

Parte II - A descrição densa

4 - Os personagens

Ana Carolina Biscalquini Talamoni

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

TALAMONI, ACB. Os personagens. In: *Os nervos e os ossos do ofício: uma análise etnológica da aula de Anatomia* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 67-91. ISBN 978-85-68334-43-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

4

OS PERSONAGENS

Os alunos

A turma observada na disciplina Anatomia Geral e Humana era composta de 31 alunos, dos quais 10 eram homens e 21 mulheres. Desses 10 homens, 9 eram solteiros e moravam sozinhos, 1 era casado e 1 morava com os pais. Tinham idades entre 18 e 25 anos. Com relação à formação religiosa, 6 declararam ser ateus, 2 católicos, 1 evangélico e 1 cristão. Com relação às 21 mulheres da turma, com idades entre 18 e 21 anos, 10 moravam com os pais, 1 com o namorado e 10 moravam sozinhas ou em repúblicas. As 10 alunas que informaram morar com os pais declararam-se católicas, enquanto 7 afirmaram ser ateias, 2 evangélicas, 1 cristã e 1 adventista.

Para muitos desses alunos, a morte é considerada como um processo orgânico natural, o fim do ciclo do corpo ou da própria vida, mas nem por isso deixa de ser geradora de angústias; trata-se de um “último passo”, “irreversível”, e evoca sentimentos de medo e tristeza. Para outros, a morte muitas vezes pode se adiar, “contornada”, através da manutenção de hábitos saudáveis; para quatro, que admitiram acreditar na vida pós-morte, ela é “apenas uma transição”, uma passagem, que demarca o “fim de um tempo”, ou, ainda, pode ser considerada como o “salário do pecado”. Uma das alunas relatou:

Acho que é mais triste para quem fica. Para a pessoa que morre, acabou. Se não morreu com muita dor, acho que é o natural. Morreu uma aluna aqui do nosso curso, e fizemos uma homenagem para ela. E estávamos comentando justamente isso, que a morte é natural, só não é natural que os pais enterrem seus filhos jovens. Então é mais fácil para os filhos perderem seus pais que para os pais que perdem seus filhos... assim é algo natural, já esperado mesmo, ainda que a gente não queira, não deseje isso.

Dos alunos da turma, grande parte deles já tinha estado na presença de um cadáver antes mesmo de as aulas de Anatomia começarem. As situações relatadas variavam, desde visitas monitoradas a laboratórios e museus de Anatomia às experiências pessoais de lidar com a morte em situações como velórios de familiares, enterros, acidentes de carro, em hospitais e em conflitos policiais. Vale ressaltar a predominância dessas últimas situações que remeteram a vivências constituídas no âmbito da vida privada desses indivíduos em relação às primeiras, que podem ser consideradas como experiências de educação informal.

Dentre as principais reações dos alunos frente a essa experiência de contato prévio com cadáveres, foram relatados sentimentos de desespero, saudade, calafrio, dor, alívio, preocupação, medo, inconformismo, aceitação, estranhamento e, sobretudo, tristeza, todas essas se reportando às situações de velório, enterro e acidentes. Com relação ao cadáver do laboratório, foram mencionados sentimentos de curiosidade, de “paixão” pelo objeto de estudo, mas também de repugnância, nojo e medo. Três alunos se reportaram a esta última experiência como tendo sido algo “normal”.

Observou-se acerca das percepções dos discentes sobre a morte e o cadáver uma cisão dos discursos, cisão essa que reproduz aquela que os alunos tentam realizar no plano das sensibilidades. Trata-se de dois mortos ou dois cadáveres a respeito dos quais discorrer: o defunto humanizado, o conhecido ou ente que é “morto”, ausente, e cuja morte traz padecimentos, e o “cadáver” do laboratório (o “estudado”, o “objeto de estudo” etc.), que, destituído de sua

humanidade, é o desconhecido, sobre o qual idealisticamente não se deve ponderar em termos mais sensíveis, pelo menos no plano acadêmico.

A fala de uma aluna sintetiza bem essa ideia:

Minha reação variava, dependendo do que aquela pessoa significou para mim. Para com os que eu tinha afeto, eu chorei muito, afinal, é difícil dizer adeus. Quanto aos "estudados", tento não pensar muito sobre eles".

Falas como essa remetem a uma série de mecanismos psicológicos dos quais alunos e professores dispõem a fim de lidar de uma forma admissível com o cadáver nesses dois planos, o pessoal e o acadêmico, o que sempre é fonte de angústias e inquietações. A despersonalização do morto, a negação, a sublimação e os chistes podem ser considerados os principais mecanismos de defesa, dos quais se originaram comportamentos singulares observados ao longo do semestre, e que serão contemplados ao longo da descrição densa.

Catorze alunos já tinham, em algum momento de suas vidas, visto partes internas do corpo humano, em locais como laboratórios de Anatomia, estágio de imunopatologia e em exposições e museus de Anatomia, ou seja, em situações de aprendizagem. Ainda apontaram para outras ocasiões em que puderam ter contato (mesmo que apenas visual) com partes internas do corpo humano, como em canais educativos, acidentes de carro, filmes de terror e em fraturas expostas de pessoas conhecidas. As reações dos estudantes frente a essas situações foram expressas novamente de acordo com a natureza da situação. Essa separação projetada no discurso certamente reflete o fato de os mesmos separarem intrapsicologicamente esses episódios em experiências pessoais do âmbito privado de vida, às quais se associam a dor, o medo e o luto, e em experiências públicas, mais assépticas e impessoais, caracterizadas pelos ambientes de aprendizagem informal, como as visitas a laboratórios, exposições e museus anatômicos.

Quando se referiam a situações de aprendizagem e/ou acadêmicas, as reações relatadas eram de curiosidade, fascínio, interesse

e, ainda, como algo “normal”.¹ O termo normal, aqui utilizado, mostrou-se vazio e pode ser interpretado como a projeção de mecanismos de negação a partir dos quais os cadáveres poderiam ser alocados dentro da norma. Porém, a morte e a presença de cadáveres não é uma contingência normal de vida, justamente porque é seu oposto, e jamais os abstraímos de nossas vidas, a não ser através de mecanismos de defesa psicológicos.

