

INTERVENIENTES INTERNOS E EXTERNOS NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DISCIPLINARES: A ‘ANATOMIA HUMANA’ NA FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO PAULO

Patricia Teixeira Tavano – FEUSP

Habitualmente, pensamos as disciplinas como os conteúdos a que somos sujeitos no processo de escolarização, entendendo-as como blocos de uma grade de horários que determinam quando e aonde vamos nos deparar com aqueles conteúdos, antevendo, até, as propostas didático-pedagógicas destas como algo fixo e pré-estabelecido, como se as disciplinas se constituíssem de saberes “*naturais*” que *circulam no cotidiano das salas de aula*” (BITTENCOURT, 2003, p. 9, aspas da autora).

Esta compreensão sujeita os conteúdos à face mais visível e imediata das disciplinas, pois é a partir deles que a disciplina se mostra e é reconhecida pela sociedade. Contudo, os conteúdos não são os únicos elementos constitutivos de uma disciplina.

Enquanto rubricas em um currículo, as disciplinas devem ser compreendidas como parte de um todo e não como entidades isoladas, singulares e alheias às influências extrínsecas e intrínsecas ao seu processo de surgimento, consolidação e modificação (CHERVEL, 1990; FORQUIN, 1992), por isso, os currículos donde elas emergem e nos quais se sustentam e firmam tem crucial importância, assim como seus elementos constitutivos, representados por sua comunidade disciplinar, suas tradições, seus objetivos (ou finalidades), conteúdos, métodos, exercícios e avaliações, mas vinculados ao currículo e interveniências externas, pois sua construção trata-se de um processo sócio-histórico¹.

As seleções na construção dos conteúdos disciplinares

No âmbito da construção dos conteúdos de uma disciplina, deve-se considerar que estes são seleções da cultura disciplinar, mediadas por relações de poder, representadas pela preponderância do docente responsável que, ao conhecer o campo disciplinar e o campo de estudos onde se insere a disciplina, realiza os recortes

¹ O embasamento teórico se faz, essencialmente, a partir das proposições de André Chervel e Ivor Goodson, daí o elenco de tais elementos constitutivos de uma disciplina.

adequados para suas intenções (MARTINS, 1988), imprimindo uma relação de poder nas seleções do conteúdo, observadas pela inclusão de um conteúdo em detrimento de outro.

A análise histórica da seleção dos conteúdos pode apresentar uma continuidade através das épocas, com similaridades importantes onde

(...) todos os manuais, ou quase todos, dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimento, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas (CHERVEL, 1990, p 203).

Estes conteúdos não podem ser entendidos de forma isolada da seleção dos seus métodos, dos exercícios de fixação ou comprobatórios e das formas de avaliação propostas, já que eles formam um núcleo quase único. Ao longo da construção sócio-histórica de uma disciplina, os métodos convencionais são confrontados com os novos e com as inovações que a cultura educacional possa assinalar, levando assim a adaptações e reprogramações dos conteúdos, intimamente conectados aos objetivos da disciplina. *“Sem dúvida, é necessário estudar os conteúdos ensinados, mas é conveniente fazê-lo sempre em estreita relação com os métodos e as práticas”* (JULIÁ, 2002, p. 59), pois é através destes que os conteúdos são apresentados aos estudantes.

A anatomia humana, nosso foco aqui, tem sua história contada como suporte da constituição da profissão médica. No Brasil, esta disciplina tem registros de início formal no Império com a criação das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia em 1808. Contudo, a comunidade disciplinar atribui à anatomia paulista grande importância histórica, pois nela se organizou uma escola anatômica, com vistas da pesquisa empírica aliada ao ensino dissecatório, que foi a base da organização da comunidade disciplinar, ou seja, dos defensores oficiais da disciplina².

Ou seja, é na anatomia empreendida em São Paulo que os conteúdos se aliam aos métodos e exercícios, de forma contundente e a faz reconhecida por seus professores, já que tem grande capacidade de fixação e expressiva importância curricular.

² É da cátedra de anatomia paulista que emana e se concretiza a Sociedade Brasileira de Anatomia, no ano de 1955. Até hoje, a sede da sociedade é a depositária oficial desta anatomia no Instituto de Ciências Biomédicas da USP.

Isto é atribuído à presença de Alfonso Bovero, anatomista italiano que é trazido para o Brasil em 1914 para implementar o ensino de anatomia na recém nascida Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Médico e pesquisador em anatomia humana e comparada, chega ao país já com 20 anos de experiência e aqui começa a organizar o ensino da anatomia nos moldes que conhece das universidades italianas e alemãs.

Propomos aqui olhar para esta disciplina em específico no currículo médico paulista, focando o período entre 1914 e 1937, respectivamente ano de início das aulas e ano do falecimento de Alfonso Bovero, com vistas a compreender a organização dos conteúdos como parte da constituição desta disciplina neste currículo.

