

# Introdução

---



“Janeiro de 1973. Cumpre-se a determinação de mudança da Faculdade para a Cidade Universitária da Ilha do Fundão. (...) Caixotes são transportados levando para as novas instalações da Ilha do Fundão tudo o que, numa pressa inexplicável, pode ser transportado. (...) Rápido, muito rápido como costumam agir as companhias imobiliárias quando querem evitar que algum apelo sentimental impeça, através do tombamento ou qualquer medida judicial, sua ação demolidora, o prédio foi destruído, e o material, que para todos que por ali passaram não teria preço, foi vendido como material de demolição. Nenhuma voz se levantou contra o absurdo. Cumpria-se uma determinação legal ao transferir as instalações para a nova Cidade Universitária, mas nada foi feito para tentar preservar o prédio (...)” (Maia, 1996: 24).

Essa pesquisa envolveu a discussão dos modos pelos quais estão organizadas as propostas pedagógicas desenvolvidas no ensino médico de graduação da Faculdade de Medicina da UFRJ e identificadas na história de vida dos seus professores, tendo como contexto as políticas de ensino superior e de saúde na década de 70 e no momento atual.

Em 12 de outubro de 1918, foi inaugurado o prédio da Faculdade de Medicina na Praia Vermelha, concretizando uma luta de 110 anos de seus professores e estudantes por um território próprio e com instalações adequadas, pois desde a criação dos primeiros cursos de ensino médico, em 1808, eles peregrinaram por vários locais improvisados, tendo ocupado, nos últimos anos, desde o Hospital Militar até o antigo Recolhimento das Órfãs, um casarão da rua Santa Luzia pertencente à Santa Casa de Misericórdia (Maia, 1996:15). Entretanto, para essa escola de medicina a Praia Vermelha não será ainda seu lugar definitivo, pois o início da década de 70 sinaliza novas mudanças para o ensino médico decorrentes da Reforma Universitária (1968).

Assim, trabalhei com o pressuposto de que, em relação à Faculdade de Medicina da UFRJ, o sentido desta mudança está simbolizado na transferência de suas instalações físicas para a Ilha do Fundão, em 1973, e na demolição do seu prédio neoclássico na Praia Vermelha, em 1976. A transferência do campus universitário da Praia Vermelha para a Ilha do Fundão significou a consolidação do modelo de escola organizado em departamentos, uma vez que o campus universitário da Ilha do Fundão é, ele próprio, expressão da Reforma Universitária. A instalação do Centro de Ciências da Saúde, que concentra o ciclo básico separado fisicamente do Hospital Universitário, e este, por sua vez, dedicado integralmente ao ciclo clínico, marca um novo período para a Faculdade de Medicina da UFRJ, materializando as mudanças políticas determinadas, que

podem ser investigadas por meio da análise de suas concepções pedagógicas e suas conseqüências na formação do médico em nível de graduação.

## 1.1

### O problema

A preocupação com o ensino médico de graduação é uma questão mundial há pelo menos trinta anos, já expressa em documentos, cartas de compromissos e declarações em congressos específicos sobre o tema (FEPAFEM<sup>1</sup>, 1993).

O estudo das concepções pedagógicas que sustentam a formação do médico é um tema importante, tendo em vista uma gama variada de razões, como a grave situação médico-sanitária de nossa população, onde, p. ex., convivem novas doenças, como a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA/ AIDS) com o recrudescimento de outras supostamente já controladas, como a tuberculose, a sífilis e a hanseníase. Concomitantemente, vem ocorrendo nas últimas décadas um aumento significativo do número de idosos em nossa população, levando-nos a conviver com outras patologias que são comuns a essa faixa etária, bem como o aumento das doenças crônicas e degenerativas, como, p. ex., a doença de Alzheimer e o câncer. É preciso destacar, ainda, a questão da violência, com toda a espécie de desordem que provoca na saúde do indivíduo e de sua comunidade, sendo, por isso, hoje, no Brasil, considerada um gravíssimo problema de saúde pública, de proporções epidêmicas.

Nestas condições, as perspectivas de atuação do profissional formado em nosso país são desanimadoras, pois, com a implantação do Plano Real, a estabilidade da moeda é sustentada por uma taxa de câmbio que implica alto custo financeiro e, conseqüentemente, redução nos gastos sociais, como educação, saúde e previdência social. Soma-se a este quadro a mudança no perfil do profissional, decorrente das transformações tecnológicas e organizacionais do setor; da subordinação ao mercado, devido às dificuldades enfrentadas na implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), que levam à ocupação do setor pela medicina privada. Por outro lado, neste momento, tem sido cada vez mais exigida pela sociedade uma formação profissional que esteja claramente articulada ao perfil da demanda por necessidades em saúde da maioria expressiva da nossa

---

<sup>1</sup> Federação Pan-americana de Faculdades e Escolas Médicas.

população, mas avalio que o debate da formação médica na graduação se restringe a uma pauta incapaz de abarcar as questões esboçadas.

No presente trabalho, tenho o pressuposto de que, por um lado, o desenvolvimento técnico e científico da medicina, particularmente da segunda metade do século XX aos dias atuais, transformou a medicina liberal, artesanal, em uma medicina tecnológica e, por consequência, difícil de existir sem financiamento público; por outro lado (ou por isso mesmo) as políticas públicas de saúde, que vêm ocorrendo no país a partir do golpe militar (1964) aos dias atuais, seriam os fatores de influência na configuração do perfil de formação médica em nosso país, por exercer um papel de indução na configuração do mercado de trabalho médico. Analiso, portanto, que o fulcro da discussão entre uma formação médica especializada e a de perfil generalista, assim como do predomínio do mercado de trabalho médico assalariado sobre a medicina liberal, passa pela compreensão desses dois fatores que estão na origem de tudo isso. Considero, também, que é fundamental compreender a centralidade do papel desempenhado pelo profissional médico e/ou das instituições médicas na formulação dessas políticas de saúde, e, por consequência, no processo de formação da identidade deste profissional.

Esse quadro vem se agravando com a entrada vigorosa dos planos de saúde, a partir da década de 80, para os segmentos da população em condições de adquirir bens e consumir produtos relacionados à saúde, ao mesmo tempo que o Sistema Único de Saúde não alcança os objetivos pretendidos de universalização do acesso aos serviços de saúde, tornando mais acentuado o contraste entre uma formação médica mais especializada e mais identificada com o primeiro modelo de atenção em saúde, enquanto o segundo modelo vai demandar uma formação generalista. Sobre os desdobramentos que vão ocorrer no interior da escola médica, é preciso levar em conta a situação de “dupla identidade profissional” do docente de medicina - o médico que também é professor -, devido à estrita relação que existe entre a docência do magistério superior e a profissão básica, conforme assinala Gemaque (1995), o que tende a reforçar e reiterar ainda mais todas essas influências exercidas sobre a formação médica.

