e exercícios, quando recomendados pelo médico
- É um profissional técnico mas que deve ter formação em nível superior

É também este parecer que, segundo SANCHEZ & MARQUES (1994,p. 6 ), reconhece os cursos de Fisioterapia, definindo que os mesmos deveriam ter duração de três anos e estabelecendo um Currículo Mínimo para estes cursos.

Independente das questões que levaram o Conselho Federal de Educação a definir o profissional, caracteristicamente como um técnico, cabe analisar o porquê da contradição estabelecida na lei: por um lado caracterizando o profissional como técnico, obrigando-o a exercer sua função de acordo com as prescrições de um médico, e por outro, impondo-lhe uma formação universitária, em nível superior.

Sendo um técnico, incapaz de diagnosticar ou responsabilizar-se pelo ato terapêutico, bastaria a ele uma formação compatível, em nível médico, como acontece com outros profissionais que se destinam a auxiliar. Parece incompreensível a necessidade da formação superior, que por si só já clama por autonomia.

Evidentemente que a legislação vetou a autonomia profissional, delimitando-a, inclusive, nos currículos. Entretanto, ao formar profissionais em nível superior, a categoria, embora carente de formação profissional, mostrava-se rica e efervescente na análise crítica de sua situação. Como descreve MOURA FILHO (1992, p. 105):

"A Universidade é uma comunidade pensante que deve ensinar a desenvolver o espírito crítico de seus estudantes, o julgamento próprio. É um centro de crítica que deve formar graduados capazes de pensar e criticar com independência, e que saibam transmitir a sociedade este espírito. "

Talvez os profissionais não tenham saído tecnicamente preparados, mas, certamente, absorveram estes preceitos no convívio universitário.

Acredito, que este equívoco legal formou fisioterapeutas que não podiam, mas queriam, ser mais do que técnicos, como lhes impunha o diploma.

2- Decreto - lei n º 938 de 13 de outubro de 1969:

Este decreto é um importante marco na profissão. Ele traz considerações que definem no que deve consistir a atividade do Fisioterapeuta. REBELATTO (1987, P. 31 ) destaca pontos importantes deste documento:

- Define como profissionais de nível superior, diplomados por escolas e cursos reconhecidos
- Firma como sendo atividade privativa do Fisioterapeuta executar métodos e técnicas fisioterápicas com a finalidade de restaurar, desenvolver e conservar a capacidade física do paciente
- Permite ao Fisioterapeuta exercer cargos de direção em estabelecimentos públicos ou particulares e/ou assessorá-los tecnicamente
- Possibilita ao profissional exercer o Magistério Superior, bem como supervisionar profissionais e alunos

O decreto 938/69 ampliava as diretrizes de atuação do Fisioterapeuta embora mantendo-o inativo até a criação dos instrumentos jurídicos que instalariam os Conselhos profissionais. O Fisioterapeuta, de acordo com a nova lei, ganhava um novo perfil, mais cômico e responsável pelos seus atos. Mesmo não constando no decreto os elementos castradores de 1963, ele ainda apresentava, ou apresenta, já que permanece em vigor, definições nebulosas e pouco esclarecedoras.

Em primeiro plano, assegura como atividade do Fisioterapeuta executar métodos e técnicas fisioterápicas, mas não faz menção a nenhum elemento de referência que nos permita delimitar estas atividades.

Num segundo plano, restringe a atividade profissional a restaurar, desenvolver e conservar a capacidade física do paciente, vinculando sua atuação a presença de uma enfermidade ou estado mórbido já existente. REBELATTO (1987, P. 31 ) faz uma extensa discussão desta condição profissional, a qual corroboro, lembrando que as tendências mundiais ao abordar a saúde reafirmam a *Prevenção* como ato terapêutico mais responsável e mais eficiente. A abordagem preventiva, fruto de qualquer intervenção sensata, já faz parte do senso comum na comunidade dos profissionais de saúde e é sempre, e até inevitavelmente, trabalhada pela Fisioterapia.

Ainda que estes aspectos devam ser objetos de reflexão e sua análise reflita o amadurecimento e as inúmeras conquistas profissionais, devemos, de forma otimista, admitir que o decreto 938/69 teve um importante papel em nossa profissão, se não pôde ser suficientemente claro e abrangente, ao menos livra o fisioterapeuta das amarras legais que o atrelavam a uma condição extremamente limitada.

### 3- Lei n ° 6.316 de 17 de dezembro de 1975:

Depois de muitas tentativas, a ABF consegue a aprovação da lei, que é decretada pelo Congresso Nacional. Esta lei cria os instrumentos legais que regulamentam a profissão, permitindo a efetivação da oficialização de 1969. São criados: o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) e os Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CREFITOs). Estes órgãos de classe fiscalizam o exercício profissional e as atividades de fisioterapia em

todo o território nacional. A partir da criação dos conselhos, os profissionais passam a ser identificados através de sua Carteira Profissional.

Observamos a necessidade da união de duas classes, a dos Fisioterapeutas e dos Terapeutas Ocupacionais para perfazer o número necessário para a aprovação do Conselho.

4 - Em 03 de julho de 1978, a resolução n ° 10 do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional aprova o Código de Ética Profissional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional que passa a estabelecer as responsabilidades e normas para o exercício profissional.

5 - Em 12 de agosto de 1980 é expedida a Carta Sindical pelo Ministério do Trabalho, reconhecendo o SINFITO, sindicato representante dos Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais, com o objetivo de defender os interesses trabalhistas da classe.

Evidentemente que cada uma destas conquistas jurídicas espelham o movimento da classe profissional. Este movimento nos permite personalizar alguns períodos de atuação profissional, marcados por características e objetivos comuns.

Em 1971, Sanchez faz uma reflexão sobre o Adestramento de Fisioterapeutas no Brasil, nos fornecendo um perfil claro das limitações e dificuldades encontradas no período compreendido entre 1957, com a formação das primeiras turmas a 1969, ano do reconhecimento oficial da profissão.

Usando como referência o trabalho de SANCHEZ (1971, p. 32 ), MOURA FILHO (1992, p. 103 ) divide a história da profissão no Brasil em mais dois períodos, após 1969: de 1970 a 1982 ( aprovação do Currículo Mínimo) e de 1983 a 1995 ( fazendo uma projeção de três anos além do tempo da publicação de seu trabalho).

Sanchez (1971, p. 32 ) faz um exame crítico do primeiro período:

- a) O ensino de terapia física revelou uma tendência unidimensional, formação característica do especialista, ao invés de dar ao estudante uma instrução multidimensional de conhecimentos básicos, bem equilibrados, de todas as especialidades de terapia física. A política de ensino foi de formar o primeiro especialista ao invés de formar o Fisioterapeuta geral que tivesse conhecimentos equilibrados de reabilitação.
- b) A causa dessa situação parece ser atribuída a uma deficiente definição dessa mesma política de ensino. Existe ambigüidade quando se trata de distinguir entre a terapia física simplesmente e a terapia física na reabilitação. Na realidade são dois conceitos diferentes. A terapia física é uma divisão da medicina física, e a terapia física em reabilitação é uma especialidade da terapia física geral. O ambiente da escola não favorece esta diferença.
- c) É evidente a falta de uma mentalidade profissional formada dentro das escolas para instruir e educar integralmente ao estudante de terapia física. É eloqüente o comentário de um aluno sobre este assunto: "Ingressamos na escola de terapia física como pessoas normais e saímos com hipertrofia nos braços e atrofia na cabeça". (Referindo-se à falta de raciocínio profissional nos problemas de exercício na profissão). Isto se deve ao fato de que a participação do Fisioterapeuta nos interesses da escola é uma utopia. Por outro lado, o estudante recebe uma excessiva influência íntegra que deveria receber diretamente do Fisioterapeuta.
- d) Observou-se que os programas de terapia física alcançados nas escolas teriam alcançado seus objetivos se tivessem sido completados por um quadro docente de professores Fisioterapeutas. Lamentavelmente, este aspecto importantíssimo, continua sendo um dos problemas que devem ser resolvidos com prioridade.
- e) A existência de um ambiente de parcialidade na reabilitação brasileira sobre a falta de Fisioterapeutas criou uma mentalidade divorciada da realidade, para justificar a aplicação de uma série de medidas impróprias, totalmente desaconselhadas pelo sentimento comum, quando se submete aquele problema a um exame imparcial, minucioso e objetivo. Trata-se do adestramento de auxiliares de fisioterapia, em cursos especializados, que dá uma solução falsa ao problema, com repercussões graves de ordem terapêutica, ética e sócio-econômica."

O período compreendido entre 1970 e 1982, segundo MOURA FILHO (1992,p. 107 ) representa uma evolução bastante rápida da profissão, no que tange aos aspectos jurídico-institucionais, através da regulamentação profissional pela criação dos Conselhos, a elaboração do Código de Ética Profissional, culminando com a criação do Currículo Mínimo com o parecer 622/82 ( SANCHEZ & MARQUES, 1994, p. ).

MOURA FILHO (1992, p. 107 ) ressalta que foram anos ativos, com a proliferação de escolas por todo o país, associações e eventos de natureza científico-cultural. Além, naturalmente, das lutas pelas conquistas profissionais, travadas pela Associação dos Fisioterapeutas.

O terceiro período, fixado por MOURA FILHO (1992, p. 108 ) entre 1983 e 1995, pode, seguramente, estender-se até 1998. As principais características desta época são a preocupação com a unificação da classe, tornando os eventos oficiais produtivos em termos de resoluções e trocas de experiências, e a formação dos formadores de Fisioterapeutas. No primeiro período fazia-se mister delegar a Fisioterapeutas a docência dos cursos, hoje, discutimos a quais Fisioterapeutas devemos delegar tais funções. Em termos concisos, fica claro que o período atual já alcançou conquistas legais importantes, já atingiu representação quantitativa e busca agora a qualificação da categoria. Vivemos em tempos de repensar o que se fez no passado, avaliarmos as conquistas e detectarmos as falhas para finalmente nos projetarmos rumo a um futuro planejado.