O currículo médico paulista

O currículo médico da Faculdade de Medicina de São Paulo foi, em sua organização primeira, pensado para cumprir com a expectativa de aliar o ensino dos conteúdos necessários para a formação de um médico, porém, estes conteúdos teriam de ser atrelados à prática clínica-laboratorial, afastando-se de propostas reprodutivistas e instalando, ainda que de forma rudimentar, a pesquisa médica.

Para cumprir com tal propósito, a matriz curricular de 1913 se expressava em cátedras distribuídas em 6 anos de formação. O primeiro ano era chamado de curso preliminar, os cinco anos seguintes curso de formação geral. As cadeiras de clínicas iniciavam no segundo ano do curso geral, mantendo-se conteúdos laboratoriais com conteúdos clínicos no correr dos anos seguintes, uma vez que a perspectiva era aliar a clínica com a pesquisa laboratorial.

A partir de 1925, o currículo é reformado e alinha-se à proposta flexneriana da Fundação Rockefeller e divide o seus seis anos de formação em ciclo básico e ciclo clínico, retirando o curso preliminar. O ciclo básico, composto pelos 3 primeiros anos do curso traz os conteúdos laboratoriais, entendidos como o conhecimento básico essencial e fundante do pensamento médico, a partir do qual o estudante teria condições de acompanhar a ação clínica estrita, em um crescente até no sexto ano estarem apenas as clínicas, propondo maior hierarquia às disciplinas: as disciplinas básicas são quase um mal necessário para que a clínica aconteça.

A anatomia humana e a fundamentação de seus conteúdos

Seja com um ano preliminar, seja apenas com os ciclos básico e clínico, a anatomia se mantém nos dois primeiros anos de formação específica, sendo a maior carga horária entre as cadeiras que os estudantes deveriam cumprir, contanto com aulas diárias, divididas em porção teórica e porção prática.

Alguns registros de aula do período estão preservados no Museu de Anatomia Humana Alfonso Bovero do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo (MAH), na forma de dois livros.

Consta no volume 1 do “livro de registro de aulas de Anatomia professadas na Faculdade de Cirurgia e Medicina de São Paulo”, do ano de 1914, as aulas teóricas abordaram aspectos gerais da Anatomia e constituição anatômica (planos de secção, constituição do corpo humano, nomenclatura anatômica, organização do corpo em sistemas e aparelhos corporais), seguidos dos sistemas esquelético, articular e muscular, mantendo-se a apresentação conjugada dos aspectos esqueléticos e articulares em um primeiro bloco, e o sistema muscular em separado como um segundo bloco de conteúdos. No ano de 1915, o registro do início do segundo ano do curso traz a abordagem dos sistemas restantes (digestório, cardiovascular, respiratório, urogenital masculino seguido pelo feminino e nervoso), mantendo para o primeiro ano o mesmo conteúdo de 1914.

Conteúdos organizados a partir dos sistemas corporais, sendo abordados a partir de introduções mais gerais para então partir para o conhecimento mais aprofundado, com um suporte teórico inicial ao aprendizado prático, quase numa dicotomia de situações se mantém com alterações de tempo destinado a cada conteúdo e não acréscimo ou supressão de conteúdos, até a década de 1930.

Importa acrescentar que esta organização também é observada nos livros didáticos utilizados como referência na cadeira³, e mesmo os produzidos pelos assistentes da cadeira⁴. Todos os livros trazem a organização sistêmica dos conteúdos, e propõem que se abordem as temáticas do conteúdo considerado mais simples para o

³ Citamos como exemplo, os livros tidos como parte das referências da cadeira, disponíveis no acervo bibliográfico do MAH: **Traité d'Anatomie Humaine**, Poirier e Charpy, 1901; **Instituzioni di Anatomia dell'uomo**, Giulio Chiarug, em 7ª edição de 1948; **Atlas de Anatomia Humana**, Werner Spalteholz, 15ª edição de 1956; **Traité d'Anatomie Humaine**, Testut e Latarjet, 8ª edição de 1931.

⁴ Citamos como exemplo, os livros: **Elementos de Anatomia Humana**, Eros Abrantes Erhart, 1962; **Tratado de Anatomia Sistêmica Aplicada**, Liberato Di Dio, 2ª edição de 2002.

mais complexo. Há, evidentemente, distinções entre o grau de profundidade com que cada livro discute cada assunto, diretamente proporcional ao número de páginas dedicado a cada assunto, bem como alguma modificação na seqüência dos sistemas, em alguns os sistemas estruturais (tegumentar, esquelético, articular e muscular) são sucedidos pelos sistemas reguladores (nervoso e endócrino) em outros pelos sistemas viscerais (circulatório, respiratório, digestório, urinário, genitais), contudo, todo o restante é suficientemente semelhante.