## II

De Paula (1979) fez uma análise sobre o que ele identificou como “a volta do médico geral”, discussão que tomou vulto no final da década de 70. Dizia ele:

“Este problema assumiu em todo mundo importância extraordinária e representa mesmo, no plano da educação médica e da preparação profissional, uma quase que reviravolta. Mas, também, deve-se convir que nesta ocasião está ocorrendo um pouco o fenômeno da moda, contra o qual é preciso estar em guarda. De repente, todos clamam pelo médico geral. Educadores, professores ilustres, altas autoridades, todos bradam pelo generalista. O Brasil necessita é de generalistas e não de especialistas, proclama-se e repete-se até na imprensa leiga. E o médico geral seria a panacéia a resolver todos os males da prática médica. É então necessário alertar (...): a preparação daquele generalista é o maior desafio que hoje se propõe a uma escola de medicina. Ela não somente exige uma nova atitude filosófica, como, acima de tudo, pragmática. E o médico geral que se pretende preparar deve ser acolhido por um sistema de saúde que excede as singelas e ineficientes medidas burocráticas, mas que obriga um profundo remanejamento dos processos públicos de prestação de serviços médicos” (De Paula, 1979).

Sobre o desenvolvimento das especialidades e o declínio do médico geral no Brasil, esclarece o autor que, por volta da década de 20, a classe médica já se defrontava com este problema, pois era impossível ao médico geral possuir uma visão da medicina de modo a permitir-lhe o exercício profissional com eficiência. Os diferentes sistemas orgânicos e os vários aparelhos do corpo humano eram, para o médico prático, “arquipélagos sem ligação alguma”. Era até possível nessa época falar-se em “insuficiência cardio-renal”, ligando assim os dois órgãos, funcionalmente, em íntima conexão. Mas, o sistema nervoso, p. ex., aparecia àquele profissional como um compartimento estanque, só acessível aos neurologistas. O clínico geral necessitava, assim, de enorme esforço para se mover em um conjunto, cujos elos lhe escapavam. Para agravar a situação, havia um arsenal medicamentoso mínimo, se comparado aos dias atuais. Assim, do momento em que o clínico pôde restringir seu campo de ação a um aparelho orgânico, ou a uma doença, foi sendo mais fácil penetrar em seus mecanismos íntimos e tentar tratamentos mais eficazes. Portanto, o extraordinário progresso observado no campo da medicina prática, na primeira metade do século XX, se deveu à criação e ao desenvolvimento das especialidades. E ao mesmo tempo que elas se desenvolviam, assistiu-se ao declínio da clínica geral, em seu prestígio e em procura (De Paula, 1979).

Ainda que preliminarmente, analiso que hoje há diferentes motivações na discussão do perfil da formação médica pretendida para o país por educadores médicos e formuladores de políticas públicas, tanto no cenário nacional como internacional, no sentido de fazer prevalecer a formação generalista e na definição sobre a que população essa formação se destina. As pesquisas sobre as práticas pedagógicas prevalentes nos últimos trinta anos indicam que, ainda que historicamente a formação geral tenha sido uma reivindicação (não só por parte de educadores médicos, mas também dos movimentos sociais na área da saúde), no sentido de promover uma formação que possa abranger o atendimento da maior parcela possível da população do país, sobretudo de setores mais deprimidos e marginalizados, ela também tem se revelado uma política social de alcance muito restrito quando o Estado considera que só deva assumir os setores mais empobrecidos da população, justificando, para isso, uma formação médica menos elaborada e menos aprofundada, uma vez que se destina a setores com pouca ou nenhuma capacidade de consumir bens e serviços de saúde.

Chamo a atenção, inclusive, para a preocupação de educadores médicos, com a possível perda da unicidade profissional que a polarização entre esses dois tipos de formação (o especialista e o médico geral) pode vir a promover, caso se consolidem experiências que estão em curso no Brasil e outros países, em que escolas de medicina vêm adotando modelos de currículo, que, na minha avaliação, reduzem e simplificam os conteúdos justificando, para isso, a necessidade de formar profissionais para atuarem preferencialmente com comunidades muito empobrecidas. O fato é que me esforcei para colocar em relação todos os aspectos aqui destacados, entendendo que, ao longo do período recortado por esse estudo, a formação médica generalista na graduação veio sendo progressivamente “imposta” (por necessária) à escola médica através do financiamento de suas unidades hospitalares de ensino, sem que, entretanto, seja possível resolver esse conflito insolúvel entre a formação generalista e a especializada, pois sendo o desenvolvimento científico um processo em contínuo movimento não há como estabelecer e delimitar uma opção assim tão definitiva entre os dois modelos de formação.

## 1.2 O objeto

“... Uma Escola não é o seu domicílio, magnificente ou humilde, é a tradição, sua fé, os seus destinos, as suas lutas, as suas glórias. Nada deixamos, tudo trouxemos, mas quanto devemos àquelas paredes esterroadas e vacilantes, àquelas salas amarelecidas, onde todos passaram entre risos a vida descuidada da juventude, onde fizemos nossos melhores amigos, onde guardamos as nossas esperanças ainda sem desenganos, onde ouvimos nossos maiores mestres e sofremos as emoções das nossas primeiras aulas. Oh, que saudades.”

A leitura do discurso proferido pelo professor Miguel Couto na inauguração do Prédio da Praia Vermelha, em 1918 (apud Maia, 1996: 23), reforçou a importância de acompanhar as trajetórias de vida dos professores que viveram a ida da Praia Vermelha para a Ilha do Fundão, para que eles falassem sobre o sentido dessa mudança.

Segundo Halbwachs (1990), apelamos aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, e também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados, de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras; e é porque eles concordam no essencial, apesar de algumas divergências, que podemos reconstruir um conjunto de lembranças de modo a reconhecê-lo. Se a memória coletiva tira sua força e duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apóiam mutuamente, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles.

Foi preciso, portanto, reconstruir essa memória fazendo com que os docentes falassem sobre sua trajetória, para que nos dissessem como era antes e o que mudou, pois de alguma forma essa memória não tinha sido registrada ainda. “A crise atual do sistema público de ensino brasileiro, corroendo a identidade profissional dos professores, tem provocado movimentos de revalorização da memória, quer no sentido amplo da história da educação, quer no sentido pontual da recuperação de memórias de professores” (Bueno, 1993).

Para Le Goff (1996), a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje. Mas a memória coletiva não é somente uma conquista, é também um instrumento de poder. A memória,

onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro.