Reações de nojo, horror e estranhamento foram relatadas pelos alunos que tiveram um contato mais intimista com o interior do corpo humano através de acidentes automobilísticos, sendo que o único aluno que se reportou aos canais midiáticos confessou que não sabia se “aguentaria ao vivo” essa experiência.

As expectativas desses alunos no início do semestre letivo em relação à disciplina Anatomia Geral e Humana eram em grande parte positivas, e envolviam tanto a perspectiva de adquirir e/ou ampliar os conhecimentos acerca do corpo humano quanto a ideia de conhecer para cuidar. Alguns discentes acreditavam que os conhecimentos acerca da anatomia poderiam contribuir para uma mudança de hábitos e atitudes dos mesmos com relação a seus próprios corpos, favorecendo, em consequência, a melhoria da qualidade de vida; o interesse e a curiosidade também foram mencionados em função da “admiração” e do “fascínio” pretensamente genuínos dos estudantes frente ao corpo humano.

A ansiedade quanto ao início das aulas práticas foi aludida por cinco alunos, sendo que um deles se referiu a esse momento de sua formação como uma “agonia a ser superada”. Essa agonia se relacionava com sentimentos de medo e nojo que potencialmente poderiam ser suscitados pelas peças cadavéricas e que necessariamente precisariam ser suplantados.

Por último, um aluno confessou acreditar que, com o ensino de Anatomia, seria possível “adquirir uma visão mais crítica do que somos e do que valem, e tentar encontrar, com as aulas de Anatomia, um pouco mais de humildade, porque no final acabaremos todos do mesmo jeito”.

1 Algo normal, ou seja, que não teria causado “nenhum tipo de reação específica”.

O professor-anatomista

Foi contratado pela Unesp no ano de 1995, quando assumiu, junto com uma professora do Departamento de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências (FC), atualmente aposentada, as disciplinas de Anatomia Humana, Anatomia Geral e Anatomia Comparada, nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física dessa mesma faculdade.

É casado e declarou-se católico. Formou-se no ano de 1983, na Unesp, campus de Botucatu, sendo, portanto, bacharel em Ciências Biológicas. Realizou seu mestrado e seu doutorado em um curso de Pós-Graduação em Ciências Biológicas na mesma instituição na qual se graduara, sendo suas pesquisas centradas na área de Anatomia e Histologia Animal. Para o professor,

o corpo humano é uma estrutura orgânica. Um ser constituído de células, agrupamentos de células que formam tecidos, que formam órgãos e toda uma estrutura... em que tudo está interligado. Então, quando se fala no corpo humano ou no cadáver, estamos falando num templo muito bem estruturado e conectado para o bom funcionamento de uma função. Um dos princípios da Anatomia é que a forma é uma imagem plástica da função. Isto do ponto de vista anatômico. Mas tem uma outra questão, que é a questão do indivíduo, do que ele pode fazer em termos de potencialidade....

Em relação ao seu próprio corpo, e enquanto anatomista, ele confia:

Vejo meu corpo como o de qualquer ser humano: um conjunto de órgãos e sistemas para desempenhar funções orgânicas. Mas aí vem a questão importante, que é a emocional. Apesar das características fenotípicas, cada um de nós tem sua história, sua formação. O indivíduo, ele deve ter um conhecimento enquanto cientista, anatomista, e também sua religiosidade. Até mesmo porque ele trabalha com perguntas, com questões para as quais ele não conse-

gue respostas. Então eu acho importante que, dentro da sua área de formação, você busque o conhecimento no universo em que você vai trabalhar, para fazer escola. Ter alunos que acabam sendo seus orientandos... Trata-se de trabalhar para fazer escola.

A religiosidade mostrou-se importante para o docente, mas certamente para ele essa é uma questão pessoal, que não cabe em um discurso acadêmico. Por esse motivo, ao final de sua fala, ele enfatizou a importância de se “fazer escola”, em outras palavras, de manter a tradição científica e a identidade disciplinar.

Para o docente, a vida “está relacionada a um momento no tempo e no espaço em que você tem os sistemas orgânicos em funcionamento”. Em complementação a essa resposta, que pode ser considerada como uma resposta científica, ele confessou:

Acredito que exista alguma outra atividade *a posteriori*, que não seja da matéria, mas do espírito. Uma visão mais holística. Durante 25 anos eu estudei a estrutura corpórea, e chego à conclusão de que não é somente aquilo, onde uma série de características e situações permitiu que duas células se juntassem e formassem um ser vivo que se desenvolvesse e criasse todo um comportamento... então não é possível esse gasto de energia apenas para tudo parar de funcionar de repente. Deve haver uma continuidade, ou, pelo menos, eu acho que durante a sua vida você tem que semear alguma coisa, para que as pessoas possam colher. Se você não vai ter continuidade, que pelo menos o tempo que você passou por aqui seja útil, não só a si mesmo, mas aos outros ao redor, não só a família, mas temos muitas outras pessoas...

Ao refletir sobre a sua visão sobre a morte, o docente explicou:

Olha, eu vejo a morte com grande naturalidade. Mesmo sendo católico, como te falei no começo, eu sempre respeito todas as outras doutrinas religiosas, e acho que é um momento inevitável. E a gente precisa estar pelo menos com a consciência tranquila de ter

sido uma boa pessoa. Uma pessoa útil. Alguns anos atrás, voltando de uma viagem, o pneu do meu carro estourou e eu capotei umas três ou quatro vezes. Poderia ter morrido naquele momento. Deixaria de fazer uma série de coisas que tenho feito [ri], porém, olha, é natural. Eu não aceito a perda de filhos. É muito mais difícil pensar a morte precoce de um jovem que a morte por velhice ou doenças consideradas incuráveis. Por isso eu acho que no dia a dia devemos procurar fazer nosso melhor... nunca cumpriremos nossa missão em sua totalidade, temos que estar preparados. Se eu tivesse morrido naquela ocasião, eu diria que vivi da melhor forma possível com meus familiares e meus alunos; mas se não morri, não foi assim em função de um ser superior que disse “não é a sua hora”. Então é o que eu digo nas primeiras aulas de Anatomia, o objetivo não é destacar a anatomia do indivíduo que já faleceu... você tenta mostrar no cadáver a estrutura para que o aluno possa fazer essa relação com o indivíduo vivo. Não se trata de uma aula de horrores, de terror, sabe, de estar mostrando a morte. Você está mostrando uma ferramenta, para visualizar uma estrutura que, naquele momento da formação, ainda não pode ser vista no indivíduo vivo (como é o caso da Anatomia para a medicina). O cadáver é um material insubstituível, para o indivíduo compreender, antes do contato com os seres humanos, a estrutura corpórea de um indivíduo.