Se entendermos que a sucessão dos conteúdos expressos nos livros didáticos denota alguma hierarquia ou seqüência sugerida a seguir, concluiremos que Alfonso Bovero reproduz o que há de concretizado nos livros que lhe servem de referência aos conhecimentos e, enquanto catedrático, acaba por orientar a seus assistentes que também assim procedam, incluindo-se aqui o fato de estes assistentes também terem passado pelo processo de escolarização em que estes mesmos livros eram utilizados. O que queremos indicar é que a proposta de organização dos conteúdos pode parecer, tanto a Bovero quanto a seus assistentes, a mais lógica e óbvia, e quiçá a única, dado todos eles se terem formado sob esta normatização, como conclui Tardif (2002) sobre o processo de formação de professores:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (...) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF, 2002, p. 72)

Assim, os conteúdos aqui listados seriam a reedição atualizada dos conteúdos herdados do processo de aprendizagem dos próprios docentes, que os reproduzem de forma quase mecânica já que parte do pensar fazer-docente que estes profissionais internalizaram durante seu próprio processo de escolarização.

Se retomarmos a fala de Chervel sobre a consolidação dos conteúdos ao longo da construção da disciplina expressa através dos livros didáticos, que nos indica que

(...) todos os manuais, ou quase todos, dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimento, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas (CHERVEL, 1990, p 203).

Podemos observar que a organização e seleção dos conteúdos no período boveriano se aproximaria do período de consolidação disciplinar, uma vez que as referências se mostram sempre as mesmas, mostrando que a disciplina se estabiliza a partir de suas escolhas. Não podemos deixar de assinalar a similaridade na distribuição e organização dos conteúdos também com a organização e apresentação encontrados no **De Humani Corporis Fabrica**, de Andreas Vesalius.

Na Renascença, cabe a Andreas Vesalius o mérito da dissecção direta, por suas próprias mãos, e não indireta, através das ordens dadas a um dissector. Este ato faz com que a anatomia ganhe novos contornos, pois ganha o método empírico, da sistemática observação, comparação e análise. Além disso, é o primeiro a sistematizar e publicar um volume ilustrado com fidelidade as estruturas anatômicas, dando a estas ilustrações a característica de ilustrações-texto, ou seja, as ilustrações são a própria explicação, em um ápice de empiria que se reproduz até a atualidade.

Os registros de aula⁵ de Alfonso Bovero e seus assistentes se assemelham à proposta de sequência de abordagem expressa no **Fabrica**, distante quatro séculos. Evidentemente, apenas assinalamos aqui a similaridade nominal e bastante genérica do conteúdo, não podemos indicar a similaridade efetiva e total de conteúdos discutidos, mas, chamamos a atenção para a herança cultural iniciada por Vesalius que seria a referência para Bovero, não exatamente o seu trabalho, mas sua forma de concretizar a disciplina, o mesmo que veremos nos diversos livros didáticos, todos focados e reproduzindo esta herança, constituindo-se numa tradição.

Recorrendo às Atas da Congregação, encontramos que na sucessão dos anos, as modificações do conteúdo não se processam na esfera oficial, pois nas reuniões de discussão e apresentação dos programas das cadeiras, há o relato de repetição do programa do ano anterior⁶. Ao analisarmos o “livro de registro de aulas de Anatomia professadas na Faculdade de Cirurgia e Medicina de São Paulo”, os conteúdos registrados não apresentam modificação, apenas formas distintas de descrever o mesmo

⁵ LIVRO de registro das aulas de Anatomia professadas na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo – 1914 a 1926 – Acervo do MAH.

⁶ Pode-se citar, por exemplo, no volume 1 das Atas da Congregação da FMUSP (1914-1921), a ata de 31 de outubro de 1916, páginas 16 e 17; a ata de 14 de novembro de 1917, na página 23; a ata sem data no ano de 1920 listada no índice do volume como “Apresentação de programmas para o anno de 1921”, das páginas 95 a 98. E no volume 2 das Atas da Congregação da FMUSP (1921 – 1927), as atas de 31 de outubro de 1921, nas páginas 23 a 28; de 31 de outubro de 1922, nas páginas 44 a 46.

tema. Há alguma alteração na quantidade de aulas destinadas a um ou outro tema, mas a incidência de sequências e organizações diferenciais não há.

Sinalizamos que não se trata de afirmar que as aulas eram idênticas, pois não foram encontrados registros específicos para tal afirmação, tais como cadernos e anotações de estudantes. Porém, o indicativo é de que o responsável pela aula se propunha a seguir uma sequência fixa, pois os planos de aula preservados e os livros de registro diário assim o indica.

O impacto das contingências sociais na estabilidade disciplinar

Na década de 1930, o governo centralista de Getúlio Vargas propõe uma série de reorganizações do ensino superior, conjunto de leis conhecida como Reforma Francisco Campos⁷. Neste âmbito, a Congregação da Faculdade de Medicina estabelece um novo Regulamento⁸, contará com uma nova configuração e nomenclatura para as disciplinas⁹ e incorporação da tendência de formação de médicos especialistas.