Pierre Nora (apud Le Goff, 1996) nota que a memória coletiva, definida como “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado”, pode à primeira vista opor-se à memória histórica como se opunha antes memória afetiva e memória intelectual. Até os nossos dias “história e memória” confundiram-se praticamente e a história parece ter se desenvolvido “sobre o modelo da rememoração, da anamnese e da memorização.”

História que fermenta a partir dos estudos dos “lugares” da memória coletiva. “Lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares monumentais, como os cemitérios e as arquiteturas; lugares simbólicos, como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais, como os manuais, as autobiografias ou as associações: estes memoriais têm a sua história.” Esta nova memória coletiva constitui em parte seu saber com os instrumentos tradicionais, mas manifesta-se, sobretudo, pela constituição de arquivos novos, em que os mais característicos são os arquivos orais (Le Goff, 1996).

Samuel (1997), diz que talvez seja por um legado do romantismo que a memória e a história quase sempre sejam colocadas em campos opostos, e o argumento de uma grande parte da etnografia contemporânea é que a memória, longe de ser meramente um receptáculo passivo ou um sistema de armazenagem, um banco de imagens do passado, é, isto sim, uma força ativa que molda, que é dinâmica (o que ela sintomaticamente planeja esquecer é tão importante quanto o que lembra) e que é dialeticamente relacionada ao pensamento histórico, em vez de ser apenas uma espécie de seu negativo. Do ponto de vista do autor, a memória é historicamente condicionada, mudando de cor e forma de acordo com o que emerge no momento, de modo que, longe de ser transmitida pelo modo intemporal da “tradição”, ela é progressivamente alterada de geração em geração. Ela porta a marca da experiência, por maiores mediações que esta tenha sofrido: “tem, estampadas, as paixões dominantes em seu tempo.” Como a história, a memória é inerentemente revisionista, e nunca é tão camaleônica como quando parece permanecer igual.

Do outro lado do divisor, a história implica uma série de rasuras, emendas e amálgamas bastante análogas às que Freud (apud Samuel, 1997) expõe em sua



narrativa sobre as “memórias encobridoras”, em que a mente inconsciente - desagregando, encaixando as peças umas nas outras, deslocando e projetando - transpõe incidentes de um registro de tempo para outro e materializa o pensamento em imagens. Por um lado, a história fragmenta e divide o que no original pode ter-se apresentado como inteiro, abstraíndo, aqui, um pequeno detalhe descritivo, lá, uma cena memorável. Por outro, a história compõe, integra o que no original pode ter sido divergente, sintetiza diferentes classes de informação e contrapõe diferentes ordens de experiência. Traz o meio esquecido de volta à vida, de uma forma muito parecida à dos pensamentos oníricos. E cria uma narrativa consecutiva a partir dos fragmentos, impondo ordem no caos e produzindo imagens muito mais claras do que qualquer realidade poderia ser (Samuel, 1997).

## II

Se, como diz Fourquin (1992), *“a seleção que está no fundo de toda tradição comporta sempre uma parte de arbitrário e supõe na verdade um questionamento contínuo da escola”*, compreendo, também, que toda organização, toda instituição constrói com o tempo uma cultura que comporta certos procedimentos e certas maneiras de ver o mundo; de alguma forma isso ainda está presente. Uma certa noção da Escola de Medicina da Praia Vermelha está ainda hoje ecoando nos corredores, mesmo que de forma minoritária, fragmentada, desarticulada, há uma ressonância disso na cidade universitária da Ilha do Fundão. Para Fourquin, o que faz a especificidade das instituições de ensino é o fato de serem locais e meios organizados com vistas a transmitir, a um público numeroso e diversificado, e por meios sistemáticos, conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições, correspondendo a uma programação deliberada.

Os homens formados em uma dada disciplina ou em uma determinada escola partilham um certo “espírito” literário ou científico, diz Bourdieu (1987). Os indivíduos devem à escola, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo e, sobretudo, um repertório de lugares-comuns sobre como abordar problemas comuns. Logo, a cultura não é apenas um código comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto

comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção”, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares. Um pensador participa de sua necessidade e de sua época, primeiro através do inconsciente cultural captado por intermédio de suas aprendizagens intelectuais e, em especial, por sua formação escolar. Em outros termos, as *escolas de pensamento* poderiam conter pensamentos de escola de modo mais freqüente do que possui. Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia, aos que se encontram submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma *disposição* geral geradora de esquemas particulares e particularizados, capazes de serem aplicados em *campos* diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado.

“Embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a ‘personalidade intelectual’ de uma sociedade - ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade - é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão” (Bourdieu, 1987: 227).

### III

Conversando com as pessoas percebe-se que existe essa referência, mas é uma memória que pode ser perdida, pois os novos professores, os novos estudantes não conhecem a riqueza dessa história e uma das funções da ciência é não deixar que as construções humanas se percam, bem como a importância de não se perder uma cultura institucional que teve implicações importantes na formação do médico brasileiro, pois não se pode perder de vista que a Faculdade de Medicina da Praia Vermelha permanece sendo uma referência nacional.

Halbwachs (1990) assinala que quando a memória de uma seqüência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, quando se dispersa por entre alguns espíritos individuais, perdidos em novas sociedades para as quais esses fatos não interessam mais, porque lhes são exteriores, então o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. A memória coletiva é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade

que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém, porém ela não ultrapassa os limites deste grupo. Essa memória também pode ser compreendida como “o grupo visto de dentro”, durante um período que não ultrapassa a duração média da vida humana, de maneira que, quando um período deixa de interessar ao período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte do seu passado, pois o que há, na realidade, é a presença de dois grupos que se sucedem.

Daí que a memória de uma sociedade estende-se até onde pode, ou seja, até onde atinge a memória dos grupos dos quais é composta. Em todo caso, uma vez que a memória de uma sociedade se esgota lentamente, sobre as bordas que assinalam seus limites, à medida que seus membros individuais, sobretudo os mais velhos, desapareçam ou se isolem, ela não cessa de se transformar, e o grupo, ele próprio, muda sem cessar. É, aliás, difícil dizer em que momento uma lembrança coletiva desapareceu, e se decididamente deixou a consciência do grupo, precisamente porque basta que se conserve numa parte limitada do corpo social, para que possamos encontrá-la sempre ali (op. cit., 1990).

Para Fourquin (1992), a memória coletiva gerida pelas instituições de educação formal, e que são incorporadas nos programas de ensino, é sempre uma reinvenção. Nos ensinamentos onde o passado não se torna o objeto de uma atenção ou de uma tematização explícita (como é o caso, acrescento, do curso de medicina, onde o saber se constrói por uma superação contínua das aquisições e por uma luta permanente contra a obsolescência), o passado pode permanecer presente, mas sob forma implícita ou latente, incorporado em *habitus* intelectuais, em modelos de pensamento, em procedimentos operatórios considerados como naturais e evidentes, em tradições pedagógicas.