Nota-se que, ao discorrer sobre a morte, o professor incorreu em uma contradição que se mostrou comum nas falas tanto dos alunos quanto do técnico de laboratório, que se verá a seguir. Ao mesmo tempo que garantiu concebê-la com “grande naturalidade”, ao falar sobre o objetivo da Anatomia advertiu que a disciplina não tem por objetivo mostrar a morte, o que seria “um show de horrores”, demonstrando assim os sentimentos ambíguos suscitados pela temática.

Ao lembrar-se de seu primeiro contato com um cadáver, o docente mencionou a primeira aula de Anatomia de sua graduação. Disse que o que mais o incomodou naquela ocasião fora o cheiro de formol, e não a presença de cadáveres. Para ele, os cadáveres do

laboratório não remetiam àquilo que ele entendia por cadáver, ou seja, o defunto dos velórios, em virtude de seu aspecto “impessoal”.

Para o professor existe uma diferença muito grande entre o cadáver do laboratório e o defunto, de modo que os dois a princípio não se confundem. No entanto, ao ponderar sobre a ocasião da morte de um ente querido, ele admitiu que em certas circunstâncias o cadáver do laboratório pode remeter a uma perda, à morte:

Eu perdi alguém no primeiro semestre.² Naquela ocasião eu não fui trabalhar diretamente com o material cadavérico. E não porque eu estaria associando a estrutura do cadáver com a estrutura cadavérica daquela pessoa que morreu [...]. Em nenhum momento eu faria esta ligação... Só que, por ser um momento de perda, na primeira semana eu evitei trabalhar com material cadavérico, por me lembrar o momento da perda. Num primeiro momento eu não quis mexer com o material cadavérico, que de certa maneira me lembraria o sentimento da perda. Como já aconteceu de termos um técnico que perdeu a mãe com câncer. Nós demos o máximo de tempo para que ele desvinculasse a perda do material anatômico. Nesse caso ele acompanhou todo o sofrimento da mãe, então, quando você vai mexer com o cadáver nesse momento, você não vai fazer comparações, você não está enxergando seu ente naquelas peças cadavéricas, mas está acentuando ali, superestimando o sentimento de perda.

Conforme anteriormente explicitado, o professor formou-se como bacharel em Ciências Biológicas na Unesp de Botucatu no ano de 1983, onde posteriormente realizou seu mestrado e seu doutorado na área de Anatomia e Histologia Animal. Nesse período de sua formação acadêmico-científica, que abarcou praticamente toda a década de 1980, recebeu seu primeiro prêmio da carreira científica, o Prêmio Prof. Dr. Renato Locchi de Ciências Morfológicas.

Nesse mesmo período, teve a oportunidade de ser aluno do professor Antonio Marcos Orsi, cuja formação incluiu aulas ministra-

2 Primeiro semestre de 2009.

das por Plínio Pinto e Silva. Ele próprio também teve aulas durante a pós-graduação com esse discípulo do dr. Max de Barros Erhart, professor catedrático aposentado da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP. O professor Erhart foi um dos discípulos de Bovero e destacou-se no cenário anatômico brasileiro na década de 1930, ao ter sido o primeiro anatomista, representante da escola boveriana de Anatomia, a assumir uma cátedra de Anatomia em um curso de Medicina Veterinária.³

O professor, portanto, tivera contato com o professor Pinto e Silva, anatomista historicamente importante em termos de consolidação e difusão da escola boveriana, além de ter tido contato ao longo de sua formação profissional com outros mestres anatomistas de formação semelhante, formação essa obtida no contexto acadêmico paulista. Constatou-se, assim, que a formação do docente em questão foi fortemente influenciada pelo método de ensino e pesquisa bem como pela disciplina de estudos impostas tanto para si quanto para seus alunos, que caracterizam a escola boveriana de Anatomia, fazendo dele um perpetuador da referida escola.

Quando indagado acerca de sua linha filosófica e/ou epistemológica de ensino, o professor declarou trabalhar em uma “linha clássica do ensino de Anatomia, que é a escola boveriana”. Ao considerar-se membro da escola boveriana e ao pautar seu ensino nos preceitos da mesma, afirmou uma faceta importante da sua identidade docente, bem como de sua identidade enquanto pesquisador de uma das áreas das ciências consideradas *hard*, o que Perrenoud (s.d.) denominou “identidade disciplinar”.

A identidade disciplinar se baseia no conjunto de saberes disciplinares que o professor adquire em virtude de sua formação acadêmico-científica. Ela extrapola o conteúdo, estendendo-se também à prática pedagógica, que ele tende a reproduzir em função de sua experiência enquanto aluno, culminando assim em uma “identidade docente”.

A identidade disciplinar garante o isomorfismo, fundamental nas comunidades científicas, como é o caso da comunidade ana-

3 Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP.

tômica, pois reforça a pertinência da própria disciplina enquanto campo de conhecimento, garante a manutenção de seu *status* e sua tradição, e permite, muitas vezes, a consolidação de uma “escola”. Nesse encaminhamento, pode-se inferir que a prática de ensino do docente possui uma função reiteradora da tradição disciplinar. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p.50), não se pode subestimar o papel da didática, que de certa forma expressa tanto os objetivos quanto “os compromissos histórico-sociais da prática pedagógica e, portanto, confere significado ético e político à disciplina enquanto fenômeno prático, em que a dimensão utópica (a realidade que se deseja) tem um papel central”.