MOURA FILHO (1992, p. 110 ) conclui seu texto com uma fantástica citação de Martin Luther King, que faço questão de repetir por espelhar nossa condição enquanto categoria:

"Não somos o que gostaríamos de ser,  
Não somos o que iremos ser,  
Mas, Graças a Deus,  
Não somos mais o que éramos. "

## **2.4 A Formação do Profissional de Fisioterapia**

Discutir a formação do profissional de Fisioterapia em todo o contexto universitário brasileiro constituiria um trabalho à parte devido à extensão do território nacional e ao número de cursos espalhados por todo o país.

Este tópico terá como objetivo a reflexão em torno das determinações legais que vêm guiando as predisposições curriculares nacionalmente e, dentre elas, a situação atual da PUC- PR, que deverá ser analisada e discutida mais adiante.

Em 1985, MARGRIT LIST (1986, p. 23 ), então presidente da World Confederation of Physical Therapy, no IX Congresso Internacional da WCPT, faz uma abordagem sobre o desenvolvimento do profissional de fisioterapia, avaliando sua evolução e considerando pontos importantes para o seu desenvolvimento.

LIST (1986, p. 23 ) enumera três tópicos para discussão, colocando-os como fundamentais e indispensáveis ao desenvolvimento profissional. São eles: prática, educação e pesquisa.

Refletindo uma realidade mundial, LIST aborda o desenvolvimento da fisioterapia, partindo de uma atividade empírica até atingir níveis de organização acadêmica, aliando a prática à educação e à pesquisa. Relata sua própria experiência, quando na década de 50, teve seu treinamento baseado em técnicas pessoais, contrastando-o com a formação atual da fisioterapia, embasada em uma educação acadêmico-científica e com programas de pós-graduação qualificados<sup>8</sup>. LIST (1986, p. 25 ) ainda afirma: *“A Fisioterapia está se afastando de ser uma arte hábil para uma profissão paramédica competente e independente, na qual os terapeutas irão apreciar, avaliar e planejar programas de tratamento sem a prescrição médica.”*

Como pode-se constatar a Fisioterapia descreve uma trajetória bastante similar em todo o planeta. A história mundial da profissão, descrita anteriormente neste mesmo capítulo, permite uma projeção neste sentido, ou seja, os movimentos históricos conduziram a busca da qualidade nos resultados e a ânsia de entendê-los melhor. A ciência, ou melhor dizendo, a utilização dos métodos científicos foram apenas os meios utilizados.

No Brasil observamos os fatores dispostos na mesma ordem: profissionais técnicos que desenvolvem ou aprofundam seus conhecimentos transformando-se em profissionais de nível superior em busca de reconhecimento acadêmico científico.

O primeiro currículo do curso de Fisioterapia no Brasil foi elaborado por uma Comissão de Peritos do Conselho Federal de Educação e fixado através da Portaria

Ministerial n ° 511 de 1964, elaborada com base no parecer n ° 388 de 1963, no qual o seu relator, considerando a falta de experiência de professores habilitados na área, de instalações, de laboratórios e de equipamentos , decide que as aprendizagens que comporiam o repertório dos futuros profissionais, então Técnicos em Fisioterapia, deveria basear-se num esquema modesto e exeqüível ( REBELATTO, 1987, p. 53). O currículo determina as disciplinas a serem ministradas e regulamenta a duração do curso em três anos letivos.

Art. 1º. - O currículo mínimo dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional para a formação de Técnico em Fisioterapia e Técnico em Terapia Ocupacional compreende matérias comuns e matérias específicas, como se segue:

a) Matérias comuns:  
Fundamentos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Ética e História da Reabilitação.  
Administração Aplicada.

b) Matérias específicas do curso de Fisioterapia: Fisioterapia Geral, Fisioterapia Aplicada.

c) Matérias específicas do curso de Terapia Ocupacional: Terapêutica Ocupacional Geral e Terapêutica Ocupacional Aplicada.

Art. 2º. - A duração dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional será de 3 anos letivos.

Quadro 1. Artigos 1º. e 2º da Portaria Ministerial n ° 511 / 64 que fixa os currículos mínimos dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Embora este currículo tenha permanecido em vigência por quase dez anos, SANCHEZ & MARQUES ( 1994, P. 7) afirmam que na década de oitenta muitos cursos já tinham a duração de quatro anos, acumulando distorções entre o currículo proposto e os que estavam sendo ministrados nas faculdades.

Em 1983, através da Resolução n ° 4 de 28 de fevereiro, o currículo sofre alterações. Fica estabelecido um novo currículo mínimo para os cursos de

---

<sup>8</sup> Esta "atual "formação a qual LIST refere-se é compatível com a data de publicação da fonte, ou seja, dez anos atrás.

Fisioterapia e Terapia Ocupacional. A Associação Brasileira de Fisioterapia colabora com a elaboração deste novo instrumento legal através de uma Comissão de Ensino, desta vez, com a participação de professores de Fisioterapia.

Este currículo é o resultado de uma nova condição profissional. Além do decreto 938 / 69 que reconhece a profissão de Fisioterapeuta, a categoria já possui seu Conselho Federal, os conselhos Regionais e um Código de Ética Profissional. Este perfil é absolutamente incompatível com o currículo anterior, bem como, às suas adaptações e inadequações para a execução do curso.

**O Presidente do Conselho Federal de Educação**, no uso de suas atribuições legais, na forma que dispõe o art. 26 da lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer n° 622 / 82, que a esta se incorpora, homologados pela Excelentíssima Senhora Ministra de Estado da Educação e Cultura.

RESOLVE:

Art. 1º - O Currículo mínimo dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional serão divididos em 4 (quatro) ciclos, a saber:

- I - Ciclo de Matérias Biológicas;
- II - Ciclo de Matérias de Formação Geral;
- III - Ciclo de Matérias Pré - Profissionalizantes;
- IV - Ciclo de Matérias Profissionalizantes.

Parágrafo Único - Com pequenas complementações os ciclos I e II poderão ser usados como tronco comum para ambas as profissões.

Art. 2º - O Ciclo de Matérias Biológicas constará de :

- a) Biologia;
- b) Ciências Morfológicas, compreendendo Anatomia Humana e Histologia;
- c) Ciências Fisiológicas, compreendendo Bioquímica, Fisiologia e Biofísica;
- d) Patologia, compreendendo Patologia Geral e Patologia de Órgãos e Sistemas

Art. 3º - O Ciclo de Matérias de Formação Geral constará de :

- a) Ciências do Comportamento, compreendendo sociologia; Antropologia; Psicologia; Ética e Deontologia;
- b) Introdução à Saúde Humana, compreendendo Saúde Pública;
- c) Metodologia de Pesquisa Científica, compreendendo Estatística;

Quadro 2. Resolução n° 4 de 28/02/83 que define o Currículo Mínimo para o curso de Fisioterapia, artigos 1º, 2º e 3º.

Art. 4º - Ciclo de Matérias Pré-profissionalizantes para a formação do Fisioterapeuta constará de:

- a) Fundamentos de Fisioterapia, compreendendo História da Fisioterapia e Administração em Fisioterapia;
- b) Avaliação Funcional, compreendendo Cinesiologia, Bases de Métodos e Técnicas de Avaliação em Fisioterapia;
- c) Fisioterapia Geral, compreendendo Eletroterapia, Termoterapia, Fototerapia, Hidroterapia e Mecanoterapia;
- d) Cinesioterapia, compreendendo: Exercício Terapêutico e Reeducação Funcional;
- e) Recursos Terapêuticos, compreendendo: Massoterapia e Manipulação;

Art. 5º - O Ciclo de Matérias Profissionalizantes para a formação do Fisioterapeuta, constará de:

- a) Fisioterapia aplicada às condições músculo-esqueléticas, compreendendo Fisioterapia aplicada à Ortopedia e Traumatologia, à Neurologia e à Reumatologia;
  - b) Fisioterapia aplicada às condições Córdio-pulmonares, compreendendo Fisioterapia aplicada à Cardiologia e à Pneumologia;
  - c) Fisioterapia aplicada às condições gíneco-obstétricas e pediátricas, compreendendo Fisioterapia aplicada à Ginecologia e à Obstetrícia e Fisioterapia aplicada à Pediatria;
  - d) Fisioterapia aplicada às condições sanitárias, compreendendo Fisioterapia Preventiva;
  - e) Estágio Supervisionado, constando de Prática de Fisioterapia Supervisionada;
- [...]

Art. 8º - Integrarão dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, o Estudo de Problemas Brasileiros e a Prática de Educação Física, de acordo com a lei, embora sua carga horária não integre o número de horas de duração do curso especificado no art. 9º.

Art. 9º - O currículo mínimo dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional deve perfazer um total de 3.240 ( três mil, duzentos e quarenta) horas, ministradas num período mínimo de 4 (quatro) anos e, no máximo de 8 (oito) anos. Os ciclos I e II devem ocupar 20 por cento desse tempo. O Ciclo III , Pré-Profissionalizante, 20 por cento, o Ciclo Profissionalizante 40 por cento, restando 20 por cento para a Prática Supervisionada.

Art 10º - As instituições que ministram os cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional deverão proceder às adaptações curriculares que determina esta Resolução, devendo apresentar ao Conselho Federal de Educação, para aprovação, no prazo de 1 um) ano as alterações de seus Regimentos.

Art. 11º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Quadro 3. Resolução n º 4 de 28/02/83 que define o currículo mínimo para o curso de Fisioterapia, artigos 4º, 5º, 8º, 9º 10º e 11º.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Os artigos 6º e 7º não foram citados por serem referentes ao currículo do curso de Terapia Ocupacional.