Tais argumentos reforçaram na minha avaliação a necessidade de registrar essas narrativas, para que a memória de uma instituição educacional do porte da Faculdade de Medicina da UFRJ não se perca. Portanto, esse estudo se propôs investigar o sentido da mudança da Faculdade de Medicina da Praia Vermelha para a Ilha do Fundão, a partir da análise das práticas pedagógicas associadas à formação do médico, e identificada na trajetória dos professores envolvidos, trazendo importantes elementos para a compreensão deste momento em que novas mudanças estão sendo propostas para o ensino médico de graduação.

### 1.3 A metodologia

Pelo exposto, este estudo centrou-se em duas questões: quais foram os efeitos da mudança físico-espacial sobre as concepções de formação médica dos antigos professores da Praia Vermelha; e quais eram e quais são as práticas pedagógicas prevalentes nos diferentes períodos.

Procurei analisar os dados empíricos obtidos operando com os conceitos de *habitus*, *capital* e *campo* de Pierre Bourdieu, pois os considero conceitos-chaves para a compreensão das diferentes concepções pedagógicas na configuração do currículo da Faculdade de Medicina da UFRJ. A escolha de Bourdieu, para o desenvolvimento deste trabalho, se deu pensando na possibilidade de tê-lo como interlocutor central. Para ele, o princípio da ação histórica não está nem na consciência nem nas coisas, mas na *relação* entre dois estados do social: a história objetivada nas coisas, sob a forma das *instituições*, e a história encarnada nos corpos sob a forma de *disposições* duráveis, o *habitus*, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 1994).

Já os *campos* são espaços sociais estruturados diferencialmente de forma relativamente autônoma, uns em relação aos outros. Cada campo se define por uma lógica particular de funcionamento, que estrutura todas as relações e interações que nele ocorrem, supondo objetivos específicos bem definidos a serem alcançados para que os agentes sejam dominantes no espaço. São, portanto, correlações de força, lutas e conflitos em torno de “tomadas de posição” ou de poder. Neles, os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura, que por sua vez está relacionada ao seu interesse em conservá-la ou transformá-la (Bourdieu, 1979).

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceitual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções

práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades. Por meio dela, torna-se presente o primeiro preceito do método, de que é preciso pensar o mundo social relacionalmente (Bourdieu, 1989b).

A exploração das estruturas objetivas tem que ocorrer também, e no mesmo movimento, da exploração das estruturas cognitivas em que os agentes se engajam no seu conhecimento prático dos mundos sociais, pois existe uma correspondência entre as estruturas sociais e as mentais, entre as divisões objetivas do mundo social - “notadamente em dominantes e dominados nos diferentes campos” - e os princípios de visão e de divisão que os agentes lhe aplicam. Dessa forma, a análise das estruturas e dos “mecanismos” adquire sua força explicativa e sua verdade descritiva se inclui as aquisições da análise dos esquemas de percepção, da apreciação e da ação que os agentes colocam nos seus julgamentos e nas suas práticas. E, inversamente, a análise dos atos de construção que os agentes operam, tanto nas suas representações como nas suas práticas, toma todo seu sentido se ela se re-apodera também da gênese social das estruturas cognitivas que eles aí se empenham (Bourdieu, 1989a).

Os agentes constroem a realidade social, entram nas lutas e nas transações, visando impor sua visão, mas a fazem sempre com os pontos de vista determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que visam transformar ou conservar. As estruturas fundamentais dos sistemas de preferências socialmente constituídas, que são o princípio gerador e unificador das coisas em matéria de instituição escolar, de disciplina (mas também de esporte, de cultura ou de opiniões políticas), podem ser ligadas por uma relação inteligível às divisões objetivas do espaço social como aquelas que, no caso dos alunos de grandes escolas, se estabelecem, em matéria de capital econômico e cultural, entre os dois pólos do campo do poder (op. cit., 1989a).

O jogo no mundo social é realizado pelos agentes discerníveis e dotados de discernimento, que realizam as inúmeras operações de ordenação através das quais se reproduz e se transforma continuamente a ordem social. Mas não o são mais as consciências agindo em plena consciência de causa, pois não é o ato intelectual de uma consciência colocando explicitamente seus fins numa escolha deliberada entre as possibilidades constituídas como tais para um projeto, e sim a

operação prática do *habitus*, de esquemas geradores de classificação e de práticas classificáveis que funcionam na prática sem aceder à representação explícita, e que são o produto da incorporação, sob forma de *disposições*, de uma posição diferencial no espaço social – definida, precisamente, pela exterioridade recíproca das posições (idem, 1989a).

As noções de espaço social, de espaço simbólico ou de classe social não são, nunca, examinadas em si mesmas e por si mesmas. Bourdieu expressa a convicção de que só podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como “caso particular do possível”, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis.

“Concretamente, isso quer dizer que uma análise do espaço social (...) é a da história comparada, que se interessa pelo presente, ou da antropologia comparativa, que se interessa por uma determinada região cultural, e cujo objetivo é apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada” (Bourdieu, 1997: 15).

Para tal, o pesquisador deve objetivar apreender as estruturas e mecanismos que, ainda que por razões diferentes, “escapam tanto ao olhar nativo quanto ao olhar estrangeiro”, tais como os princípios de construção do espaço social ou os mecanismos de reprodução desse espaço, que ele acha que pode representar em um modelo que tem a pretensão de validade universal. Este pode, assim, indicar as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições (os *habitus*), e cujo princípio é preciso procurar, não na singularidade das naturezas – ou das “almas”, como diz Bourdieu -, “mas nas particularidades de histórias coletivas diferentes” .