Conforme visto no Capítulo 2, quando se menciona a metodologia de ensino da escola boveriana de Anatomia, fala-se, portanto, de uma série de valores, discursos, conhecimentos e práticas científicas e pedagógicas que são próprias da ciência anatômica, como se pode entrever na seguinte ponderação do professor:

Sempre procurei abrir meus olhos para novas metodologias, inclusive no que diz respeito à prática pedagógica, tomando cuidado para não ferir os conceitos e conhecimentos básicos de comportamento de um professor de Anatomia em sala de aula... por exemplo o avental, que é obrigatório. Depois a questão do boné, em algumas comunidades você não entra no laboratório de boné. Até os alunos da Educação Física, que têm outra formação, já entenderam que não podem ir para a aula com trajes de natação, ou qualquer outro traje de piscina. Tem que usar o avental.

Observa-se nessa fala que o professor se preocupa em desenvolver novas práticas pedagógicas, conquanto elas não interfiram nos comportamentos esperados de um “anatomista”, dentre eles a questão da disciplina e do respeito às normas. Os valores e as práticas pedagógicas do anatomista são aprendidos e perpetuados, motivo pelo qual muitos aspectos do método de ensino observado se mostraram aproximados aos empreendidos nas disciplinas de Anatomia ministradas em outras instituições, e por outros docentes

de formação semelhante. Segundo o docente, a escola boveriana de Anatomia segue os seguintes preceitos:

Desde minha pós-graduação, sempre ficou clara a importância da Anatomia enquanto um alicerce, uma disciplina básica para outras disciplinas e para um momento de, com muita seriedade, conhecer o próprio organismo, o próprio corpo, respeitando todas as determinações da Sociedade Brasileira de Anatomia, como fazer a apresentação adequada do cadáver, mostrando aos alunos a importância do respeito – porque afinal de contas era um indivíduo, como eu mostro naquela oração.⁴ Aquela oração na verdade é uma mensagem dada por um patologista muito antigo, que caracterizou que hoje você está ali vendo um corpo, mas que esse corpo já foi um indivíduo, que teve os mesmos sonhos, as mesmas aspirações e infelizmente, por uma série de outras circunstâncias, não teve a felicidade de ter uma boa família, uma boa posição dentro da sociedade. Só que hoje você utiliza daquele corpo para distribuir conhecimento, então eu tento mostrar em primeiro lugar para meus alunos essa característica. O agradecimento que precisam ter em relação ao cadáver. E mais, ele é insubstituível. Atualmente existem meios tecnológicos que utilizam a computação gráfica, ou que criam modelos anatômicos que podem até mesmo mostrar oscilações de frequência cardíaca. No entanto, a visualização de certas camadas só é possível no material natural, no material humano. Por isso, o cadáver é insubstituível. Você pode ter outros meios para melhorar sua prática pedagógica, em que o aluno vai trabalhar com casos, com auxílio do computador e de programas específicos. No entanto, aquela aula que foi dada pelo profissional de Anatomia, que tomou os devidos cuidados para com a conservação e o respeito para com o cadáver, é única. Não se trata apenas da questão do respeito, mas de mostrar a realidade. Quando eu fiz Anatomia, na década de 1970, eu dissecava. Como estagiário e pós-graduando, mais ainda: era obrigatório dissecar, para aprender. As aulas

4 O professor refere-se à “Oração ao cadáver desconhecido”.

práticas eram fundamentais... dissequei coração, injetei material de contraste no sistema venoso e no sistema linfático de animais previamente sacrificados com esse propósito. As leis hoje são bem mais rígidas quanto ao uso de animais em aulas didáticas, porém nossa formação foi sólida nesse sentido: de formar um professor de Anatomia. Isso além das matérias pedagógicas. No entanto, fiz todas as disciplinas pedagógicas em meu bacharelado. Não fiz a licenciatura, pois resolvi me dedicar ao projeto de mestrado, estava surgindo o PPG.⁵ Então nossa linha de trabalho é uma linha em que se valoriza a necessidade de mostrar ao aluno o material humano, o material cadavérico, e não no modelo de resina ou num modelo alternativo, de forma que o indivíduo possa aproveitar, independente da área que ele possa seguir (biológicas, médicas ou biomédicas); ele vai entender a estrutura do corpo humano.

Nessa fala do professor, é possível identificar os princípios que definem a escola anatômica de Bovero, quais sejam, o da equidade, da equanimidade e do rigor científico. Segundo Liberti (2010), a equanimidade entre o conhecimento clássico e o conhecimento contemporâneo é um aspecto fundamental tanto da pesquisa quanto do ensino de Anatomia; é esse princípio, ou seja, de que existe um conhecimento básico de Anatomia que deve ser dominado por todos os estudantes das áreas da saúde e biológicas, que vem garantindo historicamente o seu espaço nos currículos de cursos como a licenciatura em Ciências Biológicas, ou, ainda, em cursos como Psicologia ou Nutrição. O princípio da equanimidade, em última instância, está pautado na relevância, *a priori* incontestada, do conhecimento anatômico, sobretudo da Anatomia Descritiva, nos cursos da área biológica.

A equidade, por sua vez, refere-se a um estado de conhecimento anatômico mínimo que iguala os sujeitos da aprendizagem. Essa

5 Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas do Instituto Básico de Biologia Médica e Agrícola da Unesp Botucatu, atualmente denominado IBB (Instituto de Biociências de Botucatu).

medida é determinada pelo professor, e pauta tanto sua didática em sala de aula como a elaboração das avaliações. Segundo Liberti (2010), o conceito a ser obtido pelo aluno deve variar de “muito bom a excelente”, conferindo aos parâmetros avaliativos um maior rigor.

O princípio da equidade também se mostra presente na relação estabelecida entre o professor e seus estudantes, na qual o professor tem a função de mediar o ensino de uma forma equitativa, ou melhor, igualitária, permitindo que seus alunos construam conhecimentos de um mesmo nível.