Conforme já foi descrito anteriormente, o Brasil aprova uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação ( lei n º 9394 de 20/12/96) extinguindo os currículos mínimos. Atualmente, uma Comissão do SESU/MEC vem organizando e sistematizando o que vai se chamar de Diretrizes Curriculares. O Departamento de Fisioterapia da PUC - PR, recebeu em setembro de 1997, uma carta desta comissão que solicita contribuições para o cumprimento do projeto. A comissão sugere alguns tópicos a serem considerados nas sugestões:

- a) duração e carga horária mínima do curso, proporcionalidade teoria/prática;
- b) perfil profissional desejável: em termos de conhecimentos, capacidade técnica para ação, possibilidade de adaptação e demandas futuras do mercado, clientela ou situações a que se destina o profissional, etc.;
- c) áreas de conhecimento ou matérias de formação geral e específica;
- d) estágio, carga horária, diversidade dos campos de atuação, exigências de supervisão;
- e) recomendações e/ou determinações que deverão nortear os currículos;
- f) outras exigências para obtenção do grau profissional ( como apresentação de trabalho de conclusão de curso, equivalência de atividades curriculares com programas ou projetos de pesquisa ou similar)

O caminho parece-me democrático. Sem dúvida, qualquer proposta final deverá esbarrar no descontentamento de alguns. Entretanto, é de responsabilidade da categoria e ainda mais dos meios acadêmicos, contribuir para que se busque um senso comum, considerando a história, a realidade social, a clientela, os objetivos e o progresso científico da classe.

A materialização deste trabalho tornou-se bastante oportuna ao momento histórico do país e da profissão. Espero com isso, poder fazer, eu mesma, a minha contribuição.

### 3 O CURRÍCULO COMO PROCESSO

Procuro aqui situar o currículo na tendência circular-consensual, alargando-a para que nela possam ser inseridas as idéias progressivistas de John Dewey e outros teóricos. A opção por esta linha está mais voltada para a sua relação currículo-compreensão ( DOMINGUES apud MOREIRA, 1990, p.52 ) do que para a referência dos autores apontados por Domingues.

Sem dúvida, como mostra a retrospectiva histórica dos currículos, uma teoria não se ergue aleatoriamente ou pela simpatia de um ou outro pensador. A construção de um pilar teórico revela sempre a interação multifocal das idéias de seus idealizadores, nas quais podem ser identificados elementos ideológicos , sociais, científicos, religiosos e humanistas que inspiraram, ou para melhor definir, desestabilizaram mentes que se inclinaram a expressar-se. Partindo de uma análise nestes termos, percebe-se que dos teóricos participantes do movimento histórico do currículo, tenham sido eles mais obtusos, ortodoxos aos seus ideais, ou mais interativos, mais dialógicos, qualquer um deles, trouxe contribuições para que o currículo fosse entendido como é hoje.

Tendo os princípios hermenêuticos como referência, sinto a necessidade de retornar à interpretação destes fatos para melhor sintonizar-me no momento presente. Desta forma é que entendo que cada teoria serviu de ponto de partida para alguém que conseguiu compreendê-la e transformá-la, ou ainda, serviu de objeto de crítica para que no argumento surgissem novas possibilidades.

No presente trabalho me proponho a utilizar-me do ato interpretativo, voltando minhas perspectivas para o exercício dialógico, mais aos moldes hermenêuticos.

O exercício dialógico não desconsidera a essência do pensamento do autor, mas de forma democrática, procura colocar em destaque os fragmentos destes pensamentos que possam ser relevantes ao tema em questão.

A história efectual materializa na imagem escrita um horizonte ou um ponto de vista, através do qual a história nos é contada. Ao ler um texto, na tentativa de compreendê-lo, não devemos nos limitar às prescrições da história efectual. Esta prática fixa as expressões do pensamento em padrões estanques, ideológicos ou filosóficos, e nos impede, muitas vezes, de expandir nossos limites de pesquisa.

Através da fusão dos horizontes é importante que se preserve a historicidade do autor, mas fatalmente ela fará diálogo com o horizonte do leitor, situado no mundo contemporâneo em uma realidade diversa. É este produto, a fusão propriamente dita, que vai gerar conhecimento transformado, pronto para dialogar e novamente fundir-se com o horizonte de outrem.

Em respeito aos teóricos que me sensibilizaram no movimento dialógico entre mim e seus textos, pretendo utilizar-me aqui de uma das fases metodológicas da fenomenologia e aplicá-la a compreensão, a *redução*. De acordo com JOEL MARTINS ( 1992, p. 59 ) reduzir significa “determinar, selecionar quais as partes da descrição são consideradas essenciais [...] ” e, seqüencialmente, a *variação imaginativa* que “consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos e conativos [...] ” .

Pretendo, com a redução fenomenológica, evitar estranheza ao leitor, que poderá confrontar-se com autores, colocados lado a lado neste texto, e que não tenham sido em suas épocas cúmplices em suas convicções. Esta possibilidade me é dada tanto pela fenomenologia quanto pelo papel de “pano-de-fundo” exercido pelo paradigma pós-moderno.

A opção por um paradigma não significará para a investigação um ato condicional, mas antes, propiciará um ambiente, que no meu entendimento, tenha mais similaridade com a realidade contemporânea.

Expressar exatamente a que veio o pós-modernismo, ou ainda pior, quais serão suas conseqüências para a humanidade, talvez seja pretensão demais. A única certeza que temos é que a era moderna já faz parte do passado. Quem pode saber se seremos exatamente nós os pós-modernistas ou se somos gerações de transição entre os dois tempos? Estão diante dos nossos olhos as constatações da mecânica quântica: a matéria não é mais um elemento estável ou imóvel, conforme houvera previsto Newton, o efeito de agitação das partículas quânticas ( cf. CAPRA, 1996, p. 82) fez ruir um dos mais sólidos pressupostos da física. Como entender a quadridimensionalidade tempo-espaço, inseparáveis perante a relatividade ?

O caráter transitório desta atual condição exacerba-se diante do fato de que todo o pensamento humano sobre a Terra ( principalmente no mundo ocidental) ainda navega pelos mares da causalidade. Tudo o quanto aprendemos, desde que nascemos foi através dos modelos racionalistas de causa-efeito. Mesmo sem saber ao certo como será compreendido o currículo dentro de um paradigma pós-moderno

e ter que fazê-lo através de instrumentos inadequados como o arsenal pensante linear e racionalista, acredito que as tentativas devam ser iniciadas o mais precocemente possível.

Procurei buscar inicialmente, dentro da minha área de domínio, as metáforas que pudessem identificar um currículo de características abertas e voltado para o processo. Mais adiante, serão melhor esclarecidas estas posturas curriculares, principalmente quando Dewey for abordado, para já, deve-se compreender que o processo aberto busca a antítese do modelo de causa e efeito. A experiência não existe apenas para alcançar um resultado previsto, ela deve, antes de tudo, desestabilizar os conceitos para que o encontro entre o objetivo inicial e o resultado seja transformador. O fim do processo é sempre um ponto de partida para um novo momento, as experiências são sucessivas e descrevem um movimento em espiral. Uma análise retrospectiva de uma aprendizagem de processo aberto não deve constatar conhecimento acumulado, como no processo fechado, de causalidade, deve sim, constatar mudança de comportamento, conhecimento transformado. Este tipo de experiência transformadora reproduz o conceito de fusão dos horizontes, proposto pela hermenêutica.

Na biologia, chama-se fisiologia o estudo do funcionamento dos órgãos e sistemas do organismo. Dos sistemas de controle do meio interno, estudados na fisiologia, podemos destacar dois em especial, que estão presentes no processo ensino-aprendizagem: o feed-back positivo e o feed-forward ( GYTON, 1996, p. 8 ).

O feed-back ainda que tenha consagrado a terminologia da língua inglesa, tem significado literal em português, retroalimentação. Os sistemas de controle corporal

do tipo feed-back podem dividir-se em positivos e negativos. O feed-back do tipo negativo é um sistema comumente envolvido com processos de inibição, ou seja, sempre que um determinado mecanismo é acionado, seu antagonista é inibido. Durante muito tempo usou-se o exemplo deste tipo de sistema para exemplificar ou explicar processos de causa e efeito no mecanicismo.

Embora o feed-back negativo exerça um papel fundamental no organismo, ele não se presta a analogia de um sistema aberto em educação, ao menos quando visto como uma resposta isolada, o que não acontece na biologia, onde sua simples ativação parte de uma rede bem mais complexa e integrada proveniente do sistema neurológico.

O feed-back positivo, também uma resposta autônoma do sistema nervoso, tem um funcionamento mais interessante. Normalmente sua ativação está relacionada a processos de estimulação. Ao contrário da inibição, que funciona como a “marcha-ré” do sistema, a estimulação está sempre envolvida na amplificação das respostas. Um exemplo de feed-back positivo no organismo humano seria a parturiação, como descreve GYTON (1996, p. 8) :

Quando as contrações uterinas se tornam suficientemente intensas para que a cabeça do feto comece a forçar sua passagem pela cérvix uterina, o estiramento desta estrutura produz sinais que são enviados de volta para o corpo uterino, provocando contrações ainda mais fortes. Dessa forma, as contrações uterinas distendem a cérvix e o estiramento desta produz contrações ainda mais potentes. Quando este processo se torna suficientemente intenso, ocorre a expulsão do feto.

Numa analogia com a educação, o feed-back seria responsável pela propulsão do sistema em espiral, um estímulo dado pelo professor, resultaria em

uma resposta por parte dos alunos, que ansiosos por dar continuidade ao processo, solicitariam do professor um novo estímulo ainda mais potente. Este sistema, por se tratar de estimulação, deve ser sempre trabalhado com cuidado, um bom estímulo gerará uma boa resposta, no entanto, um estímulo nocivo, gerará uma resposta ainda mais nociva. Em fisiologia, um estímulo nocivo, no feed-back positivo, pode conduzir à morte.