A partir daqui, a Anatomia antes chamada descritiva com aulas diárias nos dois primeiros anos do curso sofre dois impactos: tem uma redução de carga horária no segundo ano para três dias semanais e tem de contemplar a anatomia topográfica, conteúdo que compunha uma cadeira em separado¹⁰, a cátedra de Anatomia Médico-Cirúrgica, Operação e Aparelhos.

A partir do ano de 1932, o novo Regulamento traz esta cátedra de Anatomia Médico-Cirúrgica renomeada como Clínica Cirúrgica, e a cadeira é posta sob nova ótica, fazendo com que o conteúdo de Anatomia Topográfica não encontre mais espaço de discussão, migrando-o para a cadeira de maior similaridade neste momento, a cadeira de Anatomia, que agora deixa de trazer em seu nome a qualificação Descritiva e passa a ser registrada apenas como Cadeira de Anatomia, ampliando seu foco de discussão e abordagem.

⁷ Reforma Francisco Campo: decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931; decreto n. 20179 de 06 de julho de 1931; decreto n. 5351 de 16 de janeiro de 1932.

⁸ Decreto nº 5351 de 16 de janeiro de 1932 – reorganiza o ensino da Faculdade de Medicina de São Paulo

⁹ A seriação completa pode ser visualizada no ANEXO.

¹⁰ A abordagem descritiva da disciplina foca a apresentação e análise dos conteúdos a partir da divisão sistêmica do corpo humano, baseando-se na descrição e relações das estruturas que se juntam por critério funcional; a abordagem topográfica foca na divisão regional do corpo humano e incorpora em suas discussões a importância médico-cirúrgica, aplicada, do conhecimento anatômico.

Se compreendermos um currículo como um instrumento que *“tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros”* (NÓVOA, 1997, p. 14), entenderemos que a migração topográfica faz-se no âmbito do processo instaurado de especialização médica que está em início na década de 1930 (MOTA e SCHRAIBER). A mudança do nome da disciplina de origem já deixa clara esta tendência: não se discutirão assuntos alheios à cirurgia. Portanto, não há lugar para a Anatomia, e esta deve ser enviada a quem se especializa em Anatomia, a cadeira de Anatomia Descritiva que é reprogramada, pois não pode mais ser apenas descritiva, deve ser ambas, descritiva e topográfica, por isso, perde o qualificador e assume uma nova identidade.

Contudo, quando um conhecimento migra para outra disciplina, carrega consigo sua própria construção sócio-histórica, e na nova disciplina poderá entrar em choque com o já estabelecido, ser incorporado irmanamente, ou ainda causar danos na estabilidade disciplinar (CHERVEL, 1990; FORQUIN, 1992). Qualquer que seja o caso, a incorporação de um novo conteúdo deve ser contemplada nas finalidades da disciplina receptora, e com novas finalidades, a disciplina se modifica e reconfigura todos os outros elementos constitutivos.

A Anatomia Topográfica deixa uma cadeira que a discutia perante os preceitos cirúrgicos, pois seu catedrático era reconhecido cirurgião, assim, mesmo que não tenhamos os programas para análise, temos de supor a migração conjunta de objetivos focados na prática da clínica cirúrgica, bem como métodos de ensino que utilizassem os preceitos das técnicas cirúrgicas.

Assim, a chegada da topografia para ser incorporada à cadeira juntamente com a redução da carga horária do ano ao qual deveria se incorporar, pode não ter sido tão bem quista quanto se poderia supor, pois o espaço legítimo da disciplina já estava em disputa, e geraria mais uma disputa, agora da construção da identidade disciplinar, pois

(...) as inovações que supõem novos recortes nas matérias ensinadas e uma redefinição das fronteiras entre os saberes podem ser percebidas pelo docente como ameaçadoras a sua identidade pessoal, sobretudo se elas lhes impõem verdadeiras “migrações” em direção a atividades menos familiares ou sentidas como menos prestigiosas, ou se elas lhes colocam problemas de hibridização de papéis (FORQUIN, 1992, p. 38).

Ela se coloca no 2º ano, conforme a regra instituída, contudo, é abordada apenas nas aulas práticas, pois, com a dupla perda de tempo, o conteúdo sistêmico-

descritivo antes abordado em dois anos integrais, passa a contar com apenas um ano integral regulamentar¹¹.

Em uma defesa do espaço que julga adequado, Bovero prioriza a sistêmico-descritiva, e deixa para a topográfica as rebarbas das aulas práticas, o que não é pouco, haja vista a disciplina constituir-se essencialmente de práticas. Porém, o dificultador do aprendizado dá-se na ausência de apresentação teórica da topográfica. As aulas teóricas, ainda que não se caracterizassem como o centro do ensino, eram utilizadas como espaço para a discussão de temáticas direcionadoras para as aulas práticas, bem como de assuntos muito complexos para serem apreendidos apenas na observação e realização das preparações.