## II

A análise de documentos produzidos em torno das mudanças ocorridas no âmbito do ensino médico de graduação e do sistema de saúde brasileiro, bem como do contexto da universidade brasileira, foi um recurso indispensável e revelou informações importantes para o estudo. Para tal, utilizei fontes disponíveis da literatura da educação médica que me possibilitaram realizar um mapeamento das práticas pedagógicas prevalentes no ensino médico de graduação em nosso

país, particularmente nos últimos trinta anos, além de fontes documentais que permitiram realizar uma contextualização sobre:

- ✓ Políticas públicas de saúde nos anos 70 - basicamente sobre a extensão da cobertura dos serviços de saúde a toda a população, via Previdência Social, e sua consequência sobre o ensino médico;
- ✓ Políticas públicas de saúde nos anos 90 e 00 - para analisar a crise do SUS provocada pela diminuição do papel do Estado no financiamento das áreas sociais em geral e suas consequências no que se refere às políticas de formação inicial e contínua do profissional de saúde, bem como a diminuição da esfera de influência exercida antes pela Organização Mundial de Saúde (OMS), transferida para o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) na determinação dessas políticas em nível mundial;
- ✓ Quanto às políticas públicas de educação nos anos 70, baseei-me particularmente no tema da Reforma Universitária de 1968, enfocando principalmente o que significou em termos de mudança de cátedra para departamento; a criação da carreira docente articulada à dos programas de pós-graduação e, antecedendo um pouco, me detive na participação do movimento estudantil na elaboração de propostas que, de acordo com Cunha (1983), forneceram um leque de temas para discussão que em grande parte foram posteriormente assimilados pela ditadura militar na fase de elaboração da própria Reforma. Em relação às políticas públicas de educação nos anos 90 e 00, procurei focar a questão da autonomia universitária e sua relação com as políticas de formação de professores que ensinam profissões, como é o caso do professor de medicina.

Para estabelecer o diálogo com o material empírico produzido sobre esse tema, foram utilizadas a produção teórica de Candau (1997), Leite e Morosini (1997), Mendonça (2002) e Teixeira (1989). Já em relação às representações da prática do professor universitário que ensina profissões, procurei trabalhar tendo como referências os estudos de Tardif (2001) e Perrenoud (2002).

Por outro lado, a principal fonte de obtenção de dados para a realização dessa pesquisa, a meu ver, foram as entrevistas que realizei com os professores que viveram as mudanças, que atravessaram da Praia Vermelha ao Fundão, levando consigo as experiências e reflexões. Também os que não passaram para

lá, ou os que posteriormente chegaram foram fontes de informações importantes sobre como viram e sentiram as mudanças no curso de medicina. Para isso, trabalhei com relatos orais na linha de histórias de vida (Bourdieu, 1996), de docentes oriundos da Praia Vermelha procurando identificar na fala desses atores o que poderia ter sido perdido nessa mudança a respeito do projeto pedagógico da Escola de Medicina da UFRJ, e as posições assumidas por eles diante dos efeitos produzidos pela mudança, através da análise de suas trajetórias.

“Trajetória que encerra a tensão entre um percurso que é singular, porque individual, mas que é também social, na medida em que este sujeito ao agir exprime disposições adquiridas na experiência em instituições atravessadas por idéias, valores e comportamentos socialmente valorizados ou desvalorizados” (Lelis, 1996:73).

### III

Nesse sentido, e inspirada na tese de Lelis (1996), cuja intenção foi “a de trabalhar sobre os significados do processo de escolarização no movimento de se tornarem professores”, procurei investigar, em relação à constituição de disposições para o magistério, as estratégias utilizadas para permanecerem na escola de medicina após a conclusão do curso médico.

É fato que os saberes profissionais dos professores de medicina são plurais, compostos e heterogêneos. Estudos indicam que na área da medicina a ocupação docente é perpassada de ambigüidade, oriunda da estreita relação que esses professores cultivam com suas profissões de origem, sendo apontado por eles, como uma das principais causas, o caráter essencialmente prático de que se reveste o ensino nessa área não se limitando a conteúdos do conhecimento especializado (Gemaque, 1995).

As experiências formadoras vividas na família e na escola se produzem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais, conservados sob a forma de preferências ou repulsões, a pessoa dispõe, antes de tudo, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. A estrutura temporal da consciência proporciona



historicidade, que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes *a posteriori*, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. O professor que busca definir seu estilo e negociar, em meio a solicitações múltiplas e contraditórias, formas identitárias aceitáveis, para si e para os outros, utilizará referenciais espaço-temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade de suas experiências (Tardif, 2000a).

O objeto do trabalho do docente é o ser humano. No caso do professor de medicina, essa afirmação se refere ao aluno e ao paciente, daí a imensa responsabilidade em relação ao componente ético e emocional que sua prática profissional comporta (Tardif, 2000b).

Nesse sentido é que as abordagens (auto) biográficas são uma estratégia importante, uma vez que não é provável “imaginarmos alguém que orienta atividades de formação sem nunca se ter interrogado seriamente sobre o que significa formar, sobre os processos através dos quais os adultos se formam”. Segundo Nóvoa (1988), ao serem “transportadas” para o campo educativo, as abordagens (auto) biográficas revelaram-se, não só um *instrumento de investigação*, mas também um *instrumento de formação*, ou, melhor dizendo, de *autoformação participada*. Finalmente, concebeu-se uma metodologia que permite a cada um tornar-se ator e investigador, num primeiro momento, do seu próprio processo de formação e, em seguida, do processo de formação dos outros.

#### IV

Vale dizer que “história oral” é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documento, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo.

Quanto à história de vida, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as

relações com os membros do seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. A condição *sine qua non* para que a história de vida e os relatos orais sobre o passado possam ser utilizados é porque os comportamentos e valores são encontrados na memória dos mais velhos, mesmo quando estes não vivem mais na organização de que haviam participado no passado; dessa forma, pode-se conhecer parte do que existira anteriormente e se esmaecera nos embates do tempo. Realmente, se a memória de determinados valores e comportamentos se desfizesse com o desaparecimento das organizações sociais, seria impossível a utilização dos relatos orais em geral, e das histórias de vida em particular, na análise de coletividades e sociedades (Queirós, 1988)<sup>2</sup>.

De acordo com Thomson (2000)<sup>3</sup>, o processo de entrevista opera dentro de sistemas de comunicação culturalmente específicos, de modo que não há, necessariamente, uma única ou universal “maneira certa” de se fazer história oral. Segundo esta autora, se houver um conselho universal sobre entrevistas de história oral, este será que “o entrevistador precisa estar constantemente alerta para perceber qual a boa prática de entrevista em culturas e circunstâncias particulares”

Bourdieu (1996) alerta que falar de história de vida é pressupor que a vida é uma história, que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história, e a narrativa dessa história, na sua avaliação, uma ilusão biográfica. De acordo com Bourdieu, a narrativa autobiográfica preocupa-se em atribuir sentido, encontrar a razão, descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis, como a do efeito com a causa eficiente, entre estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário. É essa inclinação a se tornar ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões que possam

---

<sup>2</sup> QUEIROZ, M. I. P. de Relatos orais: do “indizível” ao “dizível” In: SIMSON, O de M. von (org.) *Experimentos com histórias de vida* Itália-Brasil. SP: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

<sup>3</sup> THOMSON, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral In: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (orgs.) *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/ Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

justificar sua existência e atribuir-lhes coerência, que leva a aceitar essa criação artificial de sentido.