Um outro sistema de controle a ser considerado é o sistema de feed-forward utilizado pelo encéfalo, ou sistema de alimentação a posteriori, mais conhecido como controle adaptativo. Neste caso, os estímulos enviados pelo encéfalo para executar o controle motor não têm tempo de retornar ( aferências) a tempo de fazer o processo de feed-back. O encéfalo deve controlar centenas de detalhes em frações de segundos. Então, após o estímulo enviado e a resposta motora efetuada, é que os altos centros nervosos vão poder corrigi-la caso alguma coisa não tenha saído de acordo, melhorando o estímulo num próximo movimento. Este sistema funciona como um feed-back negativo retardado, e justamente por isso pode ser usado analógicamente na educação. Em sala de aula, se o professor tentar conseguir respostas concretas a partir de um só estímulo, com vistas a inibir todo o processo, ou seja, liquidar o assunto, certamente a experiência será frustrada porque diante de qualquer variável o mecanismo pode falhar. Ao contrário, através do feed-forward, o professor envia seus estímulos aos seus múltiplos receptores, como não pode controlar a todos de imediato, observa suas respostas e tenta corrigi-las . Vai intervir no estímulo inicial, buscando reiniciar o processo, melhorando suas respostas.

Os sistemas de controle em fisiologia têm a função de manter a homeostase do meio interno, o equilíbrio. Embora os mecanismos fisiológicos não possam ser comparados aos mecanismos cognitivos, eles constituem o instrumental físico, o “hard-wear” do sistema. O encéfalo e suas funções dão condições para que a cognição aconteça.

A necessidade de equilíbrio em toda e qualquer estrutura biológica, permite pensar que o mesmo aconteça a qualquer outro processo que se inicie a partir de um estímulo, seja ele físico, cognitivo ou emocional. O equilíbrio é a busca de todo ser vivo sobre a Terra, de qualquer elemento que seja integrante da cadeia biológica e de qualquer nível de evolução ou qualidade de função. PINHEIRO ( 1995, p.3) ao discorrer sobre biologia e educação para o editorial da EDUCAR em Revista reforça este ponto de vista:

[ ... ] algumas pessoas insistem em não acreditar na importância do componente genético na determinação / variação das características humanas físicas ou comportamentais. Particularmente nestas últimas, onde traços como a inteligência ( ou a personalidade) são mais facilmente entendidos quando se admite que sofrem apenas a ação do meio ambiente ou que, no máximo, a participação do componente genético não é significativa. É mais confortável, por exemplo, acreditar que “qualquer indivíduo é capaz de qualquer coisa”.

Na verdade, o comportamento não difere, em sua essência, de outras atividades biológicas como a respiração, a digestão ou a locomoção ( para as quais não duvidamos mais da influência de nossa herança biológica e, portanto da existência de limites, embora não saibamos quais sejam). Desse modo, o interesse pelos aspectos biológicos do comportamento vem crescendo em todo o mundo e com ele a nossa compreensão de que o indivíduo, como o universo, é composto de partes que agem interativamente e que é essa integração que configura o organismo como um todo e o universo como universo.

De todos os autores que falaram em equilíbrio, o maior destaque deve ser conferido a Piaget.

### 3.1 Jean Piaget

Na analogia do esquema fisiológico, proposto acima, a aprendizagem vai além do mero fisiologismo, ela pressupõe que o indivíduo que aprende o faz a partir de sua estrutura biológica e dela se utiliza para estabelecer as relações cognitivas. PIAGET ( 1996, P. 38) já enfatizava este aspecto ao admitir que o conhecimento está em íntima relação com a biologia, primeiramente a partir das regulações orgânicas propriamente ditas, e posteriormente, através do que chamou de estruturas cognocitivas, ou seja, que estabelecem as auto-regulações funcionais com o meio externo.

PIAGET ( idem, p.44) afirma que: “Do ponto de vista neurológico, o sistema nervoso não se limita a sofrer uma ação coerciva por parte dos estímulos, mas demonstra atividades espontâneas e não aceita os estímulos senão quando é sensibilizado a eles, isto é, se os assimila ativamente a esquemas prévios e respostas”.

Ao abordar os moldes fisiológicos de auto-regulação, PIAGET (p.239) afirma que os feed-forwards funcionam sobrepondo-se aos feed-backs como reguladores da própria regulação. Ele ainda afirma:

[...] estes modelos clássicos de regulações encontram-se com as mesmas formas de correção do erro ou de antecipação corretora no nível das estruturas cognocitivas elementares. A aprendizagem por tentativas ou ensaios e erros não é outra coisa senão a construção progressiva de um esquema, mas por etapas ou regulações sucessivas, tais que o resultado de cada ação modifica a seguinte, em sentido positivo ou negativo [...]

A analogia de Piaget, embora também se faça com a biologia, não se refere somente ao equilíbrio como processo de homeostase interna, mas de forma mais

enfática ao equilíbrio adaptativo ligando a genética ao meio ambiente. ( PIAGET, 1972, p. 66).

Piaget propõe um modelo de desenvolvimento cognitivo baseado no processo de organização e adaptação intelectual. Para entendê-lo e poder enfatizar a equilibração, é necessário que se dominem quatro conceitos cognitivos básicos propostos por Piaget: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Os esquemas são constructos hipotéticos, são estruturas mentais ou cognitivas pelos quais unilateralmente os indivíduos se adaptam e organizam o meio. WADSWORTH ( 1993, p. 2) faz uma analogia dos esquemas com as fichas de um arquivo. Inicialmente, a criança apresenta poucas informações sensório-motoras e cognitivas e portanto poucas fichas, a medida que ela realiza novas experiências e recebe novos estímulos, a criança tenta encaixá-los nos esquemas já existentes, não sendo possível, ela cria um novo esquema, arquivando uma nova informação. Este processo perpetua-se por toda a vida.

A assimilação é o “processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamentos já existentes “. ( WADSWORTH, 1993, P. 5 ). A assimilação permite que o indivíduo acrescente a experiência dos novos estímulos aos esquemas já existentes. Ela os amplia mas não os diferencia.

A acomodação permite criar novos esquemas ou mudar velhos esquemas. Enquanto a assimilação faz uma mudança quantitativa na estrutura cognitiva, a acomodação faz uma mudança qualitativa.

O balanço entre a assimilação e a acomodação chama-se equilíbrio, ele é o mecanismo auto-regulador necessário para efetuar a interação entre o indivíduo e o meio ambiente. O equilíbrio é, geralmente um estado temporário, já que as desestabilizações acontecem com muita frequência.

Enquanto o conflito nos modelos lineares é visto como uma variável indesejável, que dificulta o percurso dos objetivos, na teoria de Piaget os problemas são elementos fundamentais para desestabilizar o mecanismo de construção de conhecimento. A auto-organização se faz sempre a partir de um estímulo externo ou de acordo com Piaget ( apud DOLL JR. P. 99 ) “[...] é sempre uma reconstrução endógena de dados exógenos “.

Entretanto, como alerta DOLL JR. ( p. 99) todo professor deve além de produzir o desequilíbrio, impor-lhe limites, não permitindo que ele se transforme numa disrupção desenfreada.

Piaget baseia-se nos mecanismos auto-reguladores orgânicos para explicar o processo de aprendizagem. Ele acredita que o indivíduo está em constante exposição aos fatores desestabilizadores. Estes fatores funcionarão como estímulos, ao despertar o interesse do aprendiz para uma nova informação. Após passar pela assimilação e acomodação, ocorre a busca do equilíbrio, ou equilibração.

Contudo a obra de Piaget se estenda longamente em torno das discussões sobre os estímulos desestabilizadores e suas características cognitivas, afetivas e psicomotoras, e na sua descrição dos estágios do desenvolvimento sensório-motor

da criança, gostaria de salientar o aspecto do equilíbrio como elemento fundamental para esta investigação.

### 3.2 Jerome Bruner

Para Bruner (1978, p. 135 ) a mente humana tem um poder de representação que lhe confere a capacidade de representar o mundo, sua realidade, sua cultura. Neste ponto, concorda com Piaget sobre a importância desta atividade representativa e sua influência sobre a aprendizagem significativa ( que faz uso da criatividade ). Bruner enfatiza a importância da interação social. O indivíduo não se constrói sozinho, mas sempre na relação com o outro. Ele acredita que não se pode pensar em conhecimento humano sem considerar o homem inserido no contexto e convívio social.

DOLL ( 1997, p. 135 ) reforça este conceito ao afirmar que o indivíduo aprende através, por meio de, e com os outros, para ele a aprendizagem não pode ser considerada como uma atividade isolada, programada. Partindo desta perspectiva Bruner enfatiza que é preciso “desenvolver planos curriculares e estratégias instrucionais que utilizem as interações dialógicas aluno-aluno e aluno-professor”.

Tentando criar novos caminhos para a perspectiva curricular lógico-analítica, Bruner incentiva os estudiosos a acrescentarem o pensamento intuitivo, as metáforas e a arte como forma de transmitir a cultura juntamente com o modo analítico mais dominante.

A concepção mental de Bruner dá mais ênfase ao self e a auto-reflexão, que por sua vez permitem ao indivíduo um movimento recursivo do pensamento, não no sentido de auto-ajuste, mas no sentido de aprofundar-se na compreensão e atingir novas possibilidades através da transcendência ( DOLL JR. , 1997, p. 139 ).

Através dos movimentos recursivos da mente e seu complemento com a interação social ( com as relações estabelecidas em aula ), o aluno vivenciaria o currículo em espiral ( BRUNER, 1978, p. 48 ). Bruner acredita que o currículo deva ser trabalhado de forma a não perder de vista sua finalidade, abordando sempre os assuntos de interesse e evoluindo-os em graus de dificuldade.