A Anatomia Topográfica não encontra espaço real na disciplina, e será tratada como um anexo até ser reconstruída pelos preceitos da nova cadeira antes de ganhar legitimidade como conteúdo apenas com o próximo catedrático na década de 1940.

Com a incorporação e a redução da carga horária do 2º ano, os sistemas se reorganizam, e ao 1º ano, com maior carga horária, são destinados os conteúdos músculo-esquelético, mas também os sistemas respiratório, circulatório e digestório. Ao segundo ano, restam as discussões descritivas dos sistemas genitourinário, nervoso e sensorial, e a abordagem prática topográfica, indicando-nos o quanto a topográfica é subjugada.

No documento “A cadeira de Anatomia da Faculdade de Medicina” vemos que algumas modificações se processam no âmbito dos conteúdos. As aulas teóricas seriam dadas com

auxílio de pranchas murais, projeção e peças dissecadas (...) dedicadas a assuntos gerais de cada capítulo da Anatomia, sendo de início explanadas noções básicas para o estudo da cadeira bem como dados gerais de Auxologia e Biotipologia¹².

Assim, confirma-se o uso de materiais didáticos que reportem à prática, consolidando a teoria como prerrogativa da prática. Ainda tendo como base o

¹¹ BOVERO, Alfonso. **A cadeira de Anatomia na Faculdade de Medicina de S. Paulo**, 7 p., s/d. Acervo do MAH.

¹² BOVERO, A cadeira de Anatomia na Faculdade de Medicina de S. Paulo, s/d, folha 2 – acervo do MAH.

documento “A cadeira de Anatomia da Faculdade de Medicina”, veremos que o curso prático do aluno do primeiro ano previa que ele deveria estudar a

(...) parte geral de osteologia e cada osso em particular, havendo argüições semanaes do assunto estudado, sempre de acordo com o programa que é simultaneamente desenvolvido, no curso teórico. Somente depois deste preparo de Osteologia é que os alunos são chamados para dissecação de articulações e músculos, que fazem orientados pelos assistentes e técnicos, tendo ao lado peças modelo correspondente à em preparo. No fim de um prazo máximo estabelecido, variável com a natureza da peça em desenvolvimento, os alunos se submetem à argüição da mesma, registrando-se num livro competente a nota de dissecação e de argüição¹³.

Assim, o curso teórico é reforçado como um direcionador do curso prático, que nos conteúdos de Osteologia não conta com dissecações pelos alunos, as peças de ossos já estão previamente preparadas para estudo, mantendo-se, assim, as dissecações apenas de partes moles e não de ossos.

A intenção seria o contato com os ossos e seu estudo, ou seja conteudista pura, e não a aprendizagem da técnica, não neste momento com os ossos, pois imediatamente ao adentrar nos conteúdos articulares e musculares, os alunos são chamados à dissecação, sendo parte da aprendizagem a apreensão da técnica dissecatória, pois o processo de avaliação deste aprendizado se dá em duas frentes: a habilidade de executar o processo de dissecação da estrutura em voga, registrada como a nota de dissecação anotada no “*livro competente*” e o conhecimento anatômico que o aluno traz e amplia no espaço da dissecação.

Não seria possível dissecar, aplicar a técnica dissecatória, sem o conhecimento prévio da estrutura que se busca, por isso as aulas práticas são antecedidas de aulas teóricas que mostram, com ilustrações e mesmo com peças já dissecadas, o que se quer, qual estrutura se objetiva enxergar, e se estes elementos não forem suficientes, os assistentes estão de prontidão para o auxílio aos alunos. Nota-se que a tutela e o aprendizado pela repetição estão postos, pois os alunos têm disponíveis “*ao lado peças modelo correspondente à em preparo*”, indicando que se espera que o aluno atinja o grau de perfeição da peça previamente preparada, que seja capaz de reproduzir com fidelidade o modelo exposto. Trata-se, talvez, de uma reedição do empirismo que fundou o conhecimento anatômico, permeado pela impregnação e

¹³ BOVERO, A cadeira de Anatomia na Faculdade de Medicina de S. Paulo, s/d, folha 3 – acervo do MAH

superposição da técnica, pois mais importante que o conhecimento que o aluno possa adquirir com o processo é a reprodução do modelo para fixação do método, e ainda, o aprendizado pela reprodução.

Outros elementos se reforçam ainda neste documento de Bovero.

Depois do estudo prático e teórico do aparelho locomotor, passam a dissecar peças de Esplanchnologia, segundo o curso teórico. Ao mesmo tempo ou antes dissecam todas as artérias e plexos nervosos.