Os mecanismos sociais privilegiam ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade, alerta Bourdieu, e podemos encontrar no *habitus* o princípio ativo, irreduzível às percepções passivas, de unificação das práticas e das representações, isto é, o equivalente, historicamente constituído, historicamente situado, desse eu cuja existência devemos postular para dar conta da síntese da diversidade sensível intuída e da coerência de representações em uma consciência. Mas essa identidade prática só se entrega à intuição na inesgotável e inapreensível série de suas manifestações sucessivas, de modo que a única maneira de apreendê-la como tal consiste em tentar apanhá-la na unidade de uma narrativa totalizante e, para Bourdieu, a história de vida mais se aproxima do modelo oficial da apresentação oficial de si - carteira de identidade, atestado de estado civil, *curriculum vitae*, biografia oficial - e da filosofia da identidade subjacente a ele.

É absurdo, considera Bourdieu, tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito”, e cuja única constância é a do nome próprio, pois os acontecimentos biográficos definem-se antes como “alocações” e como “deslocamentos” no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que levam de uma posição à outra se define na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado; não podemos compreender uma trajetória, sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes do campo, esclarece Bourdieu - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo, e que se defrontaram no mesmo espaço de possíveis.

Essa construção prévia é também condição de qualquer avaliação rigorosa (no sentido da vigilância epistemológica) do que poderíamos chamar de superfície social, como descrição rigorosa da personalidade designada pelo nome próprio, isto é, o conjunto de posições simultaneamente ocupadas, em um momento dado

do tempo, por uma individualidade biológica socialmente instituída, que age como suporte de um conjunto de atributos e de atribuições que permitem sua intervenção como agente eficiente nos diferentes campos.

No mesmo sentido, Voldman (1996)<sup>4</sup> alerta que, nos mecanismos complexos de reconstrução do passado, a nostalgia dos anos dourados da juventude é tão freqüente quanto a confusão entre a visão do tempo passado e a apologia deste último. Mas nem todos viveram sua adolescência e maturidade nas mesmas condições sociais e políticas, diz Voldman, e os velhos tempos, embora tenham igualmente passado, não são os mesmos para todo mundo. Do ponto de vista do que há de mais singular em cada indivíduo, nenhuma testemunha se assemelha a outra; também no plano social o leque é muito rico. Mas a diversidade de status dos depoentes não é unicamente função da situação e dos papéis psicológicos e sociais de uns e de outros. No que concerne às fontes orais, essa diversidade advém primeiramente dos objetivos enunciados da pesquisa para a qual contribuem as testemunhas. Além disso, paralelamente à elaboração progressiva do objeto histórico, ocorre uma transformação no status de uma testemunha, tendo seu depoimento revelado aspectos insuspeitados da pesquisa, acarretado um reexame das hipóteses ou simplesmente alterado hierarquias preestabelecidas.

Podemos assim distinguir pessoas que têm o sentimento de haverem de algum modo feito a história. Costumamos chamá-las de “grandes testemunhas” ou grandes atores. Ao contrário, as “pequenas testemunhas” são aquelas que começam afirmando ao pesquisador terem antes se submetido à história. As primeiras, conscientes de terem cumprido o papel pelo qual são agora solicitadas, parecem ter muito a dizer. As outras, nem sempre verbalizando claramente um sentimento de exclusão, sem se apresentarem desde logo como bodes expiatórios, marginais ou oprimidos, em geral começam afirmando que nada têm a dizer. A esse par antinômico acrescenta-se um outro binômio, associando, por um lado, as testemunhas que oferecem um discurso trancado, construído e controlado, e por outro as que passam lembranças menos ordenadas, mais espontâneas. Entre esses quatro casos, todas as combinações são possíveis: enquanto um excluído da história pode ter um discurso racionalmente reorganizado e julgar ter de depor

---

<sup>4</sup> VOLDMAN D. Definições e usos. In: FERREIRA, M. & AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. RJ: FGV, 1996.

sobre sua condição, sua ação ou sua inação, há importantes atores que somente revelam elementos de suas histórias individuais, isolados voluntariamente ou não num discurso factual, ao qual o historiador tem dificuldade em dar sentido.

Assim, os depoimentos dos membros de grupos que construíram, no decorrer dos anos, com ou sem a ajuda de um suporte associativo, uma memória com história própria têm uma coerência e uma estruturação rígidas, que demandam uma grande vigilância se quisermos superar seu aspecto reconstruído e estereotipado. Consciente de ter uma mensagem a comunicar, a testemunha fala apropriando-se do passado do grupo; seleciona as lembranças de modo a minimizar os choques, as tensões e os conflitos internos da organização, diminuindo a importância dos oponentes ou então a aumentando até a caricatura para justificar, p. ex., afastamentos, partidas, exclusões. Assim, costumam apresentar uma história do seu envolvimento unânime e sem falha ou, ao contrário, evoluções caóticas, feitas de rupturas e desligamentos. Isso obriga a confrontar vários relatos: os dos porta-vozes, que querem preservar a legitimidade da transmissão, e os dos dissidentes ou contestadores, cuja exclusão ou marginalidade colore o discurso com uma veemência portadora de sentido. A confrontação, mesmo sendo difícil de se obter, é ainda mais eficaz na medida em que uns e outros pretendem possuir a verdade, e as lutas, quando evocadas pela memória, são mais engajadas.

O caso das autoridades é parecido, assinala Voldman (1996), na medida em que elas também têm de justificar suas ações passadas. A diferença provém, sobretudo, do fato de que - salvo exceção - elas não têm de levar em consideração um grupo inteiro, mas apenas sua individualidade. Além disso, mas num plano diferente, pois passamos do ponto de vista da testemunha para o do historiador, o discurso das autoridades permite analisar como esses atores compreendem e analisam, por dentro, os mecanismos políticos e estratégicos da decisão. Isso esclarece a questão do indivíduo na história, quer avaliemos ou re-avaliemos, através da testemunha, quer o julgemos supervalorizado pelo próprio discurso do locutor. Da mesma forma, podemos abordar o problema das relações e dos determinantes entre as forças políticas, econômicas e sociais. O testemunho-fonte fornece elementos para aquilatar o peso do acaso e das conjunturas, a importância da psicologia individual e coletiva, bem como as tentativas de autojustificação e os julgamentos a posteriori.

Como as fontes históricas orais são fontes narrativas, lembra Portelli (1997), a primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre *eventos* que sobre *significados*, mas isso não implica que a história oral não tenha validade factual, pois entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos. Porém, o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor: “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. A importância do testemunho oral pode se situar não na aderência ao fato, mas de preferência de seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso, não há “falsas” fontes orais. A diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas “erradas” são ainda psicologicamente “corretas”, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis.