Adaptando esta dissertativa para o contexto universitário, o currículo deverá estar sempre impregnado dos fins de formar um profissional com características que o qualifiquem, através da criatividade e do desafio, levando-o a processos reflexivos e recursivos a respeito da sua formação profissional. Para tanto, já nas mais básicas informações, o currículo deve inserir as convicções necessárias da maturidade profissional, obedecendo sempre aos níveis ascendentes de complexidade.

### **3.3 Alfred Whitehead**

Whitehead, um matemático e filósofo, contemporâneo de Ernest Mach, Max Planck e Albert Einstein, compartilhava perfeitamente da mentalidade quântica, então, em plena formulação. Whitehead não acreditava que a natureza fosse composta de partículas sólidas, mas uma estrutura de processos em evolução (

DOLL JR. , 1997, p. 160 ). Ele tentou desenvolver uma nova filosofia da ciência, introduzindo a metafísica e cosmologia, que acreditava serem necessárias para este intento.

Whitehead desprezava o que ele chamava de “idéias inertes”, dizia que “um homem meramente bem informado é o maçante mais inútil da face da terra” ( WHITEHEAD, 1969, p. 13) . Desprezava as proficiências técnicas que não produzissem interação com o conhecimento intuitivo, com as metáforas e com as artes.

Sua proposta educacional enfatizava um processo cíclico que fazia interagir três estágios de aprendizagem: o *romance* que representa o lúdico, o jogo, o despertar dos interesses, por onde as crianças deveriam ser iniciadas no processo educacional, com vistas a preparar-se para o segundo estágio, já contaminados com o interesse necessário para passarem para o estágio da precisão, ou seja, o estágio de domínio, de adição de conhecimentos e por fim , atingir o estágio das *generalidades* , representado pela capacidade de abstração, mais caracterizado pelo período universitário. WHITEHEAD diz que a educação deveria consistir de uma contínua repetição destes ciclos ( p. 32) e diz ainda:

A educação deve ser essencialmente a ordenação de um fermento que já está crescendo na mente; não se pode educar a mente no vácuo. Na concepção que formamos da educação tendemos a confiná-la ao segundo estágio do ciclo, isto é, ao da precisão; mas não podemos limitar nossa tarefa desta maneira sem que nos equivoquemos no tocante ao problema inteiro. Interessa-nos igualmente o fermento, a aquisição da precisão e o desfrute subsequente .” ( p. 31 ) .

DOLL JR. ( 1997, p. 163) faz mais uma citação de Whitehead que sintetiza sua proposta criativa para a educação : “O crescimento e a sabedoria ocorrem

quando existe um equilíbrio entre a oportunidade criativa proporcionada pela liberdade e o conhecimento que adquirimos da disciplina “.

### 3.4 John Dewey

Toda a teoria educacional de Dewey baseia-se na idéia de processo. Para ele, “o pensamento em si é um processo [...]” ( apud DOLL JR., p. 153). Este processo desenvolve-se a partir da experiência. Toda forma de conhecimento está baseada na integração recursiva entre experiência e a reflexão.

Contudo, como alerta Dewey “a crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas “( DEWEY, 1976, p. 14). O detalhe importante a ser considerado é a qualidade desta experiência. Dewey a divide em dois aspectos: a agradável ou desagradável ( fácil de julgar ) e a que influencia experiências posteriores, como ele diz, “[...] toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem “. ( DEWEY, p. 16). Estas devem ser as experiências eleitas para o processo educativo.

Apesar de centrar o currículo na experiência, Dewey não deixa de enfatizar o domínio do conhecimento sistematizado : “As verdades e os fatos que constituem a experiência atual da criança e aqueles que compõem as disciplinas do currículo são os termos inicial e final de uma mesma realidade .” ( apud MOREIRA, 1990, p. 55 ) .

Por seu turno, a reflexão constitui o elemento fundamental de todo ato de compreensão para Dewey. DOLL JR. ( 1997, p. 155) chama a atenção para o fato de

muitas vezes os intérpretes de Dewey não se referirem a reflexão como um elemento prioritário entre a experiência e o produto. Aliás, muitos progressivistas voltaram-se tanto para a experiência, que deixaram de lado o seu fim : o produto. A experiência acabou se constituindo em um fim em si mesma.

Segundo Dewey, o ato reflexivo divide-se em dois momentos: a fase pré-reflexiva, que apresenta um problema a ser resolvido e geralmente é confusa e perturbadora e a fase pós-reflexiva, que resulta numa experiência de domínio e satisfação. Ele propõe um caminho para este ato reflexivo ao qual chamou de cinco fases do pensamento reflexivo ( DEWEY, 1979, p.111) :

1ª As *sugestões* nas quais o espírito salta para uma possível solução;

2ª Uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi *sentida* (diretamente experimentada) e que passa, então, a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada;

3ª O uso de uma sugestão seguida a outra como *idéia-guia* ou *hipótese*, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos;

4ª A elaboração mental da *idéia* ou *suposição*, como *idéia* ou *suposição* ( *raciocínio*, no sentido de parte da interferência e não da interferência inteira);

5ª A verificação da hipótese, mediante *ação exterior* ou *imaginativa*;

[...] As fases representam só em esboço os traços indispensáveis do pensamento reflexivo. Na prática, duas delas podem fundir-se, algumas delas podem ser percorridas às pressas, e o esforço de se alcançar uma conclusão pode pesar principalmente numa única fase, que exigirá, então, um desenvolvimento aparentemente desproporcionado. Em tal matéria, nenhuma regra se pode estabelecer. Será o tacto, a sensibilidade intelectual do indivíduo, o determinante da melhor maneira das fases do pensamento.

Embora estas etapas refiram-se ao pensamento reflexivo, elas são também consideradas por alguns, como as etapas do pensamento científico ou o método pragmático de resolver problemas. “ Os intérpretes de Dewey muitas vezes não vêem a reflexão como um intermediário que liga a primazia da experiência prática

com a experiência secundária da investigação reflexiva continuada e regulada “. ( DOLL JR., 1997, p. 155).

A teoria da experiência de Dewey aliada a reflexão tem o objetivo de formar um indivíduo maduro e inteligente, ele diz: “Pensar é um método de reconstruir a experiência”( apud DOLL JR., p. 157). Além disso, como afirma MOREIRA (1990, p. 54), sua teoria curricular demonstra não somente uma preocupação com o crescimento do indivíduo mas também com o social : “O professor deve engajar-se não apenas no treinamento de indivíduos mas também na formação de uma vida social apropriada “ ( apud, MOREIRA, p. 54), evidenciados por sua preocupação com a vida em comunidade e educação moral.

Apesar de Dewey ter se dedicado a construção de uma educação aberta, uma proposta de processo, ele ainda viveu intensamente os reflexos do método científico do modernismo: “Eu diria mesmo que somente a substituição gradual da educação literária por uma educação científica pode assegurar ao homem a melhoria da espécie .” ( apud MOREIRA, p. 55).

Mesmo tendo sofrido as influências de seu tempo, evidenciando seu fascínio pela ciência, Dewey elaborou um currículo mais complexo e multifacetado, o que o afastou dos curricularistas mais tradicionais como Tyler. Para DOLL JR. ( 1997, p.69): “Dewey vê os fins educacionais surgindo dentro do processo da atividade experiencial, com a aprendizagem como sendo um subproduto desta atividade; Tyler vê os fins educacionais estabelecidos antes da experiência, com a aprendizagem como um resultado que pode ser medido.”

### 3.5 As similaridades e as diferenças

Nenhum dos autores citados apresenta um perfil pós-modernista, à exceção de Bruner por ser mais contemporâneo e envolvido com esta abordagem. Todos desenvolveram suas teorias expressando-se através da linguagem e dos conceitos modernistas, compatíveis com suas realidades e com as qualidades valorativas conferidas à ciência analítica. Mesmo assim, talvez mesmo sem saberem, suas idéias essenciais parecem superar suas próprias limitações. Se a forma de expressão os situou em seu tempo, seus conceitos transpuseram esse tempo. É por isso, que estes pensadores podem ser melhor compreendidos hoje, à luz de um paradigma pós-moderno.

As concepções abordadas encontram-se em diversos pontos teóricos. Todos os autores equiparam a aprendizagem a uma forma de compreensão e não apenas assimilação pura e simples de conteúdo. Aprender aqui, significa aprender a pensar, este pensar toma características reflexivas, como expressa Bruner ou Dewey. Se por uma lado a reflexão de Dewey pode ser dividida em estágios, relembrando uma organização linear, para Bruner a reflexão significa um encontro consigo e com seus pensamentos de maneira recursiva. Talvez, os estágios do pensamento reflexivo de Dewey, sejam a sistematização daquilo que a hermenêutica, assim como Bruner, entenderam como movimentos circulares e recursivos. Como disse antes, se faz necessário captar os aspectos essenciais deste conceito, considerando a linguagem como parte da história efectual<sup>10</sup>. A aprendizagem não ocorre de maneira

---

<sup>10</sup> A história efectual é, para a hermenêutica, aquela que considera de antemão o que é necessário conhecer.

cumulativa, os conhecimentos não se amontoam mentalmente, na verdade, eles se organizam constantemente, refletindo com nitidez a capacidade de auto-regulação da mente. Assim se entende o mecanismo de equilíbrio de Piaget, partindo de estímulos desestabilizadores. Quem conhece e convive com os sistemas biológicos, sabe que eles em nada se assemelham às máquinas, pois são absolutamente interativos e adaptáveis ao meio-ambiente, mesmo nos processos patológicos podem ser identificadas as constantes tentativas de adaptação. Nem mesmo o mais moderno de todos os inventos conseguirá reproduzir um organismo vivo. A clonagem genética, mesmo definindo características físicas idênticas a dois indivíduos, nunca conseguirá reproduzir duas mentes idênticas. Piaget acertou em comparar a aprendizagem aos sistemas orgânicos, erraram os que afirmaram que tais sistemas poderiam ser equiparados a máquinas.