O horário favorece a continuidade de trabalho do aluno visto haver aula prática diária, isto é, em dias seguidos e não alternados.

Para estes exercícios práticos é chamada toda a turma diariamente, sendo que cada grupo de dois alunos disseca a mesma peça em colaboração; no momento de entrega da peça a preparar é distribuído um talão com a data do início do trabalho, qualidade da peça e no qual é indicada a data de entrega e argüição e respectiva nota.

É possível chamar toda a turma do ano em aulas práticas diariamente devido ao número limitado de alunos e às salas de dissecação, que comportam comodamente 80 alunos.

Ainda no curso prático são feitas demonstrações pelos assistentes a pequenas turmas de questões diversas¹⁴.

Como o primeiro ano do curso contava com aulas diárias e o segundo ano com 3 aulas na semana, porém seqüenciais, o trabalho de dissecação não sofria com os intervalos de tempo, o que poderia, não apenas levar à deterioração das peças expostas por longos períodos ao ambiente e longe dos líquidos mas também não deixava os alunos se afastarem da execução do trabalho. A preservação das peças pode ser elemento essencial na organização diária e consecutiva das aulas, entretanto, temos de pensar sobre a intencionalidade de manter os alunos o mais do tempo possível sob o processo de disciplinarização anatômico, impregnando mais e mais a disciplina no sujeito-estudante, ciclo que poderia se fragilizar pela descontinuidade do trabalho. Mesmo aos alunos do segundo ano, com aulas três dias na semana, este espaço de tempo seria suficiente para o início e finalização de preparação de uma pequena parte da peça, assim, se se propõe o trabalho por etapas, cumpre-se uma etapa a cada semana, mantendo o vínculo, em especial por tratar-se de aluno já treinado.

Vê-se então que, os conteúdos de ensino não são apenas os listados nos programas. São mais amplos ao incorporar a habilidade e competência dissecatória, fazendo-nos visualizar a amplitude do conceito de currículo, que se mostra como algo concreto e palpável através dos programas e livros didáticos, mas também como algo

¹⁴ . BOVERO, A cadeira de Anatomia na Faculdade de Medicina de S. Paulo, s/d, folha 3-4 – acervo do MAH

diferenciado e individualizado, a partir da complexidade de relações que se estabelecem no âmbito do espaço-tempo da sala de aula.

O “Programa de Anatomia Descritiva e Topográfica (1º e 2º ano)”, datado de 2 de agosto de 1935, acrescenta-nos alguns elementos. Em 9 páginas datilografadas, lista-se todos os conteúdos programáticos propostos para os dois anos do curso, esmiuçando os temas componentes de cada sistema. Contrapondo este documento ao “livro de registro de aulas” vemos que o programa era cumprido integralmente, ponto a ponto, quase sem alterações, o que nos leva à incidência de conteúdos distintos também serem programados. Nele Bovero constata que

O curso pratico comprehende disseccões de um certo número de peças, com critério Descriptivo para os Alumnos do 1º Anno do Curso e Topographico para os Alumnos do 2º Anno do Curso. (...) No 2º Anno, para dar um character essencialmente pratico e pelo facto de ser materialmente impossivel desenvolver toda a parte Descriptiva num só anno lectivo, o estudo da parte Topographica é exclusivamente feito no curso pratico, dissecando os Srs. Alumnos, todas as Regiões dos Membros e as principaes do Tronco e da Cabeça. (...)

Desta forma, o Curso Theórico do 2º Anno comprehende a explanação dos Capítulos da Anatomia não desenvolvidos no 1º Anno, isto é, geralmente o Apparelho Genito-urinário, Systema Nervoso Central e Orgãos dos Sentidos, além de algumas Regiões especiaes da Cabeça e do Tronco. Aliás, deve-se notar que tanto no 1º Anno como no 2º Anno, os vários Orgãos e Systemas são explanados seguindo principalmente um critério Topographico para fins de immediata applicação pratica¹⁵.

Reforça-se que a incorporação da Anatomia Topográfica por força de lei em 1932 não é, aparentemente, de bom agrado ao catedrático. Em uma disciplina que se apresentava com dois anos para discussão de seus conteúdos pré-estabelecidos, a incorporação de uma nova abordagem dos conteúdos é tida como impossível. Não se trata apenas de acrescentar conteúdos, mas sim de modificar a apresentação dos mesmos conteúdos aos estudantes, carecendo de reprogramação e adequação não apenas dos conteúdos e métodos da disciplina, mas também de espaço laboratorial, sem falar na necessidade de reorganização cultural da disciplina, o que exige pré-disposição do responsável, o que não nos é evidente. A solução vem na continuidade da apresentação sistemática dos conteúdos nas aulas teóricas e abordagem topográfica nas aulas práticas, pois compreendida como a forma de aplicar mais imediatamente os conhecimentos anatômicos ao cotidiano médico.