Ocorre que informantes orais podem também ser versados em letras. Muitos deles lêem livros e jornais, ouvem rádio e assistem à TV, escutam sermões e discursos políticos e guardam diários, cartas, recortes e álbuns de fotografias, como é o caso dos nossos professores pesquisados. “A fala e a escrita, por muitos séculos, não existiram separadamente: se muitas fontes escritas são baseadas na oralidade, a oralidade moderna, por si, está saturada da escrita”, conforme analisa Portelli (1997). Mas, esclarece o autor, o realmente importante é que a memória não é apenas um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa, não tanto em suas habilidades de preservar o passado, quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória: “estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico”.

O inconcluso das fontes orais afeta todas as outras fontes, dado que nenhuma pesquisa (concernente ao tempo histórico para o qual as memórias de vida são válidas) é completa, destaca Portelli. Daí que, a menos que se tenham exaurido, tanto as fontes orais como as escritas, e as primeiras são inesgotáveis, a meta ideal de ir através de “todas” as fontes possíveis se torna impossível. O trabalho histórico que se utiliza de fontes orais é infundável, dada a natureza das fontes, ao passo que o que exclui fontes orais (quando válidas) é incompleto por

definição. Além do mais, a história oral não tem sujeito unificado; ela é contada de uma multiplicidade de pontos de vista, e a imparcialidade tradicionalmente reclamada pelos historiadores é substituída pela parcialidade do narrador. “Parcialidade” aqui permanece simultaneamente como “inconclusa” e como “tomar partido”, pois a história oral nunca pode ser contada sem tomar partido, já que os “lados” existem dentro do contador. Não importa o que suas histórias e crenças pessoais possam ser, historiadores e “fontes” dificilmente estão do mesmo “lado”. A confrontação de suas diferentes parcialidades - confrontação como “conflito” e confrontação como ‘busca pela unidade’ - é uma das coisas que faz a história oral interessante (op. cit., 1997).

Para Joutard (2000)<sup>5</sup>, a força da história oral é dar voz àqueles que normalmente não a têm: “os esquecidos, os excluídos ou os derrotados”. Mas, esclarece o autor, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes” ou inconfessáveis ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita, porque é através do oral que se pode aprender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional. Mesmo que fossem abundantes (e não o são, sublinha Joutard), os arquivos escritos são insuficientes para descrever e, sobretudo, se compreender uma realidade tão complexa como é a história de uma instituição educacional do porte e da especificidade da Faculdade de Medicina da Praia Vermelha. Para Joutard, uma história oral das elites é, portanto, de grande utilidade.

A memória é um elemento constitutivo da identidade. Numerosos empreendimentos de história oral participam deste crescimento de força, que eles exprimem e reforçam, alternando-se como causa e consequência do movimento identitário, e Joutard, desse modo, considera que podemos ajudar as identidades fechadas a se abrirem, desempenhando nosso papel pleno de historiadores e historiadoras, e não o de simples memorialistas. Na visão do autor, o memorialista se contenta em escutar, recolher fielmente, sem jamais intervir nem tomar a

---

<sup>5</sup> JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (orgs.) *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ/ Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC - FGV, 2000.

mínima distância; enquanto que o historiador não deixa de ouvir e recolher, mas sabe que deve se distanciar, que a simpatia necessária do bom entrevistador “não deve cegá-lo nem privá-lo da lucidez”, uma vez que, o cruzamento das fontes, o necessário espírito crítico não são incompatíveis com o respeito devido à testemunha ou aos grupos. A história relativiza (na melhor acepção do termo); ela desafia a idéia simplista de uma memória e tradição oral puras, originais, sem nada a dever, que exprimem a alma de um grupo. Por outro lado, nós, os historiadores, devemos também reconhecer o caráter parcial da verdade que trazemos à tona, já que estamos longe de exprimir o real em toda a sua diversa complexidade (op. cit., 2000).

Thomson (2000) relata que no centro das críticas à história oral no início dos anos 60 estava a convicção de que a memória seria distorcida pela deterioração física, na velhice, pela nostalgia, pelos preconceitos pessoais - tanto do entrevistador quanto do entrevistado - e pela influência das versões retrospectivas e coletivas do passado. Pressionados pelos historiadores documentalistas, os primeiros historiadores orais desenvolveram diretrizes para avaliar a confiabilidade da memória oral, ainda que hoje, seja fato reconhecido que as fontes documentais não são menos seletivas e tendenciosas. De acordo com Thomson, esses autores, baseados na psicologia social e na antropologia, mostraram como determinar a tendenciosidade e a fabulação da memória, o significado da retrospectiva e a influência do entrevistador. Da sociologia, adotaram métodos de amostragem, e da história documental trouxeram regras para verificar a confiabilidade e a coerência interna de suas fontes. Tais diretrizes propiciaram marcos úteis para a leitura de memórias e sua combinação com outras fontes históricas visando descobrir o que aconteceu no passado.

Durante os anos 70, historiadores orais começaram a questionar a ênfase nas “distorções” da memória, e a encarar “as peculiaridades da história oral” como um ponto forte, em vez de fraqueza. Uma das mudanças mais significativas nos últimos 25 anos de história oral foi o reconhecimento de que a assim chamada “não confiabilidade da memória” pode ser um recurso, em vez de um problema, para a interpretação e a reconstrução históricas. Os silêncios e as incoerências das memórias para as dificuldades de se lembrar de envolvimento foram, também,



discutidos por Portelli, que argumentou que a “memória enganada” era uma chave fundamental para a compreensão dos verdadeiros significados desses eventos para os indivíduos e a comunidade, de como aconteceram e como ficaram na memória.

Alguns historiadores orais norte-americanos começaram, nos anos 70, a imaginar possibilidades mais sofisticadas para interpretação e uso da memória, pois à medida que uma era de intensa experiência coletiva vai fazendo passado, qual é a relação da memória com a generalização histórica? Se as memórias forem tratadas como um objeto de análise histórica, a história oral pode se tornar um eficiente instrumento para a descoberta, exploração e avaliação da natureza do processo de memória histórica sobre como as pessoas compreendem seu passado; como vinculam a experiência individual e seu contexto social; como o passado torna-se parte do presente; e como os indivíduos o utilizam para interpretar suas vidas e o mundo à sua volta.

Nas décadas de 80 e 90 houve uma explosão de pesquisas utilizando histórias de vida, orais e escritas, em uma ampla gama de campos intelectuais, geralmente os que atravessavam fronteiras disciplinares tradicionais, como a sociologia de história de vida, as abordagens biográficas e autobiográficas em estudos literários, a antropologia, estudos culturais, psicologia narrativa, estudos de lingüística e comunicação e trabalhos conexos que exploravam as relações entre identidade, memória e narrativa pessoal (op. cit., 2000).

Enfim, Becker (1999) considera que a história de vida não é um “dado” comum para a ciência social convencional, tampouco é uma autobiografia convencional, ainda que compartilhe com sua forma narrativa, seu ponto de vista na primeira pessoa e sua postura abertamente subjetiva: “certamente não é ficção, embora os documentos de história de vida mais interessantes tenham uma sensibilidade, um ritmo e uma urgência dramática que qualquer romancista adoraria conseguir.” Para o autor, a história de vida pode ser particularmente útil para nos fornecer uma visão do lado subjetivo de processos institucionais muito estudados, sobre os quais os pressupostos não verificados também são feitos com frequência. Embora as próprias teorias se interessem mais pela ação das instituições do que pela experiência individual, elas presumem alguma coisa sobre a maneira como as pessoas experimentam estes processos ou, pelo menos, levantam questões sobre a natureza desta experiência. Além do mais, a história de vida pode dar um sentido à noção de processo, pois a realidade da vida social é

uma conversação de significantes, no curso da qual as pessoas fazem movimentos tentativos e depois ajustam e reorientam sua atividade à luz das reações (reais ou imaginadas) que os outros têm a estes movimentos.

A formação do ato individual é um processo no qual a conduta é continuamente reformulada, de modo a levar em consideração a expectativa de outros, como esta se exprime na situação imediata e como o ator supõe que possa vir a se exprimir. A atividade coletiva do tipo a que se alude por conceitos como “organização” ou “estrutura social” provém de um processo contínuo de ajuste mútuo das ações de todos os atores envolvidos. O processo social, portanto, não é uma interação imaginada de forças invisíveis ou um vetor estabelecido pela interação de múltiplos fatores sociais, “mas um processo observável de interação simbolicamente mediada” (op. cit., 1999).

Para o autor, a história de vida, se bem-feita, nos fornecerá os detalhes deste processo cujo caráter, de outro modo, só seríamos capazes de especular, do processo ao qual nossos dados devem se referir, em última análise, se quisermos que tenham valor teórico e não só operacional ou de vaticínio, pois ela descreverá aqueles episódios interativos cruciais nos quais novas fronteiras de atividade individual e coletiva são forjadas, nos quais novos aspectos do eu são trazidos à existência. Assim, é por conferir uma base realista à nossa imagem do processo subjacente que a história de vida serve aos propósitos de verificar pressuposições, lançar luz sobre organizações e reorientar campos estagnados.

## V

O estudo, por conseguinte, está expresso nos capítulos a seguir e resultam dos relatos orais na linha de histórias de vidas dos professores da Faculdade de Medicina da UFRJ, particularmente do final dos anos 60 aos dias atuais. Para tal, foram entrevistados 21 professores, de forma a cobrir o processo de escolarização e de entrada na carreira docente; desenvolvimento da carreira e da formação docente, bem como análise e interpretação sobre a atuação do professor e sobre a formação médica na graduação, tendo como pano de fundo o processo de mudança da Praia Vermelha para a Ilha do Fundão no decorrer dos últimos trinta anos.

O critério de seleção dos entrevistados foi o de ater-se preferencialmente aos professores que atuam ou já atuaram nas disciplinas que configuram a formação do médico geral, seja por atuarem no campo da educação médica especificamente nesses setores (tanto no ciclo básico como no profissional)<sup>6</sup>, seja por ocuparem ou terem ocupado cargos de direção, tanto na Faculdade de Medicina ou do Hospital Universitário ou, até mesmo, por terem participado ativamente do processo de mudança da Praia Vermelha para a Ilha do Fundão. Para isso, foram entrevistados professores que ingressaram na carreira docente no decorrer do século XX, cobrindo desde a década de 20 até a de 90, garantindo dessa forma a presença de alguns daqueles identificados por seus pares como os mais antigos que se encontravam em condições de falar, ou que se dispuseram a conceder depoimentos<sup>7</sup>.

De forma que o primeiro capítulo é dedicado à narrativa pelos professores da mudança da Faculdade de Medicina da Praia Vermelha para a Ilha do Fundão e as conseqüências provocadas por essa mudança físico-espacial (cujo pano de fundo é a Reforma Universitária de 1968), na re-configuração dos campos de poder no interior da Faculdade de Medicina, e em última instância na Universidade Federal do Rio de Janeiro, advindos da criação, por um lado, do Instituto de Ciências Biomédicas e, do outro, da implantação do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho.

Em seguida, o segundo capítulo se detém especificamente na trajetória desses professores, procurando compreender como vêm ocorrendo as formas de ingresso e progressão na carreira docente no decorrer do período enfocado. Os efeitos da reforma universitária sobre essas carreiras podem também ser analisados através dos relatos dos concursos; da consolidação do programa de pós-graduação, da especialização pedagógica.

---

<sup>6</sup> Como hoje os professores do ciclo básico não são mais oriundos do curso médico, nem pertencem mais ao quadro docente da Faculdade de Medicina, selecionei para essa pesquisa apenas os mais antigos e que fossem também médicos, já que o objetivo em última instância é refletir sobre a formação médica, no período analisado.

<sup>7</sup> As narrativas selecionadas nos capítulos a seguir identificam os entrevistados pelo número de ordem de realização da entrevista; pela década em que ingressou no curso médico e pela última ou atual titulação do entrevistado. Esclareço, ainda, que além dos cuidados em tentar eliminar possíveis pistas como as suas especialidades, eliminei também deliberadamente as indicações de gênero para dificultar a identificação das professoras entrevistadas. Não obstante, foi necessário manter o nome de alguns professores que atuaram em episódios de maneira incisiva, pois, caso contrário, certos relatos ficariam desprovidos de sentido.

Procurei elaborar uma discussão a respeito dos efeitos da Reforma, no cotidiano docente sobre as representações dos saberes e conhecimentos que compõem juntamente com o *habitus* a formação do professor de medicina.

No terceiro capítulo apresento e discuto a formação profissional promovida pelo curso médico de graduação da Faculdade de Medicina da UFRJ, a partir da narrativa dos professores a respeito de sua própria formação médica e a atualmente desenvolvida nessa instituição. Para dialogar com essas considerações procurei inseri-las na descrição e análise do contexto histórico de desenvolvimento das práticas pedagógicas descritas na literatura do campo da educação médica, bem como dos efeitos das políticas de saúde prevalentes no período estudado na determinação dessas práticas e na configuração do mercado de trabalho na área da saúde.

Tudo isso para desaguar nas considerações finais, com a síntese das análises esboçadas nos capítulos anteriores, quando procuro indicar os pontos onde será necessário o professor médico desenvolver competências para superar as contradições existentes, tanto no nível institucional como no nível da prática docente médica, que se expressam na formação médica promovida pela Faculdade de Medicina da UFRJ.