A auto-regulação, alcançada através dos processos reflexivos, produzirá um conhecimento construído. Este conhecimento, que deverá fazer parte do currículo não deve restringir-se ao aspecto cognitivo somente, mas como coloca Whithead, deve vir em comunhão com o pensamento intuitivo.

Há que se considerar ainda o fato do homem não viver ilhado com seus pensamentos, mas estar exposto aos conflitos do convívio social, como reitera Bruner. O currículo deve contemplar o aprendizado através do outro, enriquecendo a perspectiva social, principalmente valendo-se das relações em sala de aula.

Dewey ainda destaca a importância da experiência na prática curricular, o processo educativo acontecendo através de experiências pensadas e a necessidade de estabelecê-las de maneira tal a dar continuidade ao processo.

Dewey criticava o ênfase metafísico de Whithead, mas ao seu modo, ambos reconheceram a educação como um processo e não como um fim em si mesma. Este processo, que leva o homem a uma constante transformação equipara o ato educativo a uma perspectiva ontológica, na hermenêutica descrita por Heidegger. Bruner identifica esta similaridade ao perceber que ( apud DOLL JR., 1997, p. 146):

É muito mais importante, para apreciar a condição humana, compreender como os seres humanos constroem seus mundos do que estabelecer o status ontológico dos produtos desses processos.

A hermenêutica é a ferramenta mais adequada para “processar” o currículo, tal a proximidade de seu constructo com os conceitos avaliados. O círculo hermenêutico, com seu movimento recursivo, encaixa-se harmoniosamente na construção do conhecimento através do equilíbrio alcançado pela reflexão. Ou como a entende DOLL JR. ( 1997, p. 147): “ A visão hermenêutica, em que conversamos com nossas histórias, nos fornece um conceito em que o currículo não é apenas um veículo para transmitir conhecimento, mas é um veículo para criar e recriar a nós mesmos e à nossa cultura. “

#### **4 PENSANDO AS BASES DE SUSTENTAÇÃO DO CURRÍCULO**

O presente capítulo, buscará, através de uma síntese, dialogar sobre as bases de sustentação teórica necessárias para a elaboração do currículo do curso de Fisioterapia da PUC-PR. Na verdade, os capítulos anteriores já fizeram isso de alguma forma. Procurarei, então, criar alguns pontos de interseção nos temas que julguei importantes serem considerados ao se iniciar a elaboração de um currículo. Considerei três aspectos como básicos: o conhecimento próprio da Fisioterapia, a teoria curricular e a filosofia da universidade (PUC-PR) . A todos estes fatores dei um tratamento hermenêutico, de características narrativas e interpretativas ao contrário do tratamento analítico que tem caráter exploratório.

Se fosse o currículo um mero instrumento técnico, uma listagem pura e simples de disciplinas, qualquer um poderia manuseá-lo, elaborá-lo, alterá-lo, conforme suas expectativas ou crenças infundadas. Entretanto, o estudo do currículo deu margem ao desenvolvimento de uma área prolífera, que tem despertado o interesse de vários especialistas da educação. Com tantas teorias elaboradas a este respeito, seria, no mínimo, uma irresponsabilidade reformular uma proposta curricular, sem ao menos perguntar-se: O que é currículo ?

Foi esta a pergunta que me fiz, persistentemente, ao participar da comissão que revisou o último currículo do curso de Fisioterapia da PUC-PR. Infelizmente as respostas começaram a se formar com atraso, quando a "obra " já estava pronta. No primeiro momento percebi que o produto da nossa análise equivocada funcionaria mais como um fragmentador de idéias do que como um formador de profissionais. O

currículo pronto me fez recordar da comparação feita por GARCIA ( 1993) entre um currículo de imposição reducionista e o “Mito de Procrusto”:

Segundo a narrativa mitológica, Procrusto era um malfeitor que se postava junto a um caminho, a espera de viajantes cansados, aos quais oferecia oportunidade de repouso em uma de suas duas camas. Daí esta narrativa também ser denominada o *mito da cama de Procrusto* . Quando o viajante adormecia, Procrusto procedia a seguinte operação: se o corpo do viajante fosse tal que sua extensão extrapolasse a extensão da cama oferecida, ele tratava de cortar as pernas do viajante, ajustando seu corpo ao tamanho daquela. Ou então, caso a extensão do corpo fosse inferior à da cama, ele tratava de esticá-lo até “ajustar” suas medidas ao leito oferecido, resolvendo a diferença entre ambos. Mas a necessidade de ajuste nunca era acidental. Na verdade, era Procrusto quem determinava a cama que o viajante iria ocupar. Assim, todo viajante acabava vítima, na verdade, da escolha de Procrusto.

O currículo formatado, ao qual tudo deve se adaptar , qualquer tipo de aluno ou qualquer tipo de ideologia, certamente vitimará uma intenção de formação construtivista.

O currículo como instrumento jurídico ( PEDRA, 1997, p.62), deve ser suficientemente bem elaborado de maneira a abrir perspectivas em termos de possibilidades. O documento, em si, delimita e estabelece que se cumpram cargas horárias e conteúdos pré-estabelecidos, mas o que permeia o currículo, ou seja, o como, a quem, com que intenções e para que ele se destina, deve estar tão claro na cabeça de educandos e educadores quanto o conteúdo formal.

Para tornar possível alargar esta perspectiva curricular, acredito que num primeiro plano deva ser formada uma comissão que se disponha a discutir o currículo de forma mais extensiva, com prazos mais frouxos e que não seja necessariamente uma comissão de especialistas, mas ao menos pessoas voltadas para o processo, com alguma vivência acerca do assunto.

Atualmente o curso se aproxima das condições ideais para fazer acontecer este tipo de projeto. Existem profissionais da área de Fisioterapia pós-graduando-se em Educação, expandindo seus horizontes e expectativas teóricas.

As bases de sustentação para a elaboração do currículo do curso de Fisioterapia da PUC-PR, que passo a propor, trafegam por todas estas matizes do conhecimento. Não me referirei a elas como tópicos por acreditar que estes pilares teóricos devam se intercomunicar, formando uma verdadeira trama, de consistência mais sólida e complexa.

Em primeiro lugar, para tratar sobre um assunto é preciso que se conheça este assunto. Imaginar como deverá ser o profissional que exercerá a função de fisioterapeuta na sociedade daqui a cinco ou dez anos, exige uma atualização em todo o saber compendiado da Fisioterapia, suas principais atualizações, os caminhos pelos quais estão avançando as pesquisas de maior credibilidade na área e algum posicionamento sobre qual seria a formação básica mais coerente para profissionais e pesquisadores. Não deixando de considerar que na educação como processo, de nada adianta centrar as atenções nos déficits educacionais, mas antes, vislumbrar expectativas futuras e objetivar alcançá-las. Pensar o currículo voltado para os fins como na proposta de Dewey e não para os objetivos e déficits como na proposta de Tyler.

Outro aspecto a ser considerado no conhecimento específico do campo da Fisioterapia, é o senso de comunidade, como proposto por Dewey ( MOREIRA, 1990, p. 54). O profissional exercerá não somente uma função, mas também um papel

social. A formação deverá contemplar um profissional com senso ético e de responsabilidade compatíveis com sua função.

Considerar ainda, todo o aspecto de historicidade que construiu a profissão de Fisioterapia até o momento. Como se mostrou no capítulo três, a Fisioterapia nasceu de um ramo da medicina e tornou-se uma área independente somente neste século, devido aos interesses dos médicos voltarem-se totalmente para os avanços da cirurgia. No Brasil, atuando durante alguns anos como técnicos, já na década de 60, os profissionais se empenharam em ver sua categoria reconhecida e respeitada. Buscaram este respeito não só no âmbito jurídico, mas principalmente no investimento sério no saber fisioterápico, por meio de pesquisas, congressos e esforços pessoais que despontaram por todo o país. O que vemos hoje, é uma profissão com 30 anos de reconhecimento, que saltou de um quase nada para uma posição social de respeito e credibilidade, tanto nos meios acadêmicos, quanto nos meios clínicos ou junto à população. O empenho dos pioneiros da Fisioterapia deve ser recompensado com um senso de continuidade. Ao se pensar em currículo, havemos que nos lembrar sempre destes que nos abriram caminhos tão dignos, que nos tiraram da condição de técnicos para a condição de profissionais liberais.

Ao especializarmos demasiadamente o currículo, dando-lhe uma perspectiva mecanicista, estamos andando na contramão do crescimento profissional, que tem, por si só, características de processo, transformadoras, construtivistas. Particularmente, penso que o currículo, ao obedecer seu movimento histórico deva estar fundado em propósitos que se destinem a fortalecer os conhecimentos de base, aprofundando-os em graus de complexidade, formando profissionais capazes de construir de *per se* qualquer intenção mais especializada.

BRUNER ( 1976, p. 16) reafirma este tipo de aprendizado ao falar da transferência não específica de conhecimentos ou ainda melhor, transferência de princípios e atitudes. Segundo afirma, este tipo de transferência “[...] consiste, essencialmente, em aprender, de início, não uma habilidade, mas uma idéia geral, que pode depois servir de base para reconhecer problemas subsequentes como casos especiais da idéia adquirida” . Esta é, efetivamente, a concepção de aprendizagem por processo. Proporcionar ao aluno o domínio das estruturas básicas de seu objeto de estudo, para que ele possa aprofundá-las e ampliá-las. BRUNER ( 1976, p. 16) ainda diz: “Quanto mais fundamental ou básica for a idéia que tenha aprendido, quase por definição, maior será a amplitude de sua aplicabilidade a novos problemas”.