A disciplina rígida, observada com relação aos horários, o cumprimento do cronograma, bem como das regras estabelecidas pelas normas do laboratório, é uma forma de reiterar a diferença hierárquica entre professor e aluno, e a busca de uma uniformização tanto dos alunos quanto de seus conhecimentos. Cumpre aqui esclarecer que essa diferença hierárquica não diz respeito a qualquer tipo de autoritarismo por parte do professor, mas, antes, é parte de um papel a ele atribuído, o de ser o mestre, uma figura continente,⁶ inclusive, para os receios, medos e angústias dos estudantes ao longo das aulas. Assim, de certa forma a presença imperante do docente atua como um elemento atenuante e ao mesmo tempo silenciador dos sentimentos experimentados pelos alunos quando em presença e/ou contato com cadáveres humanos ou com suas partes.

Ainda na fala acima, observou-se a ênfase dada pelo professor ao uso do corpo humano em detrimento do uso de modelos anatômicos e outros recursos didáticos. A premissa de que “o cadáver é insubstituível” pode ser considerada um dos princípios da escola

6 A noção de continente, conforme proposta por Winnicott (1975) e aqui utilizada, refere-se ao papel acolhedor do professor, que deve absorver o impacto da experiência do aluno de conviver com o material cadavérico, dando-lhe assim a segurança necessária para que ele possa registrar, refletir e comunicar suas percepções, transformando-as em uma ideia passível de ser manejada. A racionalização e a conseqüente objetivação do cadáver podem ser consideradas uma dessas estratégias, propiciadas pelo professor sub-repticiamente, mediante uma relação tendencialmente asséptica que ele assume frente às peças.

de Bovero, que historicamente vem incentivando, enquanto parte fundamental da aprendizagem do aluno, a prática da dissecação.

A adoção por parte do docente de um modelo de ensino que, mesmo modernizado em conformidade com as inovações promovidas pelo campo anatômico, obedece em linhas gerais ao promovido por Bovero, e assumido em escala ampla não só no Brasil como no exterior, tem sido motivo de críticas. As observações sobre uma instrução que resulta em um aprendizado mecânico em prejuízo de um aprendizado reflexivo têm sido uma constante, apesar de tal postura não ser acompanhada de sugestões realmente inovadoras tanto no referente ao ensino quanto ao aprendizado da Anatomia Humana (Moehlecke, 2009).

O técnico do Laboratório Didático de Anatomia

O técnico, de 35 anos, é casado, pai de dois filhos e declarou-se evangélico. Possui formação superior completa em Ciências Biológicas. Ele acredita que a vida é “um presente dado por Deus”, e que a morte é “parte normal do processo de nascer, se desenvolver e morrer”. Segundo os relatos dados à pesquisadora através de sucessivos diálogos travados ao longo das aulas, narrou os últimos anos de sua vida profissional, que culminara no laboratório de Anatomia.

Em 1994, o técnico, que na época trabalhava como auxiliar de serviços gerais em uma instituição privada de ensino superior,⁷ fez sua primeira visita a um laboratório de Anatomia. Até então, seu único contato com cadáveres tinha sido em velórios. A primeira cerimônia fúnebre da qual tem lembrança ocorreu quando ele tinha aproximadamente 8 anos de idade. Desse evento, recorda apenas de “não ter gostado”, e de ter “sentido medo de assombrações à noite”. Até hoje, ele evita essas ocasiões.

7 A mesma instituição onde a pesquisadora se formou.

No ano de 1995, a instituição na qual ele trabalhava abriu uma vaga de emprego para técnico de laboratório. Ele resolveu se candidatar, mas, antes, voltou ao laboratório, “para ter certeza de que dava para encarar”. O técnico, então, relatou suas incumbências naquele novo emprego:

No começo era basicamente “montar as aulas” e preparar as peças, e quem me ensinou o básico de tudo foi o M., que era o técnico da instituição. Tive que aprender tudo. Eu não conhecia nem um osso. Na primeira semana eu assisti às aulas, ia anotando, até gravar, aprender todas as estruturas. Eu lembro até hoje: eu entrei no início do mês, começo de aula, para ficar no turno da noite. Então o professor falou que eu ia aprender sobre os ossos, que era o primeiro sistema. Aí fui estudar aquelas listas de estruturas... eu olhava no atlas e pensava “nossa!”, aí peguei, fui estudando, e quando começaram as aulas o professor falou: “Você fica numa mesa” – desse jeito! Nossa aquilo eu pensei: e agora? Aí falei para ele que eu não sabia como era uma aula de Anatomia, e pedi para assistir por pelo menos um dia. Acompanhei a primeira aula, vi como ele falava, os exemplos que ele dava e depois já comecei a mostrar as peças nas aulas. Assim você vai gravando...”

Além de desempenhar esse papel de assessor do professor de Anatomia, era parte do ofício do técnico a preparação de peças, atividade para a qual ele também não fora formalmente preparado:

Preparar peças anatômicas é um procedimento que exige conhecimento da parte anatômica, habilidade e calma... É uma coisa para fazer com bastante tranquilidade, sem pressa [...] não dá para você falar que vai dissecar uma peça, uma cabeça agora... ou para amanhã. É trabalho de uma semana, bem delicado. [...] Difícil foi quando eu comecei a aprender. Meu primeiro trabalho foi dissecar e montar uma mão e um pé, depois montar o esqueleto. Foi difícil, mas valeu a aprendizagem, pois desenvolvi a habilidade para fazer outras peças. Foi meio forte pra mim.

O trabalho de dissecação demanda muita paciência e habilidade, e mesmo após quinze anos realizando esse trabalho o técnico ainda se lembra das dificuldades enfrentadas no processo de preparo de suas primeiras peças, peças estas que geralmente são as que mais causam estranhamento, justamente por permitirem uma identificação ou humanização do morto, como supramencionado. Alia-se a isso o fato de se tratar de peças bastante minuciosas.

O técnico possui experiência tanto em dissecação quanto em maceração, e relatou que não se incomoda em trabalhar peças anatômicas como se incomoda com velórios. Em 1997, o técnico passou a frequentar o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da universidade onde trabalhava, graduando-se em 2000.