¹⁵ Programa de Anatomia Descritiva e Topográfica (1º e 2º ano), datado de 2 de agosto de 1935, p. 7-8 – Acervo do MAH.

Considerações

É intenção deste texto propor a discussão dos elementos constitutivos de uma disciplina, habitualmente elencados em disciplinas do ensino básico, ambientada no ensino profissionalizante, notadamente um curso superior de tradição social, como a medicina.

Diversas tradições se somam aqui: a profissão antiquíssima, a anatomia humana, fundante da profissão, e esta anatomia em específico, considerada o cerne da institucionalização da ciência anatômica em nosso país.

Contudo, observa-se que, por mais vanguardista que pudesse ser visto, os conteúdos disciplinares acabam por reproduzir o que se espera dele, ou seja, estabelece-se um continuum entre a inovação propagada e a tradição consolidada, em uma convivência íntima, que em muitas vezes não é possível saber quem consolida e quem é consolidado.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Disciplinas escolares: história e pesquisa**. In: _TABORDA de OLIVEIRA, Marcus Aurélio; RANZI, Serlei Maria Fisher (org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003. p. 9-38.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. v. 2, p. 177-229, 1990.

DI DIO. Escola anatômica de Bovero e Locchi. **Rev. Bras. Cien. Morfol**. v. 2, n. 2, separata, 1985.

DIDIO, Liberato João Afonso. **Biografia do professor Renato Locchi: um gigante das ciências anatômicas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

DIDIO, Liberato João Afonso. **Tratado de Anatomia Humana sistêmica aplicada**. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2002.

EDLER, Flávio Coelho; FRÓES DA FONSECA, Maria Rachel. Coletânea de artigos originais e publicados nos boletins informativos da ABEM. **Cadernos da ABEM – História da Educação Médica**. v. 2, p. 6-26, 2005.

EHRART, Eros Abrantes. **Elementos de anatomia humana**. 6ed. São Paulo: Atheneu, 1983.

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Centenário de criação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – 1891-1991**. São Paulo: FMUSP, 1991.

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Memória Histórica da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo** – 2 de abril de 1913 a 2 de abril de 1938. São Paulo: FMUSP; Revista dos Tribunais, 1938.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. v. 5, p. 28-49, 1992.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. (Coleção Educa Currículo)

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

GRAY, Henry. **Anatomy of the human body**. 20 ed. 1918. Disponível em <http://www.bartleby.com/107/>. Acesso em 26 de outubro de 2009.

GRAY, Henry. **Gray Anatomia**. 37 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

HOBSBAWM, Eric. **Introdução: A invenção das tradições**. In: _ HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 9-23.

JULIÁ, Dominique. **Disciplinas escolares: objetivos, ensino, apropriação**. In: _ LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.37-71.

KEMP, Amy; EDLER, Flávio Coelho. A reforma médica no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação entre duas retóricas. **História, Ciências, Saúde – Maguinhos**. v. 11, n. 3, p. 569-85, 2004.

LOCCHI, Renato. Considerações sobre o ensino médico no Brasil. **Resenha Clínico-científica do Instituto Lorenzini**. v. 11, n. 4, p. 41-5, 1942a.

LOCCHI, Renato. Departamento de Anatomia (Descritiva e Topográfica) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: orientação didática e científica. **Anais da FMUSP**. v. 23, p. 7-42, 1942b.

LUZ, Madel Therezinha. **Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. **Elites em negociação: breve histórico dos acordos entre a Fundação Rockefeller e a Faculdade de Medicina de São Paulo**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização?** In: _ VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1988. P. 65-82.

MOTA, André. **Tropeços da medicina bandeirante: medicina paulista entre 1892-1920**. São Paulo: EDUSP, 2005.

MOTA, André; SCHRAIBER, Lilia Blima. Mudanças corporativas e tecnológicas da medicina paulista em 1930. **História, Ciências, Saúde – Maguinhos**. v. 16, n. 2, p. 345-360. 2009.

NADAI, Elza. **Ideologia do progresso e do ensino superior** (São Paulo 1891-1934). São Paulo: Loyola, 1987.

NÓVOA, Antonio. **Nota de apresentação**. In: _ GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16 (Coleção Educa Currículo).

PAGLIOSA, Fernando Luiz; Da ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Rev. Bras. Educ. Med.** v. 32, n. 4, p. 492-9, 2008.

RODRIGUES, Hildegardo. **Técnicas anatômicas**. 3ed. Vitória: s.n. 2005.