O especialismo levado como prioridade na elaboração do currículo, conduz o aluno apenas ao treino de habilidades. Ele possui capacidade de executá-las, e talvez com treino, muito bem. Entretanto, diante do primeiro problema ou situação adversa, vê-se em grandes dificuldades por não conseguir direcionar seus pensamentos em sentido contrário, avaliando a situação a partir de seus princípios básicos. Assim é que nosso aluno é capaz de manusear modernos aparelhos, de tecnologia sofisticada, reproduzir técnicas de tratamento elaboradas, mas sempre em situações já conhecidas e previsíveis. Ao confrontar-se com uma resposta ruim ou uma manifestação inesperada, não sabe o que fazer, pois encontra grandes limitações para avaliar o quadro do paciente a partir do processo fisiopatológico manifestante, de uma propedêutica detalhada ou ainda uma análise cinesiológica mais elaborada. Estes conhecimentos não se assemelham às habilidades desenvolvidas com o manuseio de técnicas, mas constituem as bases do

conhecimento específico da área e deveriam estar muito bem fundamentadas para o aluno. Este horizonte também deve estar claro para quem se propõe a elaborar o currículo.

Mesmo não se tratando de especialistas de área, o grupo elaborador de uma proposta curricular deve dominar alguns fundamentos da educação e da teoria curricular. A opção por um trajeto teórico servirá de guia ou como orientação para que qualquer objetivo traçado se coloque em convergência com os fins educacionais a que se propõe o currículo.

O currículo deve ser compatível com o nível institucional ( PEDRA, 1993, p. 37) ou seja, não adianta o grupo sustentar perspectivas ideológicas completamente diversas da instituição, neste caso, o currículo poderá tornar-se inviável e inexecutável, esbarrando sempre nas divergências. O nível institucional, representado aqui pela filosofia da universidade, será discutido logo adiante. Perante este tipo de situação, devem ser estabelecidas outras metas que precedam a reforma ou elaboração curricular, como por exemplo, projetos e propostas que abram espaço para discussões no âmbito da instituição, procurando renovar idéias e buscar um consenso, ou, na pior das hipóteses, deixar as claras as limitações impostas pela universidade.

Por outro lado, o domínio da teoria curricular no processo da sua elaboração dá ao curso “traços fisionômicos” perceptíveis, o que permite ao estudante, saber o que poderá encontrar quando ingressar na universidade. É esta postura que vai determinar o que permeia o currículo, sua abordagem metodológica, didática, relação

professor-aluno, os conteúdos, enfim, tudo o quanto não está explícito no currículo formal.

A escolha, neste trabalho, de um currículo preocupado com a compreensão, recebeu, é claro, a influência das minhas ideologias. Acredito, convictamente, pela minha experiência em sala de aula e no estágio supervisionado, além do desgastante contato professor-aluno gerados pelo ensino tradicional, que a proposta construtivista, tal qual aqui foi apresentada, ou seja, uma síntese, pela variação imaginativa, das considerações mais compatíveis com o processo hermenêutico, possa proporcionar à prática educativa momentos mais proveitosos e mais agradáveis. A ênfase na validade da experiência, proposta por Dewey, confirma-se no dia-a-dia universitário. Vejo alunos aprenderem em minutos durante o estágio supervisionado ( na prática com o paciente), assuntos trabalhados exaustivamente em sala de aula, avaliados e não aproveitados. Através da minha própria experiência e reavaliando meu próprio caminho, constato que não acumulei conhecimento, mas o transformei, qualitativamente.

Outro fator a influenciar minha opção pela tendência circular-concensual foi novamente o nível institucional. Este, parece ser também o pensamento da universidade, por sua filosofia, fundada, acima de tudo, na pedagogia marista. Porquanto muitas vezes o discurso permaneça longe da prática, ao menos preserve-se um canal aberto para o diálogo.

Está muito evidente nas palavras do Prof. Euro Brandão ( Reitor da PUC-PR por mais de uma década) a inclinação desta universidade para um ensino integral, voltado para o homem, rejeitando enfaticamente a “educação para o

desenvolvimento “ ou a “educação para o futuro tecnológico” características da tendência tecnicista ( BRANDÃO, 1996, p. 19).

No início deste ano de 1998, a PUC-PR iniciou um novo projeto de planejamento educacional, agora sob o comando do novo Reitor, Prof. Clemente Ivo Juliatto. Ao assumir o cargo, o Prof. Juliatto fez uma palestra de apresentação aos professores, que proporcionou a todos momentos muito elucidativos acerca do ambiente universitário e suas perspectivas. Passo a comentar alguns trechos desta palestra, com o intuito de melhor compreender o nível institucional que permeia o currículo.

Ao destacar o conhecimento e a sabedoria como matérias-primas da universidade, JULIATTO (1998, p.5) enfatiza aspectos como a importância da educação continuada para os professores e a seleção dos conteúdos curriculares. Sobre este último, o Reitor faz observações a respeito da expansão do acervo do conhecimento e a impossibilidade de contemplar o estudante com tudo o que se deseja ensinar, destacando a prioridade à qualidade do conhecimento a ser adquirido. Ainda sobre este aspecto fala sobre a metodologia usada para transmitir os conteúdos e repete um posicionamento da educação voltada para a compreensão: “ O importante para a escola vem a ser o ensinar a aprender e, para o aluno, o aprender a aprender”( p. 6 ) . E mesmo persistindo numa linguagem reducionista, vê a importância da educação como um processo: “Estas considerações nos levam a concluir que a universidade, e qualquer escola, precisa mudar a sua abordagem pedagógica. Precisa deixar de ser uma mera repassadora

de conhecimentos para se transformar em uma moderna usina de elaboração e processamento do conhecimento “( p. 6).

A PUC-PR acredita ser de fundamental importância a prática da interdisciplinariedade como uma “visão integradora para superar a fragmentação do conhecimento no mundo.”( p.6), completa o Reitor, “Pesquisa interdisciplinar não significa que o pesquisador deva ser competente em todos os campos, significa que deve mostrar interesse pelo que acontece em outros campos, sem renunciar à sua identidade”.( p.5).

Em seu destaque humanista, a PUC reforça uma educação de caráter integral:

É fundamental que o estudante não deixe a universidade sem ter aprendido, além das lições acadêmicas, outras importantes lições para o uso pessoal dele e para o relacionamento com seus semelhantes e com as organizações sociais [...] Ela deve, entre outras atribuições, formar cabeças para bem pensar, analisar e fazer sínteses, assim como formar os corações para amar os seus semelhantes, posicionando-se diante da problemática da sociedade e, igualmente formar as mãos para trabalhar na construção de um mundo melhor para todos.

Novamente aparecem sinais da inclinação linear da linguagem, no entanto, salienta-se o interesse na educação moral e ética, aos moldes da prática religiosa. Mais adiante, Juliatto reforça a intenção da PUC em não proporcionar um ensino puramente técnico e profissional, mas uma formação mais **humanista**. Ao admitir a ambigüidade do termo, faz uma citação que esclarece sua conotação no entendimento da PUC. Esta citação refere-se a uma “reflexão realizada pela comunidade da Universidade Ibero-Americana (UIA), do México, sobre o seu significado”:

Entende-se a atitude caracterizada pelo pensamento ordenado e crítico; a clara expressão oral, escrita e de todo o tipo, a formulação e a solução do questionamento básico, do homem

no mundo ( sua origem, destino e natureza); a consciência histórica; a experiência estética; a cooperação social responsável; e a congruência entre pensamento e conduta.

A Filosofia Educativa da UIA coloca a mesma questão básica e define o humanismo como o desenvolvimento integral dos dinamismos fundamentais do homem: criatividade, criticidade, liberdade, solidariedade, integração afetiva e consciência da incondicionalidade e da ausência de limites do horizonte do nosso agir.

O compromisso humanista da PUC, quando associado com a historicidade da Fisioterapia e com as teorias curriculares, abre espaço para uma nova perspectiva, uma proposta transformadora a partir da realidade que se apresenta.

Uma educação centrada no aluno, pode ser desenvolvida partindo-se dos questionamentos ontológicos da hermenêutica de Heidegger, como apontou Bruner anteriormente. É obsoleta a prática de pensar numa ontologia que trate das produções humanas; é mais coerente que se pense como o homem pensa e age, para então projetar a educação.

O momento é mais propício para pensar em desenvolver potencialidades e não restringí-las para que se adaptem a um só modelo. O estímulo destes potenciais singulares deve ser conduzido pelas vias da auto-regulação, através do pensamento intuitivo e metafórico, que nos ajuda a ver o que não vemos, pelo pensamento reflexivo e recursivo pautados na experiência, como no círculo hermenêutico. Esta experiência, por sua vez, não deve ser considerada como a praticalização da teoria, mas como a teoria baseada na prática.

A partir desta abordagem já não se pode mais admitir a elaboração do currículo como uma simples seleção de conteúdos. O currículo é bem mais do que as disciplinas que o compõe, ele abrange uma forma de proceder a construção do conhecimento proporcionada pela experiência transformadora, cujo principal objetivo

passa a ser a ressignificação. Segundo DOLL JR. (1997, p.153):

Curricularmente, o desafio que o processo hermenêutico nos lança é planejar uma estrutura de ensino e aprendizagem que aceite a contingência e o caráter relacionado do ser, da linguagem e do entendimento. “

Fica claro em todo o texto da investigação que a hermenêutica vai muito além de uma intenção metodológica, ela não só permeia todo o trajeto do trabalho, imprimindo-lhe uma característica particular, como também fornece um *background* para a interpretação curricular a partir dos autores que o abordam como processo.

Mais do que se propor a interpretar textos, a hermenêutica se dispõe a fazer qualquer interpretação a partir da condição humana de ser no mundo, como proposto por Heidegger através do Dasein. Esta questão ontológica funciona como a mola propulsora do círculo hermenêutico, que busca não somente aprender “o que” , mas aprender “para que” , buscando a compreensão na relação histórica com o passado e a construção do futuro a partir da ativa participação no momento presente. DOLL JR. ( 1997, p. 166) enfatiza a similaridade entre o pensamento como processo e o pensamento hermenêutico de Heidegger, dizendo que ambos devem ser definidos em sua conexão com o transformar-se em .