Relembrando suas aulas de Anatomia, ele observou:

Foi bem semelhante ao do professor desta instituição. Fiz com o professor C. As aulas não mudam muito. Ele trabalhava nesse mesmo sistema que é trabalhado aqui. Apresentava a parte teórica, depois a parte prática. A diferença que eu senti com relação a aqui [Unesp] é que a gente, lá, pesquisava mais. A gente precisava do atlas, depois vinha ajuda. O pessoal aqui acaba ficando muito “folgado” com professor, monitor e técnico ajudando. Eu percebo que eles demoram um pouco mais para aprender a estudar. Acho que eles vão pegar o jeito mesmo, ver a melhor forma de estudar, depois da primeira prova. Normalmente é assim. Alguns já melhoram, outros ficam arrastando.

No ano de 2007, o técnico foi aprovado em concurso público para o cargo de técnico de laboratório na FC. A partir de então, suas incumbências são “a preparação de material, dissecação de peças anatômicas de acordo com a necessidade do laboratório e das aulas, perfusão do cadáver, injeção de formol, a própria dissecação, montagem das aulas, auxílio durante as aulas”. Os alunos da turma investigada nutriam grande simpatia pelo técnico, que, por sua vez, esteve sempre à disposição dos mesmos tanto para providenciar o

material necessário às aulas práticas quanto para prestar esclarecimentos e tirar dúvidas durante as tardes de estudo.

O papel desempenhado pelo técnico mostra-se tão tradicional quanto a própria disciplina anatômica. Na cena de dissecação do *Fasciculo di Medicina*,⁸ que compõe a primeira página da tradução italiana do *Anathomia*, de Mondino (impresso em Veneza no ano de 1493), a figura do *demonstrator* (ou *incisore*) está presente em primeiro plano, debruçado sobre o cadáver, e com um cutelo na mão.

A cena supracitada demonstra a divisão de trabalho que paulatinamente afastou a figura do professor de Anatomia das práticas de dissecação e demonstração de peças anatômicas, tornando-as ou uma técnica de pesquisa, amplamente utilizada por anatomistas como Vesalius, ou então um trabalho para “escravos, presos ou carrascos”. O trabalho de dissecação foi debelado ao longo da trajetória anatômica, o que se deveu, em grande parte, à própria representação que se faz do cadáver e da morte, como algo repugnante, sujo e infeccioso.

Tanto o professor quanto o técnico puderam expressar-se a esse respeito, relatando situações constrangedoras pelas quais já passaram em virtude de sua ocupação. O professor explanou acerca da imagem do anatomista em diferentes âmbitos de sua vida pública e privada:

Olha, num primeiro momento, dentro da academia, o anatomista é visto como um profissional abnegado, um profissional especial. Porque ele está num meio que é insalubre, num meio em que são poucas as pessoas que têm essa intenção de abraçar a Anatomia como carreira. Isso é no meio acadêmico. Aí, fora da academia, eu tive algumas experiências desagradáveis, a ponto de ter dentro da minha casa funcionárias que ficavam com muito nojo de manusear, de lavar a minha roupa, porque tinha um cheiro diferente, que era cheiro de formol mesmo. E quando eu disse que

8 Disponível em: http://clendening.kumc.edu/dc/rm/m_47p.jpg. Acesso em: 18 jan. 2011.

trabalhava com material cadavérico a pessoa pediu as contas no dia seguinte. Foi preciso fazer ali todo um trabalho informativo, uma conversa. Foi a pior experiência que eu tive e não foi a única vez. Já perdi pelo menos duas ou três funcionárias.

O técnico, por sua vez, falou que, quando é interrogado acerca de suas atividades profissionais, limita-se a dizer que trabalha com o corpo humano, e que não se importa em descrever seu trabalho, dependendo da pergunta e, sobretudo, de quem pergunta. Quanto à sua esposa, relatou que “ela não gosta assim do conteúdo; de eu trabalhar com morto ela não gosta. Mas ela já visitou o laboratório, já viu, e não tem nada de muito relevante”.

A manipulação de cadáver tem sido representada como um trabalho “sujo”, mais recentemente designado como insalubre, tendo sido reservado aos sujeitos subjugados pela sociedade. No início do século XXI, com o advento da técnica da plastinação e a organização das exposições de corpos promovidas pela Body Worlds, empresa do médico alemão Gunther von Hagens, os cadáveres ganharam nova vida, ao serem animados por modernas técnicas de conservação e dissecação de corpos. De certa forma esse fenômeno de público propiciou uma nova representação do anatomista, que, ainda que excêntrico e muitas vezes considerado como um indivíduo mórbido, ou de gosto duvidoso, tem seu trabalho popularizado e reconhecido por milhões de pessoas ao redor do mundo.

Vale acrescentar ainda que, no rol de personagens comprometidos com o ensino, um papel especial deveria caber à monitora, inclusive pela sua maior proximidade em *status* junto aos alunos. Também pela condição de discente, ela poderia atuar como um dos polos não só de ensino, mas também de discussão sobre a experiência de conviver com os cadáveres e as peças anatômicas. No entanto, a monitora encarregada de atuar com a turma pesquisada pouco participou das atividades desenvolvidas no laboratório, tendo como justificativa para a sua contínua ausência problemas de ordem familiar. Sendo assim, ela deixou de ser uma das figuras focadas neste trabalho.

A pesquisadora

*Não vemos as coisas como elas são,
mas como nós somos.*

Anaís Nin

Acompanhando a linhagem teórico-metodológica assumida neste livro, resta ainda reportar-se à própria pesquisadora, ou melhor, à arquitetura de uma sensibilidade combinada ao conhecimento acadêmico que instruiu seu olhar ao dedicar-se à descrição densa no ambiente de um laboratório de Anatomia. Essa operação constitui-se em elemento vital no desenvolvimento de uma pesquisa que busca a interface entre diferentes ramos do saber, tendo como centro a Educação. Desse modo, mesmo que de maneira mais contida, realiza-se aqui a cirurgia proposta e incorporada por Clifford Geertz, que, além das indicações esparsas sobre o seu olhar presente numa multiplicidade de textos, dedicou um livro integralmente para falar de si, do pesquisador frente aos seus objetos de estudo (Geertz, 1995).

Tal como o antropólogo norte-americano, busca-se aqui registrar fragmentos da experiência ao mesmo tempo acadêmica e íntima da pesquisadora. Instantâneos de um percurso no ambiente universitário que, se não explicam ou justificam, pelo menos oferecem “pistas” sobre a especificidade de um olhar sobre um determinado objeto na construção de uma tese...

Há oito anos, ingressei no curso universitário de Psicologia com o intuito de me aprofundar em temas como a formação da personalidade e seus desvios. Lembro que me interessavam mais as questões relativas ao inconsciente e suas múltiplas formas de projeção na vida cotidiana, de modo que logo cedo iniciei minhas leituras em psicanálise.

Dentre as disciplinas que fui instada a cursar, encontravam-se Fisiologia Humana (8 créditos distribuídos em 2 semestres, completando uma carga horária total de 120 horas/aula), Neuroanatomia (4 créditos divididos em 2 semestres, com carga horária

total de 60 horas/aula) e, para minha surpresa, Anatomia Humana. Como aluna ingressante do curso, não podia avaliar muito bem a relevância das disciplinas das áreas biológicas, mas entendia a pertinência do conhecimento do corpo para se entender o comportamento humano.

Apesar das dificuldades impostas por essas disciplinas, considerei importante, para minha formação complementar, cursar a disciplina de Fisiologia Humana – Sistema Neuroendócrino, que era ofertada no primeiro ano do curso de Psicologia da Unesp, tendo realizado esses estudos como aluna especial. A Fisiologia, enquanto uma das dimensões mais notáveis do ser humano, tornou-se para mim uma fonte de gratificação, sobretudo quando me lembro dos dois primeiros anos de minha formação inicial.

Com relação à disciplina de Anatomia Humana, devo confessar que a mesma foi para mim origem de vários questionamentos, pois eu não compreendia bem a função que essa disciplina, de caráter descritivo, poderia ter para um profissional dedicado à compreensão de processos sobretudo psicológicos. A Anatomia causava-me grandes receios, de modo que fui postergando esse compromisso, semestre após semestre, ao longo dos cinco primeiros anos em que permaneci na universidade.⁹

Da mesma maneira que na FC, a disciplina era qualificada pelos colegas veteranos como de difícil aprovação e também como um estudo o qual se tinha que “ter estômago” para realizar. Essa última condição me causava medos, medos esses aos quais se somava a iminência de minha formatura e a inquestionável necessidade de não ser reprovada.

No segundo semestre de meu sexto ano, com grande parte da carga horária de estágios cumprida, matriculei-me na disciplina de Anatomia Humana. Foi em uma manhã de sábado, em pleno inverno, que me dirigi à minha primeira aula de Anatomia, na qual o professor apresentou os princípios da Anatomia Seccional.

⁹ Foram necessários sete anos para que eu concluísse os cursos de licenciatura em Psicologia e obtivesse o diploma de formação de psicólogo.

Na segunda aula tivemos contato com peças do sistema esquelético e na terceira, o primeiro contato com peças cadavéricas. Infelizmente, não me lembro qual foi a primeira peça que pude visualizar e manusear ao longo da disciplina. Das recordações mais nítidas que guardo, as que mais se destacam são o cheiro de formol e o cérebro humano em diversos cortes. Também me lembro da primeira prova, que foi realizada de forma bastante semelhante à observada para esta pesquisa; naquela ocasião, lembro de ter estado bastante tensa e de ter despendido muitas horas de estudo no laboratório. Apesar das preocupações que a avaliação impunha, não me recordo de ter estudado Anatomia com pesar. Tirei nota 10,0 na primeira prova e, mais tarde, 9,0 na segunda.

Também não posso deixar de confessar que muitas foram as resistências, tanto minhas quanto de meus colegas, no processo de estudar os materiais anatômicos, o que era dificultado pela retidão exigida nesses estudos. Nunca fomos chamados a dialogar sobre a realidade do corpo sem vida, e muito menos a confessar nossos receios e percepções para quem quer que fosse. Essas angústias pareciam ser relegadas, por um acordo mútuo e silencioso, à esfera privada, ainda que tivéssemos entre nós uma colega que era representante de uma ordem religiosa.

Aliás, foi o comportamento displicente dessa mesma colega em uma aula sobre o sistema muscular que guardo como um dos poucos episódios constrangedores e ao mesmo tempo cômicos dessa disciplina. Estávamos todos em pé ao redor de uma das mesas, onde jazia um cadáver masculino em decúbito dorsal. O professor estava realizando uma demonstração quando foi interrompido por essa colega religiosa, que, apontando para a bolsa escrotal do defunto, indagou qual era aquela estrutura, que mais se assemelhava a uma “carne de panela”.

Essa foi uma situação constrangedora sobretudo para o professor, já que se tratava aparentemente de uma pergunta retórica acerca do aparelho reprodutor masculino, formulada por uma estudante “casta”. O episódio foi motivo de muitos risos, e esses risos não derivavam da exposição do corpo ou da suposta ingenuidade

de nossa colega, mas, antes, do semblante do professor, que, com a máxima diligência possível, respondeu à dúvida da estudante.

Olhando retrospectivamente, suponho que esse episódio não tenha sido engraçado e que nossos risos foram suscitados por um sentimento de perplexidade mediante o fato de ter sido uma freira o personagem a gerar os primeiros risos que poderiam desqualificar nosso cadáver. Por outro lado, posso supor, enquanto psicóloga, que aquela situação tenha sido muito embaraçosa para nossa colega e que, pela ansiedade gerada, desencadeou um chiste.

Enfim, entre sustos eu me deixei seduzir por esse saber, que de certa forma foi retomado por mim um ano depois, quando passei a me dedicar ao estudo da psicossomática psicanalítica. Nesse momento de minha formação, consolidou-se a convicção de que o desenvolvimento psicológico é anacrônico ao desenvolvimento físico, biológico, e que esses dois desdobramentos do ser humano partem de uma matriz comum, que é o psicossoma. Foi quando percebi que o estudo do corpo em suas múltiplas dimensões e desdobramentos seria, para mim, fonte de interesse e pesquisa.

Dois anos após me formar, ingressei no mestrado oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da FC, no qual pude entrar em contato com a multiplicidade de questões propostas pelo ensino de Ciências, abrindo-se a oportunidade, dentre tantas outras, de estudar questões próprias da Educação sob óticas da História e da Antropologia somadas às perspectivas próprias da Fenomenologia.

Nesse novo contexto, optei por um tema central de minhas averiguações, o corpo humano. Isso não se deu exclusivamente pela necessidade de dispor de um objeto de pesquisa, mas, sobretudo, pelo compromisso de buscar possíveis respostas a um conjunto de indagações que foram aflorando na minha consciência no transcórre da trajetória acadêmica e existencial até então empreitada. Assim, com o tema da minha dissertação de mestrado, deparei-me com a oportunidade de elaborar uma discussão mais abrangente e crítica acerca das representações do corpo presentes no processo educativo e suas influências na constituição da autoimagem, da autoestima,

da corporalidade, das identidades e, por fim, da própria personalidade. Mediante essa temática, ingressei efetivamente na área de ensino de Ciências, sem, no entanto, abdicar de minha condição de psicóloga (Talamoni, 2007).

O mesmo aconteceu a partir da minha atuação como doutoranda no mesmo Programa de Pós-Graduação. Ao meu interesse pelo corpo, sobreveio o desejo de trabalhar com as representações do cadáver (o que implicou também o enfoque da morte e do morto) no âmbito do ensino de Anatomia. Com isso, busquei novas respostas às indagações cujas raízes encontram-se na minha própria experiência como aluna de pós-graduação, na disciplina Anatomia Humana.

A abordagem fenomenológica me parecia, e ainda me parece, a mais adequada para o desenvolvimento das pesquisas qualitativas, o que, creio eu, se dá em razão de minha própria formação. Nesse sentido, acabei por privilegiar as técnicas etnográficas de pesquisa e identifiquei-me com o programa de Geertz, justamente por ser a proposta mais afinada com a premissa de que, enquanto seres humanos dotados de consciência, e sendo a consciência um dos componentes do ego, jamais somos capazes de nos colocar completamente no lugar do outro. E mais, não somos capazes de suspender a nossa consciência de sermos nós mesmos para, assim, sermos cientistas neutros.

Foi com essa perspectiva que busquei me inserir nas aulas de Anatomia. Em um primeiro momento, eu me senti de volta aos bancos escolares e me dei conta de que havia muito tempo já não era mais uma aluna de graduação. Nas primeiras aulas, por exemplo, incomodava-me o tempo, que parecia não passar, apesar de eu estar em processo constante de observação. Eu não queria interferir na dinâmica da aula e, além disso, sentia os alunos reticentes à minha pessoa. Eles brincavam constantemente com o fato de eu ser psicóloga e achavam que estavam sendo analisados.

Concomitantemente a isso, eu percebia a todo momento, como em lampejos de memória desencadeados por uma série de elementos característicos do ambiente do laboratório, como o uso de ja-

lecos, o cheiro de formol, os olhos lacrimejantes, que aquela era uma situação que eu já conhecia, mas que se mostrava inteiramente nova. Vivendo esse paradoxo, me via às voltas com meu diário de campo, tentando não confundir as minhas experiências com a dos sujeitos observados, e foi quando percebi que meus dados de pesquisa seriam uma síntese de minha experiência na disciplina anatômica, renovada por aquele ambiente e pelos indivíduos que estavam dispostos a compartilhar comigo aqueles momentos de ensino e aprendizagem.

Logo percebi, portanto, que não havia um lugar mais privilegiado para que eu realizasse as minhas observações que não fosse eu mesma em interação com os sujeitos da pesquisa. A partir de então, dediquei-me a participar das aulas com os alunos, copiando o conteúdo dos *slides* e assistindo às demonstrações das aulas práticas. Ao mesmo tempo, eu buscava fazer transcrições de algumas falas relevantes para a pesquisa, falas do professor e/ou dos estudantes, além de descrever a didática e os recursos pedagógicos utilizados pelo docente. Ao final da aula, eu anotava as minhas percepções acerca de tudo isso, compondo uma espécie de “diário de campo”.

Durante as aulas práticas, busquei engajar-me nos diferentes grupos de estudo, e foi justamente esse engajamento que me permitiu partilhar das conversas, das brincadeiras e das percepções dos estudantes acerca da disciplina. Mesmo consciente de meu papel, busquei reviver essa experiência junto com eles.

Com relação ao docente e ao técnico do laboratório, posso afirmar que fui muito bem recebida, e que ambos me acolheram com grande generosidade. O professor me permitiu participar das aulas livremente, e em nenhum momento pareceu estar intimidado com a minha presença; ele também consentiu meu comparecimento nas avaliações e nas tardes de estudo e, na única vez em que me atrasei, em cinco minutos, para chegar à aula, me deparei com ele na porta do laboratório, à minha espera.

A aula de Anatomia, como a própria revisão bibliográfica me mostrou, foi historicamente pautada por uma teatralização. Essa teatralização visava, mais do que assombrar seus espectadores, se-

duzir novos adeptos ou, pelo menos, granjear certa aceitação social. A despeito de minha condição de pesquisadora, ao retomar em minha mente as aulas observadas, percebo que a postura sóbria e ritualística do docente em sala de aula possuía, para além de sua função pedagógica, uma função social historicamente determinada, e que aquele anatomista era, de certa forma, todos os anatomistas de todos os tempos, o que certamente me encantou e seduziu.

Em resultado de mais essa etapa/aventura acadêmica por mim evidenciada, o encontro com novos protagonistas – o docente de Anatomia, o técnico e o grupo de estudantes – constituiu-se em mais um momento de minha trajetória. Foi em companhia deles que me encontrei em condições de construir respostas que, de cunho acadêmico, também não deixaram de ser respostas íntimas. Respostas encontradas por um determinado olhar inserido nas teias de uma cultura, de um tempo e de uma personalidade. Enfim, respostas oferecidas por um determinado olhar, como propõe a vertente fenomenológica aqui endossada: “Só do ponto de vista retrospectivo é que existem experiências delimitadas. Somente o que já foi vivenciado é significativo [...]. Pois o significado é meramente uma operação da intencionalidade, o qual, no entanto, só se torna visível reflexivamente (Schutz, 1979, p.63).