- SALLES, Pedro. **História da Medicina no Brasil**. Belo Horizonte: G. Holman, 1971.
- SAUNDERS, J. B. DeC; O'MALLEY, Charles D. **Esboço de uma biografia de Vesalius**. In: VESALIUS, Andreas, 1514-1564. **De humani corporis fabrica. Epitome. Tabulae sex**. São Paulo: Ateliê Editorial; Imprensa Oficial do Estado; Campinas: Editora Unicamp, 2002. p. 13-42
- SILVA, Márcia Regina Barros da. **O mundo transformado em laboratório: ensino médico e produção do conhecimento em São Paulo de 1891 a 1933**. Tese de Doutorado (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) apresentada a USP, São Paulo, 2003.
- SILVA, Pedro Dias et al. Notas para a memória histórica da Faculdade de Medicina de São Paulo. **Annaes da Faculdade de Medicina de São Paulo**. v. 1, p. 1-77, 1926.
- SILVA, Tomáz Tadeu da. **Apresentação**. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: história e teoria**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-13.
- SINGER, Charles. **Uma breve história da Anatomia e da fisiologia desde os gregos até Harvey**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. 234p.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVANO, Patricia Teixeira. Onde a morte se copraz de auxiliar a vida. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) apresentada a USP, São Paulo, 2011.
- TORTORA, Gerard J. **Princípios de Anatomia Humana**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.
- VAN DE GRAAFF, Kent Marshall. **Perspectiva histórica**. In: VAN DE GRAAFF, Kent Marshall. **Anatomia Humana**. 6 ed. Barueri: Manole, 2003. p. 2-21.
- VESALIUS, Andreas, 1514-1564. **De humani corporis fabrica. Epitome. Tabulae sex**. São Paulo: Ateliê Editorial; Imprensa Oficial do Estado; Campinas: Editora Unicamp, 2002.
- VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Rev. Bras. Hist. Educ.** n. 18, p. 173-215, 2008.

FONTES

Acervo do Museu de Anatomia Humana “Alfonso Bovero” do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo

BOVERO, Alfonso. A cadeira de Anatomia da Faculdade de Medicina de São Paulo (dados summários). 5p. s/d. [1933/1934]

LISTA de pontos para exame (escrito, prático, prático-oral, 2ª época, final) – 1935 a 1963

LIVRO de registro das aulas de Anatomia Descritiva 1ª e 2ª partes - Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo – 1926 a 1939

LIVRO de registro das aulas de Anatomia professadas na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo – 1914 a 1926

LIVRO de registro de trabalhos práticos anatômicos – Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. v1 - 1914 a 1934

LIVRO de registro de trabalhos práticos anatômicos – Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. v2 - 1934 a 1946

Ofício de Alfonso Bovero ao diretor da FMUSP Cantídio de Moura Campos. 5p. 8 de fevereiro de 1935

PROGRAMAS do curso de Anatomia (Descritiva, Topográfica, Neuroanatomia, Nutrição) – 1935 a 1963

Acervo do Museu Histórico “Carlos da Silva Lacaz” da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Atas da Congregação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. v1 - 1913 a 1920.

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Atas da Congregação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. v2 - 1921 a 1927.

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Atas da Congregação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. v3 - 1927 a 1933.

FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Atas da Congregação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. v4 - outubro de 1933 a dezembro de 1947.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Decisão nº 2 de 18 de fevereiro de 1808. Estabelece a criação da Escola de Cirurgia da Bahia. Disponível em versão digitalizada do Índice das Decisões de 1808 pela Câmara dos Deputados em

http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-A2_2.pdf.

Acesso em 25 de outubro de 2009.

BRASIL. Decreto de 02 de Abril de 1808. Estabelece uma cadeira de Anatomia no Hospital e nomeia a Joaquim da Rocha Mazarém, Lente da nova Cadeira de Anatomia. Disponível em versão digitalizada do Índice das Decisões de 1808 em

http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/Colecoes/Legislacao/Legimp-A1_5.pdf.

Acesso em 25 de outubro de 2009.

SÃO PAULO. Decreto nº 2344 de 31 de janeiro de 1913. Aprova o regulamento da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Collecção de Leis, Decretos e Resoluções do Estado de São Paulo

SÃO PAULO. Decreto nº 3874 de 11 de julho de 1925. Reorganiza a Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo e dá outras providências. Collecção de Leis, Decretos e Resoluções do Estado de São Paulo

SÃO PAULO. Decreto nº 5351 de 16 de janeiro de 1932. Reorganiza o ensino da Faculdade de Medicina de São Paulo. Collecção de Leis, Decretos e Resoluções do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. Decreto nº 6283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Collecção de Leis, Decretos e Resoluções do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. Decreto nº 7065 de 06 de abril de 1935 – Aprova o Regulamento da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Collecção de Leis, Decretos e Resoluções do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. Lei nº 1357 de 19 de dezembro de 1912. Estabelece o curso da Escola de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Collecção de Leis, Decretos e Resoluções do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. Lei nº 2016 de 26 de dezembro de 1924. Modifica a lei e regulamento da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Collecção de Leis, Decretos e Resoluções do Estado de São Paulo.