Por outro lado, a hermenêutica de Gadamer aponta questões importantes capazes de balisar o currículo como processo, como por exemplo a autoridade; o movimento dialógico, caracteristicamente recursivo; a importância da linguagem e a fusão dos horizontes que culmina com a compreensão.

As bases teóricas para a sustentação do currículo, quando situadas na abordagem hermenêutica, além de buscarem a compreensão de cada fator envolvido com este currículo, ainda passam a influenciar a sua estruturação.

Mais do que uma metodologia, a hermenêutica é uma opção, uma possibilidade não analítica de entender o currículo, um instrumento para percebê-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação iniciou-se a partir da dificuldade encontrada em compreender o que é e como se estrutura um currículo. As leituras a respeito do tema foram delineando uma série de responsabilidades atribuídas a este instrumento ( ao currículo ) , que, para os leigos no assunto, significa pouco mais do que um encadeamento de disciplinas. Estas responsabilidades tomaram a forma de conteúdos não explícitos do currículo, de tudo o que com ele se relaciona e de tudo o que depende a implantação e a prática curricular.

Dentre as inúmeras questões que podem ser levantadas em torno do currículo não formal, procurei dar destaque as que considerei mais abrangentes e mais significativas em termos da conceituação do currículo. Tenho consciência de não ter esgotado todas estas perspectivas, deixando de considerar, inclusive, detalhes de espaço físico, da metodologia de ensino, dos recursos didáticos e outros tantos; mas volto a enfatizar que minhas preocupações voltaram-se mais para os desdobramentos de cunho filosófico e conceptuais do currículo.

Pensando nestes termos considerei os três aspectos que me pareceram fundamentais: os aspectos jurídicos do currículo, evidenciados não só pelas leis que o regem , mas também pela instituição que o abriga. Foi desta forma que achei de suma importância explicitar e discutir a filosofia da universidade que oferta o curso. A consonância com esta filosofia facilita a materialização do currículo. Se o curso e a instituição falam idiomas diferentes, as portas de acesso estarão sempre fechadas para futuros investimentos ou mesmo para que se lancem expectativas mais

ousadas no planejamento. Além disso, a PUC-PR passa hoje por uma total reestruturação pedagógica, que deverá deixar explícita a necessidade de uma afinidade filosófica.

Este processo de ajuste com a universidade suscita outro tipo de resolução. O Departamento deve fazer a opção por uma linha curricular que atenda as suas necessidades e expectativas pedagógicas e ao mesmo tempo as da universidade. Compreendendo a história da profissão e, sem dúvida nenhuma, partindo dos meus próprios pré-conceitos, optei pela linha circular consensual, que engloba uma questão que, eu acredito, seja fundamental para o processo ensino-aprendizagem que é a compreensão. Fazendo uma conexão entre a compreensão, da maneira como ela é vista pela hermenêutica filosófica, e a educação como um processo, onde o conhecimento não se soma, mas se transforma, tal qual a fusão dos horizontes, podemos ampliar a abordagem circular-consensual, para nela inserirmos as concepções teóricas de Dewey, Whitehead, Piaget e Bruner, pois cada um, de sua maneira, abordou a educação como um processo.

Para que estas considerações tivessem sentido busquei esclarecer o percurso histórico da Fisioterapia, de como se estabeleceu a profissão e que caminhos vem tomando a formação acadêmica deste profissional.

Finalmente dei a estes dados um tratamento hermenêutico, ou seja, procurei compreendê-los através das vias da interpretação. O fato interessante é que a hermenêutica filosófica não consegue restringir-se a um método. Ela é muito mais do que isso, sua característica ontológica a coloca numa situação condicional para qualquer atitude que necessite de compreensão. Desta forma, a hermenêutica não

está somente presente na interpretação dos dados, mas aparece envolvida em todos os temas que circundam o processo educativo e, dentre eles, o currículo.

Minha hipótese inicial confirmou-se ao longo da investigação. Acredito ter evidenciado a necessidade de se estabelecerem bases teóricas para a elaboração do currículo e que estas bases devem atender aos objetivos do curso, da instituição e do profissional que se pretende formar. As bases aqui estabelecidas buscaram suprir dificuldades encontradas no currículo do curso de Fisioterapia da PUC-PR em especial. Entretanto, a via da compreensão permite uma análise detalhada e coerente em qualquer situação, parecendo ser a hermenêutica o caminho mais adequado para uma pesquisa nesta área, justamente pelo processo de pesquisa por ela proporcionado assemelhar-se com a busca do conhecimento em qualquer área do saber humano.

Certamente não tive como objetivo esgotar o assunto , nem tão pouco, estabelecer a verdade. Espero apenas proporcionar um novo horizonte, que a partir de agora não mais me pertence, que possa encontrar-se com o horizonte de outrem a fim de gerar mais conhecimento e suscitar novos questionamentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASMAJAN, John V. **Terapêutica por exercícios**. 3 ed. São Paulo: Manole, 1980.
- BIAGIONI, João. **A Ontologia Hermenêutica de Hans-George Gadamer**.  
Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1983.
- BIENFAIT, Marcel. **Os desequilíbrios estáticos**. São Paulo: Summus, 1995.
- BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1992.
- BRANDÃO, Euro. **Universidade e Transcendência**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRUNER, Jerome S. **O processo da educação**. 7 ed. São Paulo: Editora Nacional e Editora da PUC, 1978.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CASTIGLIONE, Arturo. **História da Medicina**. Vol. II. São Paulo: Editorial Nacional, 1947.
- CORETH, Emerich. **Questões Fundamentais de Hermenêutica**. São Paulo: E.P.U. 1973.
- D'ANTOLA, Arlette (Org.). **supervisão e Currículo**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- DEWEY, John. **A experiência e a educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Como pensamos**. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- DOLL JR., William. **Currículo: Uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre : PUC-RS, 1997.
- FARAHEUS, Robin. **História de la medicina**. Barcelona: Editorial Gustavo Glli , 1956.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y Metodo**. Vol. II. Salamanca: Sígueme, 1992.
- GALLAGHER, Shaun. **Hermeneutics and Education**. New York : Sunny Press, 1992.
- GARCIA, Joe. **Uma perspectiva fenomenológica para o currículo**. Comunicação apresentada na 16ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Metáforas quânticas para interpretar o currículo: Um desdobramento hermenêutico**. Dissertação. Curitiba: UFPR, 1995.

- GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GYTON, A. ; HALL, J. **Tratado de fisiologia médica**. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997.
- HEIDEGGER, Martin . **Ser e Tempo**. Parte I. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- HEKMAN, Susan. **Hermenêutica e sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Edições 70: 1990.
- JULIATTO, Clemente I. **A educação na PUC-PR a serviço da vida e do futuro**. (mimeo). Curitiba: PUC-PR, 1998.
- LEITÃO, Araújo. **Fisiatria Clínica: bases físicas, fisiológicas e terapêuticas**. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1979.
- LIST, Margrit. **Fisioterapia: uma profissão versátil em cuidados da saúde**. Atualização Brasileira em Fisioterapia, ano III, vol. 3, n ° 1, jan/fev 1986.
- MAC DOWELL, J. **A gênese da ontologia fundamental de Martin Heidegger : ensaio de caracterização do modo de pensar de Sein und Zeit**. São Paulo: Herder, 1970.
- MARTINS, Joel . **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MOREIRA, Antônio . **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- MOURA FILHO, Alberto. **Profissional de hoje, reflexo do professor de ontem**. Fisioterapia em Movimento, vol. IV, n ° 2, out 91/ mar 92.
- PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- PEDRA, José A . **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_ . **Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo**. Em Aberto. Ano 12, n ° 58, Brasília, 1993.
- PEDRA, Nilcéia. **Paradigma Curricular: estudo de possibilidades**. Dissertação. Porto Alegre: PUC-RS, 1977.
- PIAGET, Jean. **A Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- \_\_\_\_\_ . **Biologia e Conhecimento**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

- PINHEIRO, Marta. **Editorial**. Educar em Revista. No 11 . Curitiba: Editora da UFPR, 1995.
- REBELATTO, J.R.; BOTOMÉ, S. **Fisioterapia no Brasil**. São Paulo: Manole, 1987.
- SANCHEZ, E.; MARQUES, A. **Origem e evolução da fisioterapia: aspectos históricos e legais**. Revista Brasileira da USP. (1), jul /dez, 1994.
- SANCHEZ, E. **Histórico da fisioterapia no Brasil e no mundo**. Atualização Brasileira em Fisioterapia. São Paulo: Panamed editorial, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Estudo preliminar do adestramento de fisioterapeutas no Brasil**. Revista Paulista de hospitais. Ano XIX, vol. XIX, n ° 4, abr/ 1971.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática - problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOUZA, R. **A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80**. Em Aberto. Ano 12, n ° 58, Brasília, 1993.
- STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDPUCRS, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Paradoxos de Racionalidade**. Caxias do Sul: 1987.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 7 ed . Porto Alegre: Globo, 1981.
- VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade: Niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WADSWORTH, Barry J. **A inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1993.
- WHITHEAD, Alfred N. **Os fins da educação e outros ensaios**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1969.

## **Referências Legais ( Textos Legais Consultados )**

BRASIL. **Decreto-Lei n ° 938** de 13 de outubro de 1969. Diário Oficial , Brasília, 16 de outubro de 1969. (Seção 1. Provê sobre as profissões de Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional e dá outras providências).

BRASIL. **Lei n ° 6.316** de 17 de dezembro de 1975. Diário Oficial, Brasília, 18 de dezembro de 1975. ( Seção 1. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, e dá outras providências).

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Conselho Federal de Educação. Currículos Mínimos dos cursos de graduação. 3 ed. Brasília, 1979.

\_\_\_\_\_. **Resolução n ° 4** de 28 de fevereiro de 1983. (Seção 1. Fixa os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional).

\_\_\_\_\_. **Lei n ° 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação .