

RESSALVA

Atendendo solicitação da autora, o texto completo desta tese será disponibilizado somente a partir de 06/12/2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

ANA CAROLINA BISCALQUINI TALAMONI

**O LABORATÓRIO DE ANATOMIA SOB A PERSPECTIVA
DA ‘DESCRIÇÃO DENSA’.**

Interfaces da cultura e o Ensino de Ciências

Bauru
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

ANA CAROLINA BISCALQUINI TALAMONI

**O LABORATÓRIO DE ANATOMIA SOB A PERSPECTIVA
DA ‘DESCRIÇÃO DENSA’.**

Interfaces da cultura e o Ensino de Ciências

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, para obtenção do título de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Bertolli Filho

Bauru
2012

Resumo

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. **O LABORATÓRIO DE ANATOMIA SOB A PERSPECTIVA DA ‘DESCRIÇÃO DENSA’**. Interfaces da cultura e o Ensino de Ciências.

Esta pesquisa visa realizar uma análise interpretativa do processo de ensino e aprendizagem engendrado durante as aulas de Anatomia Geral e Humana de uma turma de estudantes de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, a partir de preceitos e métodos de observação específicos da Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz. Baseou-se em constatações ulteriores de uma pesquisa de mestrado na área de Ensino de Ciências acerca da predominância das perspectivas cartesianas através das quais o corpo tem sido constantemente representado nas aulas de ciências e biologia. Acredita-se que a origem desta problemática possa residir na formação inicial dos professores, na qual o conhecimento acerca do corpo humano decorre, em grande parte, da disciplina anatômica. A prática de ensino reproduzida por disciplinas como “Anatomia Humana”, “Anatomia Geral e Humana” ou “Anatomia Geral e Comparada” comportam, por sua vez, elementos históricos e culturais que se confundem com a trajetória do estabelecimento da Anatomia enquanto um campo específico de saber. Uma das particularidades dessa disciplina advém do fato de a pesquisa e o ensino encontrar-se intrincadas. Frequentemente a dissecação, técnica de pesquisa da ciência anatômica, ou o uso de peças dissecadas, são utilizados como estratégias didáticas de ensino, impondo uma prática e uma disciplina por parte do aluno, que reproduz aquela necessária ao pesquisador. Desta relação quase simbiótica entre duas perspectivas distintas de saber, a pesquisa e o ensino em Anatomia Humana, é que se originou a problemática desenvolvida por esta pesquisa, ou seja, ampliar a compreensão do ambiente de aprendizagem constituído pelo laboratório de Anatomia, o que incluiu debruçarem-se sobre questões referentes ao processo de ensino, de aprendizagem, e, sobretudo das relações interpessoais estabelecidas em um ambiente repleto de particularidades, tais como as peças anatômicas e outros artefatos específicos do laboratório didático de Anatomia. A disciplina anatômica, além de englobar a disciplinação corporal e cognitiva necessária ao estudo e aprendizagem das estruturas corporais, também pressupõe o desenvolvimento de uma performance corporal e discursiva por parte dos estudantes que os habilitem a lidar com o tabu da morte materializado no cadáver. As consequências decorrentes do contato dos alunos com o cadáver bem como as implicações deste momento específico da formação inicial certamente influem na construção de conhecimentos por parte dos aprendizes, que acabam por adotar uma perspectiva cartesiana acerca do corpo quando são chamados a lecionar no Ensino Básico.

Palavras chave: Anatomia; Ensino de anatomia; Descrição densa; Ensino superior; Escola boveriana de Anatomia.

Abstract

This research aims to realize an interpretative analysis of the human anatomy classes of a group of students from an undergraduate program in Biological Sciences with the precepts and methods of observation from Interpretive Anthropology by Clifford Geertz. Was based on subsequent findings of a research in the area of Science Education about the prevalence of cartesian perspectives through the body has been consistently represented in science and biologic classes. The origin of this problem could be in the period of training teachers, when knowledge about the human body happens in large part, in the anatomical course. The teaching model reproduced by subjects such as "Anatomy," "General Anatomy" or "General and Comparative Anatomy" behave, in turn, historical and cultural elements that overlap with the trajectory of the establishment of Anatomy as a specific field of knowledge. One of the peculiarities of this subject stems from the fact that research and teaching find themselves intricate. The dissection technique of anatomical science research, or the use of dissected parts of human bodies are used as teaching strategies, practice and a way to impose discipline for the students, the same that was required for the researcher. This symbiotic relationship between two different perspectives of knowledge, research and teaching Anatomy, is the problem developed by this research that aims to understand how the teaching and learning process happens in this environment full of peculiarities that consists the anatomy lab, such as anatomical parts and other artifacts specifics from an anatomy teaching lab. The anatomic class includes the development of the discipline of the body that students need to learn about body structures. Also requires the development of a body and discursive performance by students who currently are unable to deal with the taboo of death embodied in the corpse. The consequences resulting from the contact of the students to the corpse as well as the implications of this special time of training teachers certainly influence the construction of knowledge by them, who end up adopting a cartesian perspective of the body when they are called to teach in Primary and High School.

Keywords: Anatomy; Anatomy teaching; thick description; Higher education; Bovero's anatomy school.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo central observar, descrever, analisar e interpretar as aulas da disciplina “Anatomia Geral e Humana” ministrada em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, realizando assim, uma descrição densa que foque o processo de familiarização dos estudantes com o laboratório de Anatomia e conseqüentemente, com seu acervo anatômico. Para cumprir tal objetivo, utilizaram-se os preceitos e métodos de observação específicos da Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz.

A proposta deste estudo baseou-se em constatações anteriores, advindas de uma pesquisa de mestrado na área de Ensino de Ciências que discutiu a predominância das perspectivas cartesianas através das quais o corpo tem sido constantemente representado nas aulas de Ciências e Biologia; a mesma levantou a possibilidade de que esta problemática tivesse suas origens durante a formação inicial dos professores, na qual o conhecimento acerca do corpo humano decorre, em grande parte, da disciplina anatômica.

Assim sendo, considerou-se que a disciplina de Anatomia, no contexto da formação inicial de professores de Ciências e Biologia deveria ser investigada, e que esta investigação precisaria ser norteada tanto pela observação do ensino quanto da aprendizagem. O recorte contumaz que as pesquisas em Educação realizam, focando apenas uma dessas esferas mostrou-se insuficiente para a proposta, em função de algumas constatações preliminares, tais como, a quase inexistência de pesquisas em Ensino de Anatomia no âmbito da Educação e do Ensino de Ciências no Brasil bem como o fato de a Anatomia ser uma disciplina repleta de singularidades. Ela desafia historicamente o tabu da morte, se constitui em um conhecimento secular e, sobretudo, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, seus métodos de ensino confundem-se com os métodos de pesquisa.

Neste sentido, pode-se inferir que a aula de Anatomia foi o objeto de estudo da presente pesquisa, e que sua investigação foi pautada por algumas questões que buscaram ser respondidas, através dos objetivos específicos abaixo relacionados:

- analisar pela perspectiva histórico-cultural as concepções de morte e cadáver no processo civilizacional ocidental, considerando que o ensino e a aprendizagem da Anatomia constituem-se em um fenômeno de longa duração;

- realizar a descrição densa propriamente dita tendo como cenário o ambiente de aula da disciplina “Anatomia Geral e Humana”;

- elaborar entrevistas e questionários com o objetivo de estabelecer um suporte subsidiário para a discussão geral dos dados.

A prática de ensino reproduzida por disciplinas como “Anatomia Humana”, “Anatomia Geral e Humana” ou “Anatomia Geral e Comparada” comportam elementos históricos e culturais que se confundem com a trajetória do estabelecimento da Anatomia Humana enquanto um campo específico de saber. Uma das particularidades da Anatomia advém do fato de a pesquisa e o ensino encontrar-se intrincados. Frequentemente a dissecação – técnica de pesquisa da ciência anatômica - ou o uso de peças dissecadas são utilizados como estratégias didáticas de ensino, impondo uma prática que reproduz aquela necessária ao pesquisador.

Esta “disciplina anatômica” engloba tanto a disciplinação corporal e cognitiva necessária ao estudo e aprendizagem das estruturas corporais como pressupõe o desenvolvimento de uma performance corporal e discursiva pretensamente profissional por parte dos estudantes, fato este que praticamente não tem sido explorado pelas pesquisas em Ensino de Ciências. O ensino e a aprendizagem que derivam do contato do aluno com o cadáver bem como as decorrências deste momento específico da formação inicial certamente influem na construção de conhecimentos por parte dos aprendizes, que acabam por adotar uma perspectiva cartesiana acerca do corpo.

Desta relação quase simbiótica entre duas perspectivas distintas de saber, a pesquisa e o ensino em Anatomia Humana, é que se originou a problemática desenvolvida por esta pesquisa. Almeja-se com este estudo ampliar a compreensão do ambiente de aprendizagem constituído pelas aulas de Anatomia, o que incluiu se debruçar sobre questões referentes ao processo de ensino, de aprendizagem, e, inclusive,

das relações interpessoais estabelecidas em um ambiente repleto de particularidades, tais como as peças anatômicas e outros artefatos específicos do laboratório didático de Anatomia.

Além disso, acredita-se que uma maior compreensão dos fatores sociais, históricos e emocionais subjacentes ao ensino e aprendizagem sobre o corpo através da disciplina Anatomia Humana – grande parte dela realizada no laboratório didático de Anatomia – pode auxiliar na superação das abordagens didático-pedagógicas que têm prevalecido no ensino de Anatomia e conseqüentemente, na formação do professor de Ciências e Biologia.

Um significativo número de pesquisas na área de Ensino de Ciências tem dirigido suas atenções à abordagem cartesiana e biomedicalizada mediante a qual o corpo humano tem sido representado nas aulas de Ciências. Esta problemática decorre, por um lado, da urgência em se repensar a importância do conhecimento sobre o corpo enquanto conteúdo curricular pertinente à formação do sujeito individual e social e, por outro, pelo papel engendrado pelos currículos¹ das licenciaturas em Biologia, na formação de professores de Ciências afinados, ou não, com as reais demandas e necessidades de seus alunos.

A representação cartesiana do corpo, exaustivamente constatada junto a alunos e professores do ensino básico corresponde ao corpo fragmentado, esquartejado e dissecado ao longo de séculos, pelos anatomistas. Esta abordagem mecânica e reducionista acaba por promover um conjunto de conhecimentos desarticulados que inibem os alunos de perceberem a continuidade através da qual os órgãos e sistemas corporais integram um mesmo corpo, o seu próprio corpo. Em uma perspectiva fenomenológica, este distanciamento empreendido entre o corpo do aluno e o corpo objeto-de-estudo pode acarretar em prejuízos para o desenvolvimento de sua corporeidade, contrariando alguns dos objetivos pelos quais o corpo deve ser contemplado dentro da estrutura curricular nacional (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; TALAMONI, 2007; TRIVELATO, 2005; MACEDO, 2005).

Segundo Trivelato (2005, p. 122), foi por sua dimensão e complexidade que o corpo humano foi fragmentado tanto nos currículos de licenciatura em Biologia, como na organização curricular do Ensino Básico. Esta perspectiva do corpo adotada pelas

¹ Segundo Goodson (2001, p. 31) a palavra “currículo” deriva do latim *scurrere*, e refere-se a curso, um curso a ser seguido e terminado.

ciências biológicas mostra-se em consonância com uma visão cartesiana do indivíduo e consequentemente, do próprio processo educativo, o que Bicudo (1999) denominou de “atitude natural” de ensino. Nela o processo educativo é concebido a partir de uma racionalidade que tende a separar o objetivo do subjetivo, enfatizando a construção de conceitos como um aspecto fundamental para a compreensão acerca do que ocorre em cada uma destas esferas.

O “objetivo”, nestes termos, equivale ao real e ao verdadeiro e implica um juízo de valor, de modo que a aprendizagem pode ser pensada em termos linguísticos e cognitivos, dos quais depende. Na atitude natural, a própria educação é um objeto passível de ser conhecido mediante as representações manifestas por signos e sinais, e para isto, bem como para orientar as práticas pedagógicas, é decomposto em partes (BICUDO, 1999, p. 44-45). Corresponde em larga escala, à influência do positivismo no desenvolvimento da ciência moderna, e tem sido a base do ensino tradicional de Anatomia.

As implicações desta atitude individualizadora na formação de professores e alunos referem-se não somente à compartimentalização de conteúdos que no cotidiano são reconhecidos em sua totalidade, como também no constante e contínuo distanciamento no qual estes conteúdos vão sendo alocados. Neste processo, o corpo e seus sistemas tornam-se muitas vezes incompreensíveis ou irreconhecíveis, “já que são trabalhados como realidades naturais que têm existência em si e fora da esfera subjetiva” (op.cit., p. 45).

No caso do corpo humano, pode-se falar em um processo de “objetivação do corpo”, através do qual se delega ao corpo o estatuto de puro objeto de saber científico (TALAMONI, 2007), impedindo o reconhecimento de sua condição primordial de vitalidade e dinamismo. Na atitude natural, acredita-se que os discentes sejam capazes de interpretar, por exemplo, os fenômenos corporais por eles vivenciados através deste conhecimento objetivo. No entanto, ela não fornece os subsídios necessários para que os mesmos reconheçam em si, em seu próprio corpo, aqueles elementos representados.

Porém o corpo, conforme as próprias orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b), não se refere propriamente a um objeto ou conteúdo a ser explorado, mas antes, a um sujeito humano, construído a partir de uma multiplicidade de dispositivos culturais. A relação entre aquilo que se ensina e o que se aprende sobre o corpo na educação formal tem implicações na corporeidade dos

indivíduos. Se estes indivíduos, de certa forma, são incitados a viverem seus corpos como “uma grande máquina humana”, em detrimento de suas experiências pessoais ou sociais, este processo acarretará também em influências e consequências para a formação das identidades (MACEDO, 2005).

Ainda a respeito da ênfase conferida à dimensão biológica do corpo em detrimento de outras dimensões correlatas ao corpo como a psicológica e a cultural, nota-se que esta tendência é prejudicial à formação dos alunos, no sentido de que pode fazer supor que todos os indivíduos vivem seus corpos da mesma maneira. A relação que se estabelece entre os conceitos “corpo humano”, “natural” e “biológico”, característica da educação científica, empreende através da naturalização dos corpos, um silenciamento sobre as inúmeras contingências sociais e culturais nas quais estão pautadas algumas das “diferenças” individuais.

A discussão acerca das diferenças, sobretudo daquelas que se circunscrevem a nível corporal, é parte primordial no processo de formação do cidadão. Portanto, se o próprio conhecimento científico for considerado como uma construção cultural e a ciência, como uma prática “sociocultural” será possível inferir, que todos os discursos articulados acerca da natureza humana trazem implicações para o modo de vida dos indivíduos tendo, enfim, uma grande ascendência sobre as políticas públicas (SILVA, 2005, p. 143)

O corpo humano, enquanto conteúdo programático ou tema é de responsabilidade do professor de ciências e acredita-se que é na escola, e através do Ensino de Ciências, que deverá acontecer a superação deste distanciamento constatado entre o corpo biomedicalizado e o corpo biocultural. Neste encaminhamento, é possível afirmar que a “produção de um sujeito humano é uma das especificidades pedagógicas do ensino de ciências”: “(...) o ser humano que cabe no ensino de ciências deveria responder à sua corporeidade, à sua cultura que o define como um ser de resposta, ser de palavra, sob o signo da diferença que nos constitui na condição de homens e mulheres plurais” (op. cit., p. 150).

A abordagem “reducionista” que prevalece no Ensino de Ciências tem refletido uma cultura educacional que reproduz o modelo de ciência também nas universidades, formando professores historicamente imbuídos desta mesma visão (TRIVELATO, 2005, p. 128). Os professores, quando no período de sua formação inicial, se apropriam de conhecimentos fragmentados do corpo, num ambiente em que são nutridas visões

cartesianas acerca do sujeito que aprende. Essas são algumas das dificuldades que se traduzem nas abordagens desarticuladas e insuficientes que prevalecem nas escolas.

Na tentativa de compreender como as representações docentes acerca do corpo definem-se nos quadros do cartesianismo, ao menos no plano discursivo, percebeu-se a necessidade de investigar como o ensino do corpo é engendrado ao longo do processo de formação inicial do professor. Também se mostrou pertinente empreender uma pesquisa que focasse as aulas de Anatomia Geral e Humana, já que esta disciplina é obrigatória nos cursos de licenciatura e antecede, pelo menos no curso de licenciatura investigado, a disciplina Fisiologia Comparada², os dois momentos da formação inicial do professor de Ciências e Biologia dedicados ao ensino do corpo humano.

Outros dados que se somaram aos resultados da pesquisa de mestrado supramencionada, e que corroboraram com a necessidade de se investigar o processo de ensino e aprendizagem em Anatomia, bem como a ascendência desta disciplina sobre a construção de concepções do corpo por parte de professores de Ciências e Biologia, adveio do levantamento das representações sociais de professores de Ciências acerca do corpo humano realizado por Shimamoto (2004, p. 105).

A autora apontou para a recorrência da representação do “corpo como objeto de ensino”, concepção esta que remontava ao núcleo discursivo “acadêmico” e que foi relacionada a termos como “peça anatômica”, “localização de órgãos”, “estudo em cadáveres”, “estudo da Anatomia e da Fisiologia”. A pesquisadora observou que as aulas de Anatomia foram mencionadas como um episódio recorrente do núcleo da formação básica dos professores investigados, tendo sido citado “(...) por todos os professores quando solicitados a narrar episódios que os marcaram no curso de sua formação”. No geral estes episódios foram relacionados a sentimentos de repulsa e medo perante o cadáver: “(...) particularmente as primeiras aulas de Anatomia do curso de Biologia desencadeavam nos alunos o assombro perante as peças anatômicas e o próprio cadáver, originando um misto de pavor e repulsa” (SHIMAMOTO, 2004, p. 129-130).

Concone (1983) referiu-se a este tipo de “descrição impressionista” da aula de Anatomia, como um reflexo das múltiplas expectativas, do impacto psicológico, do sofrimento e do estresse decorrentes de um momento crucial do processo de formação

² Segundo o currículo do referido curso, a disciplina de Anatomia está prevista para o 3º termo, enquanto a disciplina “Fisiologia Comparada”, para o 6º termo. Deste fato depreende-se que a maior carga horária dos licenciandos para aprendizagem acerca do corpo é a disciplina de Anatomia.

profissional. O termo “vestibular” foi utilizado pela autora justamente para designar a ocasião em que o estudante é inserido no espaço reservado do “laboratório de Anatomia”, e conseqüentemente, no mundo científico, cujo conhecimento socializado é bastante restrito no próprio meio acadêmico, e simbolizado pelo contato dos licenciandos junto ao cadáver.

Assim sendo, foi preciso considerar também o papel do “laboratório” na disseminação da representação da Ciência enquanto prática social, e os possíveis impactos dessas representações – do laboratório e da Ciência – na performance dos alunos em situação de aprendizagem. Além disso, não poderia deixar de figurar como foco de observação sistematizada, as dinâmicas estabelecidas entre esses indivíduos e o conhecimento científico materializado nas peças anatômicas, no cadáver, que também é signo da morte.

O Laboratório Didático de Anatomia, assim como os demais laboratórios de pesquisa científica, não só são ambientes destinados à produção e reconstrução do conhecimento científico como também representam, materializam a Ciência e a prática científica nas culturas ocidentais. Para Teixeira (1997), o laboratório é um campo complexo, pelo qual se movimenta um conjunto diversificado de atores marcados pela extrema variedade de interesses, visões de mundo e modos de conduta. Para Latour (2000, p.111) o laboratório “(...) é o lugar onde os cientistas trabalham”, um “(...) outro mundo, no qual é necessário preparar, focalizar, corrigir e ensaiar a visão”.

No laboratório, as pessoas e as coisas constituem um mesmo universo intencional, objetivo e empírico, que juntas compõem a malha de práticas, signos e linguagens que caracterizam a produção do conhecimento científico. Os conhecimentos científicos construídos socialmente no ambiente do laboratório são, portanto, passíveis de análise sociológica enquanto as relações sociais empreendidas entre os sujeitos são passíveis de análise etnológica. (TEIXEIRA, 1997).

A partir destas inferências, foi possível ponderar acerca da existência de uma cultura específica que se estabelece nos laboratórios didáticos de Anatomia, cuja interpretação se tornou fundamental para o entendimento da teia de relações estabelecidas entre os estudantes, o professor e os cadáveres, culminando na aprendizagem dos alunos. Foi a partir desta que se optou pelo conceito de cultura proposto por Geertz (1978), e por uma abordagem metodológica de pesquisa – a Antropologia Interpretativa – que privilegiasse técnicas de coletas de dados como a

observação, as entrevistas e a elaboração de diários de campo, compatíveis com a inserção do pesquisador no ambiente de investigação e, portanto, nesta “nova cultura”.

O ensino engendrado no laboratório didático de Anatomia, portanto, foi concebido como um espaço e também como um momento específico da aprendizagem acerca do corpo humano, dentro do processo maior da formação de professores de ciências, que inclui *a posteriori*, as disciplinas Fisiologia Comparada, Histologia, Biologia Celular, Embriologia, dentre outras. Também se levou em consideração o fato de que o laboratório de Anatomia se constituir em um ambiente de produção e reprodução de conhecimentos científicos altamente tradicionais onde se perpetua uma cultura – também científica – que pressupõe a convivência de seres vivos com cadáveres.

Realizado o recorte temático, levou-se em consideração que a manipulação das peças anatômicas – ícones da objetivação do corpo pela ciência – constitui-se em um desafio ainda escassamente enfrentado pelos estudiosos da tarefa formativa de professores de ciências. Desafio porque se acredita que a avaliação dos sentimentos e sensações vivenciados pelos docentes e pelos estudantes de Anatomia só pode ser levada a cabo se estas experiências forem inseridas no cenário da cultura, o que impõe a localização de tal encontro nos quadros instruídos pelas representações da vida, da morte e dos mortos arquitetadas pelos diferentes momentos da civilização ocidental.

Postula-se assim que a partir da abordagem histórico-cultural seja possível a apreensão das estratégias mobilizadoras que têm nutrido a resignificação do cadáver, ao mesmo tempo atestado e símbolo maior da morte. É a partir disto que se torna plausível discorrer sobre os dispositivos de uma “aculturação científica” por parte de cada sujeito focado nesta pesquisa, já que este movimento de aculturação define-se como uma etapa essencial para a aprendizagem no campo da Anatomia e também como condição fundamental para o equacionamento de novas práticas de ensino em Anatomia, as quais possam permitir estudar o corpo humano de uma forma mais integrada.

Investigar o processo de ensino e aprendizagem empreendido no Laboratório Didático de Anatomia, ainda demandou considerar três aspectos: a) a reprodução de um saber tradicional, pautado por uma visão naturalista e cartesiana do corpo, perpetuado através da disciplina anatômica, campo estruturado de saber dentro da comunidade científica; b) a circunstância de o laboratório se constituir em um ambiente social

representativo da prática científica e o fato de a inserção do estudante neste ambiente, do ponto de vista simbólico, ser um rito de passagem; c) o fato de que grande parte do ensino pressupõe o contato com peças anatômicas e cadáveres humanos, fazendo do laboratório de Anatomia um espaço de confluência entre forças opostas como a vida e a morte, investido de uma carga simbólica cujo peso remonta ao da própria história da sensibilidade ocidental frente a estes temas.

Como observou Santos (1983, p. 22): “A morte é um fato natural e como tal, é transclassista. Mas, é também um fato social e cultural. Como fato social, é estratificado, como fato cultural está coberto de valores e significados”.

Para lançar luz aos processos culturais, emocionais e cognitivos que permitem ao licenciando uma primeira aprendizagem acerca do corpo durante sua formação inicial, e para buscar uma ampliação no entendimento do procedimento pelo qual o corpo é ressignificado, sob as influências do ensino teórico-prático perpetrado pela disciplina Anatomia Geral e Humana, o presente estudo foi desenvolvido em duas partes.

A Parte I - Saberes e histórias corresponde aos quatro capítulos iniciais, que buscaram estabelecer as condicionantes históricas de constituição do saber anatômico e concomitantemente, o processo de elaboração de imagens sobre a morte e os mortos na civilização ocidental. O Capítulo I objetivou enquadrar a Anatomia enquanto um campo de conhecimento peculiar, constituído por uma comunidade disciplinar que, assim como tantas outras no âmbito acadêmico, trava contínuas batalhas de cunho político e ideológico, tendo em vista o espaço curricular.

O Capítulo II procurou estabelecer um quadro de modelos históricos a partir dos quais se torne possível pensar as concepções de morte concebidas ao longo do processo de desenvolvimento da civilização ocidental. Com isso, intentou-se compreender melhor como as representações do cadáver implicadas nos discursos dos sujeitos dessa pesquisa são em parte, frutos de uma construção histórica e cultural da morte e do defunto, dois desdobramentos de uma mesma problemática humana individual e coletiva, a questão do perecer.

O Capítulo III buscou realizar um esboço do processo de desenvolvimento da ciência anatômica desde a Antiguidade até os dias atuais, enquadrando-a nas dimensões históricas e culturais onde foi produzida.

O Capítulo IV pretendeu dar continuidade ao capítulo antecedente, porém com foco no desenvolvimento da disciplina anatômica no Brasil, e mais especificamente, no Estado de São Paulo. O intento de reconstruir esta trajetória surgiu da necessidade de compreender melhor as falas articuladas pelo professor da disciplina observadas ao longo das duas entrevistas realizadas para esta pesquisa. Foram nessas ocasiões, que o docente, ao discorrer sobre a linha filosófica que pautava sua prática de ensino, referiu-se à Escola Boveriana de Anatomia.

Cabe ressaltar que o empenho desses capítulos comprometidos com a historicidade da morte, do morto e também da trajetória da Anatomia no tempo tiveram como motivação básica não só a necessidade de se pensar os condicionantes formadores do conhecimento anatômico, mas também devido à circunstância de que tais “historicidades”, assim como a malha cultural, refletem-se no momento da aula, definindo saberes e instruindo comportamentos de todos os protagonistas presentes no ambiente laboratorial.

A Parte II - A aula, o laboratório e seus personagens, é composta pelos capítulos V, VI, VII, e objetivou a apresentação dos dados de campo, sua sistematização, e a discussão dos resultados.

O Capítulo V visou discorrer sobre os objetivos, bem como apresentar a metodologia de pesquisa focando especialmente o programa da descrição densa, parte da Antropologia Interpretativa ensejada pelo antropólogo americano Clifford Geertz. Também é parte deste capítulo a descrição do procedimento de coleta de dados, que além da observação, técnica primordial da descrição densa, também incluiu a aplicação de questionários, testes e entrevistas, com o intuito de corroborar e quiçá enriquecer os dados obtidos através das observações.

O Capítulo VI constitui-se na descrição densa realizada a partir da observação, análise e interpretação das aulas da disciplina Anatomia Geral e Humana de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O Capítulo VII apresenta a discussão de dados, no qual os conteúdos da descrição densa serão retomados, discutidos e analisados junto aos demais resultados de pesquisa (Apêndice 7). Neste encaminhamento, buscar-se-á contemplar, sobretudo, as ambiguidades e contradições inerentes ao processo de resignificação da morte e do cadáver realizados no contexto do processo de ensino e aprendizagem em Anatomia Humana. Por último, foram tecidas as considerações finais.

Ao final deste estudo, e mais especificamente no Apêndice 7, encontram-se os dados dos questionários e testes aplicados ao longo do procedimento de coleta de dados, descritos no Capítulo V. Alerta-se para o fato de que os mesmos não foram inseridos no corpo da tese pois sua sistematização teve como objetivo oferecer informações que pudessem complementar/ enriquecer a descrição densa e/ ou corroborar algumas análises realizadas durante a discussão dos resultados. Portanto, esclarece-se ao leitor que em nenhum momento foi objetivo desta pesquisa esgotar os temas e categorias que porventura surgissem em função destes instrumentos – e que serão utilizados em trabalhos posteriores – criados, sobretudo, para subsidiar a descrição densa, que é a proposta maior desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação, talvez mais do que qualquer outra área do conjunto das Ciências Humanas, instiga o diálogo e o empréstimo de conceitos elaborados no bojo de variados campos do conhecimento. Sob as rubricas da multi e da transdisciplinaridade, um grande número de propostas tem sido apresentado tanto no referente ao ensino quanto à aprendizagem, aflorando como um dos mais eloquentes exemplos desta tendência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEMs). No entanto, também são frequentes os estudos que denunciam que, no que tange à integração dos conhecimentos, tais Parâmetros ainda são precariamente implementados no Ensino Fundamental e Médio, constatação que reforça a necessidade e urgência de análises sobre a formação inicial dos docentes destinados a atuar nos primeiros estágios da formação escolar.

Um dos motivos da dificuldade de tais professores, dentre eles os professores de Ciências e Biologia, em oferecerem um ensino realmente comprometido com o diálogo entre múltiplos saberes encontra-se no modelo adotado na formação universitária. Isto porque se vive um paradoxo: é a universidade e seus docentes/pesquisadores que propõem enfoques multi e interdisciplinares e, ao mesmo tempo, são também essas personagens que, em defesa da especificidade dos saberes que emblemam, elaboram programas e ministram aulas que se concentram sobre o conhecimento setorizado, oferecendo poucas oportunidades para a fluência de um diálogo mais enriquecedor, porque aberto, a uma variedade de saberes. Acredita-se que tal fenômeno ocorra em graus variados em cada campo disciplinar, ganhando dimensões mais abrangentes nas chamadas “ciências duras”.

A pesquisa que resultou nesta tese empenhou-se em enfrentar esta questão, que se transformou em desafios em série. Partiu-se do suposto que os conteúdos e as estratégias de ensino empregados nas salas de aulas e nos laboratórios de hoje contam com uma história e esta história está visceralmente comprometida com as possibilidades

e limites epistemológicos de cada uma das disciplinas e sua veiculação nos quadros do trabalho docente.

No entanto, restringir esta circunstância apenas aos atos de saber e ensinar não se mostrou plenamente suficiente para as indagações que se pretendia responder. Isto porque também o processo de aprendizagem apresenta-se permeado pela história e pelas “sensibilidades sociais”, termo que, apesar de comumente empregado nos estudos mais recentes, ainda carece de uma definição mais abalizada; no entanto, como também é usual, enfatizou-se aqui que as sensibilidades sociais – ou coletivas – constituem-se essencialmente na construção histórica de posicionamentos perceptivos que, longe de serem confinados à esfera íntima e silenciados publicamente, são valores compartilhados, mesmo que de maneiras subreptícias, constituindo-se de certa forma em andaimes do cotidiano, isto é, estratégias de se defrontar com os fatos e a eles reagir, sem que o sujeito incorra em comportamentos que tenham como consequência a repreensão e/ou punição por parte do tecido coletivo.

Neste compasso, definiu-se a primeira parte desta pesquisa. Focar a aula de Anatomia Humana e os personagens por ela mobilizados, o que implicou retraçar a trajetória histórica da Anatomia como um saber disciplinar e do seu ensino. Para que isto fosse possível, antes do próprio saber anatômico, houve a preocupação em observar as condicionantes históricas que levaram a uma multifacetada definição de seu objeto fundamental: o cadáver. E isto tanto sob a ótica dos especialistas quanto sob as lentes oferecidas pelo senso comum, onde se inclui as perorações de cunho religioso.

Esta operação dupla instruiu os primeiros desafios da pesquisa. O silêncio a um só tempo venerador e horrorizado que recobre o cadáver certamente é um dos motivos explicadores da escassez de bibliografia sobre o assunto, sobretudo no contexto nacional. A busca de informações sobre o cadáver, símbolo maior da morte, em obras estrangeiras diretamente centradas no tema deixou claro flagrantes lacunas, circunstância que exigiu um trabalho meticuloso de localização de referências fugidias no corpo de um grande número de escritos sobre outros assuntos.

Ao final da revisão bibliográfica, demonstrou-se que o cadáver é uma construção cultural, fruto de uma série de processos de racionalização, sendo que um deles, ou seja, o processo de racionalização científica culminou na conferência, ao morto, do estatuto de objeto, passível de ser investigado, manipulado. O enquadramento histórico-cultural do cadáver e da morte permitiu constatar, ainda que de forma superficial devido à

densidade da própria temática, como as sensibilidades ocidentais foram sendo moldadas, construídas e reconstruídas ao longo do processo civilizacional e como a questão do perecer e a presença incômoda do cadáver foram se tornando problemáticas cada vez mais conscientes e consistentes. A ânsia à imortalidade foi certamente o maior entrave criado para o processo de aceitação da morte enquanto fato natural da vida, e também pode ser considerado como a raiz da negação que sempre subjaz à morte.

Neste encaminhamento, ficou claro que a despeito das diversas estratégias discursivas e ritualísticas historicamente engendradas, e das quais o discurso e o conhecimento científicos são parte, a aceitação da morte e mais especificamente da morte simbolizada pelo cadáver está à margem da história individual e coletiva, impossível de ser integrada à norma, que se denomina em Biologia, por vida. Mas a mesma Biologia que não despreza a evolução de todos os seres, não pode desdenhar da História. No que tange à história da morte, ou ao menos, na parcela desta história que foi possível contemplar nesta tese, ela cumpre o papel de ser, enquanto campo disciplinar, uma construção humana, investida simbolicamente de poderes para desvendar os mistérios da vida a partir de uma nova racionalidade.

Quando a atenção voltou-se para a trajetória da Anatomia, não foi sem surpresa que se registrou a disponibilidade de um número restrito de estudos, também lacunares e restritos até o final do século XIX, impondo a recorrência de consulta a um grande número de artigos, muitos deles tediosamente repetitivos. Sobre a Anatomia e seu ensino no Brasil as fontes são ainda mais avaras e discordantes, impondo um ritmo lento ao trabalho.

Essa etapa do estudo foi fundamental para o entendimento da historicidade da disciplina anatômica, bem como para a compreensão do processo pelo qual ela se estabeleceu na comunidade científica e inclusive nos currículos de licenciatura em Ciências Biológicas. Ao contemplar a trajetória da Anatomia, foi possível constatar, por exemplo, como a prática docente observada nesta pesquisa articula-se com um modelo secular de ensino, e como as aulas atuais de certa forma reproduzem valores, práticas e rituais tradicionais, próprios da disciplina.

A aula, e mais especificamente a aula de Anatomia, comporta uma série de peculiaridades que fazem do processo de ensino e aprendizagem desta disciplina uma experiência não só acadêmica, mas também de ordem pessoal. Configura-se em uma das poucas infrações autorizadas ao tabu da morte e, ao colocar pesquisadores, professores e

alunos em contato com cadáveres, deixa de ser apenas uma prática acadêmica para constituir-se em um episódio semanal de embate do indivíduo com a morte.

A Anatomia, portanto, é uma questão da Ciência, mas é também parte de uma questão filosófica mais abrangente e certamente bem mais remota, que indaga a origem e o destino do Homem, seu desejo pela imortalidade bem como sua humanidade, que se expressa na experiência de estar frente a frente com a morte e o morto, ambos constantemente a lhe lembrar de sua finitude. Enquanto campo disciplinar, mostra-se consistente, tendo granjeado para si certo poder dentro o meio acadêmico, o que lhe garantiu historicamente um grande espaço curricular, o que se deu em parte, como decorrência do isomorfismo de seu ensino, como ocorreu no Brasil com a escola boveriana que primeiramente floresce no âmbito da Universidade de São Paulo para, em seguida, disseminar-se por outras instituições de Ensino Superior

A insistência com a qual o docente salientou que um dos objetivos da disciplina era perpetuar a escola reitera o caráter tradicional da mesma e demonstra que freqüentar o laboratório de Anatomia é uma das experiências estratégicas do processo de construção da identidade do biólogo ao longo do processo de formação inicial; daí, seu caráter ritualístico.

Apesar das dificuldades de disponibilidade ou acesso às fontes, no final da primeira parte da pesquisa, chegou-se a um texto longo que, mesmo depois de vigorosamente depurado, resultou em quase duas centenas de páginas escritas. Por causa disto, evitaram-se referências sobre a apresentação de uma “história do cadáver” e uma “história da anatomia” em prol de uma proposta menos abrangente, na qual se enfatizou alguns momentos cruciais de ambos os temas, resultando na elaboração de “trajetórias históricas” do cadáver e da Anatomia no contexto da civilização ocidental.

Em um momento em que a Academia cobra dos seus pesquisadores teses menos volumosas e textos pautados pela síntese, assumiu-se o risco de desagradar seus primeiros avaliadores por uma razão que os estudiosos não podem se furtar: propiciar bases sólidas e esclarecedoras, enraizadas na história. Com isto, almeja-se que o texto não sirva apenas como uma coleção de ilustrações caricaturais que trate de curiosidades ou de exotismos, mas, sobretudo, como peça privilegiada para o desvelamento do tempo presente, isto é, do conteúdo anatômico que é ensinado e de como é ensinado; do conhecimento que é aprendido e de como é aprendido no ambiente universitário.

Elaborado o cenário de fundo, a pesquisadora encontrou-se munida dos elementos que julgara essenciais para o empreendimento da segunda parte desta tese, isto é, a realização de uma pesquisa de campo e da discussão do que foi apreendido sobre os personagens aproximados em um laboratório de Anatomia. Novamente, os desafios apresentaram-se, sendo o primeiro deles nesta etapa a opção metodológica. Se na primeira parte predominou a recorrência ao método histórico e às fontes documentais e bibliográficas, o contato direto com o docente, o técnico de laboratório e o alunos inscritos na disciplina, sugeriu que os dados fossem colhidos mediante a realização de entrevistas e observação do grupo, secundado pela aplicação de questionários abertos. O método agora adotado inscreve-se no contexto da “descrição densa” proposto pela Antropologia Interpretativa fundamentada na fenomenologia de Merleau-Ponty.

Ao definir como objetivo de pesquisa observar, descrever, analisar e interpretar as aulas da disciplina “Anatomia Geral e Humana”, tendo por foco o processo de familiarização dos estudantes com o laboratório de Anatomia e, conseqüentemente, com seu acervo anatômico, ficou claro que se tratava de uma proposta que abrangia uma problemática aberta, e que a mesma poderia ser recortada em função das múltiplas contingências implicadas no processo de ensino e aprendizagem. Enfocar aspectos específicos como os emocionais, psicológicos, cognitivos e/ou sociais mostrava-se parte de uma série de alternativas isoladas, todas elas viáveis para a investigação do ensino de Anatomia, uma temática até então não explorada pelas pesquisas em Ensino de Ciências.

Fazer uma escolha desta natureza, no entanto, correspondia literalmente à anatomização do processo de ensino e aprendizagem em Anatomia, o que reificaria a postura cartesiana prevalecente nas Ciências Biológicas que se buscava refutar. Surgia assim, um problema de ordem metodológica, que foi sanado através da adoção do programa da descrição densa, proposto pelo antropólogo americano Clifford Geertz. Neste encaminhamento, e para evitar equívocos quanto à proposta de investigação, a elaboração de uma descrição densa tornou-se parte substancial do objetivo geral de pesquisa.

A opção pela descrição densa não se deveu apenas à linhagem teórica que a pesquisadora tem adotado desde a elaboração de sua dissertação de mestrado, mas, sobretudo pela certeza de que a descrição e a análise dos saberes, comportamentos e dilemas vivenciados por um grupo de pessoas não poderia ser restrito à análise de uma

série de dados estatísticos. Se eles são necessários e foram elencados como apêndice desta pesquisa, eles são aqui apresentados como elementos coadjuvantes, que serão explorados em pesquisas que ainda se pretende realizar nos próximos anos. Assim, em vez da ênfase nas informações quantitativas, privilegiaram-se os dados qualitativos, mantendo-se a coerência proposta tanto pela “descrição densa” quanto pela sua matriz filosófica, a fenomenologia.

Ao propor a realização de uma descrição densa, adotou-se uma abordagem etnográfica de pesquisa, o que permitiu ampliar o foco de observação das aulas para além dos processos de ensino e aprendizagem, tentando compreendê-las tanto como um momento pedagógico quanto como um ato antropológico. A perspectiva de pesquisa e de aula adotada demandou a busca por conhecimentos advindos das mais diversas áreas de conhecimento (Educação, Ensino de Ciências, História, Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Biologia, etc.), cumprindo assim com a proposta de ser uma pesquisa interdisciplinar que abordasse a aula de Anatomia a partir de sua interface com a cultura científica, o ensino de ciências e a cultura mais ampla da qual a Ciência e a própria aula são subprodutos.

A recorrência aos princípios norteadores da observação da realidade adotados pela Antropologia emblemizada por Clifford Geertz também favoreceu a constatação da aula de Anatomia como um ritual, isto é, uma judiciosa teatralização. Tal encenação, longe de ser uma produção exclusiva de um docente altamente gabaritado para desempenhar sua função e seu papel, pauta-se pela construção histórica de um conhecimento que, enquadrado em termos disciplinares, corresponde à apresentação de um saber conjugado com uma série de atos declarados e pequenas e quase imperceptíveis atitudes que apresenta aos alunos não só os elementos fundamentais do saber sobre a anatomia humana, mas também as atitudes e palavras eticamente admitidas dos e pelos estudiosos da disciplina frente ao cadáver e às peças anatômicas.

Nestes termos, o “teatro anatômico” unespiano não se esgota em si mesmo. Apenas descrever o que acontecia no laboratório todas as tardes de terça-feira de um semestre letivo seria por demais empobrecedor. O professor, auxiliado por um técnico, reiterava o poder da história em elaborar matrizes de saber e de comportamentos que, mesmo que paulatinamente modernizadas e ajustadas a públicos específicos, guarda mesmo que com certo empenho de ocultamento, modelos que foram sendo forjados no correr dos séculos. Mais ainda, toda disciplina – ou campo do conhecimento – comporta

“escolas” que buscam conquistar adeptos e assim se perpetuar; o professor Carlos, neste contexto, mostra-se em sua formação acadêmica, em suas falas e em seu comportamento em sala de aula como membro de uma escola anatômica – a boveriana – e, mesmo que seus alunos não estejam treinando para serem médicos, os postulados da escola do mestre italiano continua sendo implementados oito décadas após Bovero ter deixado a vida.

Se a aula de Anatomia Humana é um produto sempre renovado da História, os comportamentos dos alunos também o são. Acredita-se que no decorrer do período formativo, os universitários vão pouco a pouco substituindo o conhecimento baseado no senso comum – ou próximo disto – que portavam ao ingressar no ambiente universitário, substituindo-o por um conhecimento respaldado na ciência e na ética que esta propõe. Isto não implica, por óbvio, na existência de angústias e “sustos” que, se são próprios da vivência de cada aluno, também se constituem em formulações arquitetadas no decorrer de um tempo milenar, se não imemorial. Apesar dos propalados “avanços” das ciências e do no espírito que impregna o personagem pós-moderno, este está imbuído de uma sensibilidade multidimensional que une, não sem contradições, o “novo” da ciência com o “velho” das mitologias antigas.

Deste embate resulta medos não confessados e que são judiciosamente ocultos, pelo menos em um primeiro momento da pesquisadora. Tais medos foram percebidos nos momentos de aula e, em alguns casos, confessados no decorrer dos encontros das terças-feiras e nos questionários respondidos em dois momentos da pesquisa. Constatase, pois, que, no ambiente teatral, os alunos não são meros espectadores, mas também atores que participam eficazmente do *mise-en-scène*, inclusive em consequência da capacidade do docente em criar um cenário que eleva ao máximo o poder simbólico de todos os elementos arregimentados para a encenação que ele orchestra.

Vale ressaltar ainda que, a pesquisadora não se vê alijada de participação nessa trama grupal. Os eficientes desempenhos do professor, do técnico e dos alunos também a contagiam, tornando-a mais um protagonista da encenação. Como os demais personagens, apesar de todas as armas oferecidas para a “objetivação em termos científicos de seu objeto de pesquisa”, ela também se deixa seduzir pelo espírito grupal e o que ela vê e o que ela sente são frutos de sua trajetória pessoal frente ao que testemunhou semanalmente. Portanto, como adverte os praticantes da “descrição densa”, o que no final ela oferece é uma possível versão do que observou. Em

consequência, admite-se aqui não uma prática científica em busca de verdades irrefutáveis, mas sim uma atitude que, sem deixar de ser científica, propõe-se a fixar uma interpretação dos fatos. Uma interpretação dentre tantas outras possíveis.

Em uma pesquisa que resultou nos desafios já enumerados e em opções que certamente incorrem no risco de crítica, ainda uma outra decisão foi tomada. Se a descrição densa estabelece que ela, *per si*, já é suficiente para dar conta de um objeto de estudo, decidiu-se ainda por acrescentar mais um capítulo no qual alguns tópicos que afloraram durante a pesquisa de campo não foram suficientemente explorados no âmbito do método adotado.

Assim, abriu-se espaço para a discussão de alguns fatos registrados durante os trabalhos de campo. Se a “descrição densa”, assim como as entrevistas e as respostas oferecidas aos questionários apresentaram uma gama quase que infindável de questões a serem exploradas, a pesquisadora optou por se ater a algumas questões consideradas de importância imediata, lançando mão de todos os dados que havia colhido junto aos personagens do “teatro anatômico”. Isto porque, se o método adotado neste estudo de campo oferece um “retrato” sofisticado do objeto estudado, sua interrelação com o enfoque histórico inicial merecia novas e mais aprofundadas discussões, reforçando a interdependência entre as duas partes que corporificam o texto resultante da pesquisa.

Esta tese buscou o encaminhamento que colocou em conjugação uma multiplicidade de saberes. Em nome da Educação para a Ciência, desenvolveu-se uma pesquisa que, centrada na disciplina Anatomia e em seu ensino, buscou suporte na Educação, na História, na Antropologia e, com menos intensidade, na Psicologia. Desta operação que foge ao comodismo de estudos que, se importantes, confinam-se nos limites de um único campo do conhecimento científico, aflorou uma série de questões, sendo que as principais delas receberam as respostas que aqui foram apresentadas.

Não obstante isto resta uma última questão que ganha o foro de legitimadora final do que foi aqui proposto: como este estudo pode contribuir para as discussões centradas no Ensino de Ciências?

Ao propor uma investigação baseada na observação das aulas de Anatomia Geral e Humana de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, esperou-se que a compreensão do processo de ensino sobre o corpo humano durante o curso superior pudesse abarcar os motivos pelos quais ele se apresenta fragmentado e despersonalizado ao longo do ensino básico. Focar o ensino superior sem perder de vista a ascendência

que a formação inicial do professor tem sobre sua prática posterior mostrou-se necessário, tanto pela questão do isomorfismo que caracteriza os anos iniciais de docência, quanto pela influência que a identidade profissional construída pelo licenciando ao longo do curso terá sobre sua postura enquanto docente.

Neste encaminhamento, algumas preocupações que nortearam o olhar da pesquisadora sobre os dados de pesquisa, referiram-se a: a) como os licenciandos aprendem sobre o corpo ao longo de sua formação inicial, e mais especificamente durante a disciplina de Anatomia, ou seja, em que medida a experiência de cursar esta disciplina pode influenciar na construção de suas representações acerca do corpo humano; b) qual o espaço-tempo destinado ao corpo durante a formação inicial de professores de Biologia, e quais os conteúdos privilegiados; c) qual a relevância da aprendizagem realizada em Anatomia, para um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Segundo depoimento dos alunos, que se encontra detalhado na descrição densa, o papel da disciplina Anatomia não foi o de alterar ou modificar completamente as representações e conhecimentos que já possuíam acerca do corpo humano, mas antes, cumpriu com o papel de renovar e complexificar estes conhecimentos prévios sob uma ótica científica. Além disso, foram apontados por diversos alunos os acréscimos de se ver e manipular as peças anatômicas, o que lhes deu a oportunidade de conhecer as reais dimensões dos órgãos humanos, permitindo inclusive para que os mesmos conhecessem melhor o próprio corpo.

Quanto ao espaço-tempo destinado ao ensino de Anatomia, os estudantes relataram, ao final do curso, que acharam escassa a carga horária em função da quantidade de conteúdos a serem aprendidos e memorizados. Essa discrepância entre conteúdo e carga horária em Anatomia não se mostra um problema exclusivo do curso observado, e pode ser considerado um reflexo do processo de inflexão pelo qual a Anatomia vem passando dentro da própria comunidade científica. A Anatomia Descritiva, macroscópica, paulatinamente tem cedido, não sem protestos, promulgados, sobretudo pelos membros da escola boveriana de Anatomia, espaço e tempo das grades curriculares dos cursos das Ciências Biológicas e da Saúde, para disciplinas como a Histologia, Embriologia, etc.

Tomando por base esta alteração no valor conferido à Anatomia Humana nos cursos de graduação, pode-se inferir que o próprio docente encontra-se diante de um

impasse; enquanto anatomista, sente-se no dever de contemplar, pelo menos, as estruturas macroscópicas do corpo humano, o que sobrecarrega a disciplina e os próprios alunos. No entanto, pelo menos no caso do curso observado, ficou claro que o ensino acerca do corpo concentra-se nesta disciplina, impedindo, a princípio, que os conteúdos sejam reduzidos.

Este fato leva a uma outra questão, que se refere à pertinência dos conteúdos/estruturas contemplados no curso observado tendo-se por base tratar-se de uma licenciatura. Acredita-se que o conteúdo, tanto quanto a própria disciplina seja fundamental para a formação do professor de Ciências e Biologia, mas que sua abordagem sistêmica poderia ser complementada por conhecimentos da Fisiologia Humana, o que demandaria uma reestruturação curricular. Como esta alternativa demanda que campos específicos de conhecimento estabeleçam um consenso, o que se torna cada vez mais difícil dentre a comunidade acadêmica, acredita-se que uma alternativa seria reestruturar os conteúdos programáticos referentes às disciplinas de Fisiologia e Anatomia Humana, a fim de que os mesmos pudessem contemplar os temas propostos pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e PCNEMs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

A falta de referências bibliográficas tanto na área da Educação quanto na de Ensino de Ciências que ajudassem a compreender as questões supramencionadas, a despeito do grande número de pesquisas dedicadas ao tratamento dirigido ao corpo no Ensino Básico, apontou, menos para a originalidade da temática, e mais, para o fato de que a problemática desta pesquisa não tem sido reconhecida pela comunidade acadêmica, o que não ocorre, por exemplo, nas áreas de Ensino em Saúde.

A partir dessa verificação, tornou-se possível inferir que para a comunidade acadêmica, quando um aluno opta por um curso de Ciências Biológicas encontra-se apto, ou melhor, preparado para lidar com o ambiente do laboratório, de modo que esta “peculiaridade” do curso raramente é discutida. Nas aulas observadas, a não ser pela aula inaugural e leitura da oração ao cadáver desconhecido, não houve espaço para que os alunos confessassem seus medos e/ou angústias frente aquela experiência de aprendizagem, o que se constituiu em rico material de análise e conferiu originalidade ao tema da tese.

Neste sentido, acredita-se que um enfoque, mesmo que esquemático, da rotação das sensibilidades sociais no Ocidente articulada com a própria trajetória histórica da

Anatomia poderia fazer aflorar questões que, na busca de respostas, poderia tornar menos conflituoso o convívio com os cadáveres e as peças anatômicas.

Também não foram encontrados referenciais que questionassem ou que trouxessem alternativas à prática pedagógica do professor de Anatomia. Esta temática, no âmbito do Ensino de Anatomia, tem se resumido a acaloradas discussões, entre diferentes “escolas”, sobre o uso exclusivo de modelos anatômicos em detrimento do cadáver humano.

A relevância de investigações que foquem a didática dos professores de Anatomia reside no fato de que a mesma tem se baseado na manipulação e reconhecimento de peças anatômicas, não diferindo substancialmente das milhares de aulas de Anatomia descritas ao longo dos pelos menos sete séculos durante os quais a disciplina tem sido reconhecida no meio acadêmico. Uma prova da falta de questionamentos e, portanto, de mudanças substanciais no Ensino de Anatomia reside, por exemplo, na familiaridade com a qual a descrição das aulas observadas pode ser lida e certamente reconhecida pelos leitores que porventura já tenham cursado esta disciplina ao longo de sua trajetória acadêmica.

Uma outra constatação que pode ser feita é que o ritual representado pela aula de Anatomia constituiu-se em uma peça que, somada a tantas outras, implica num rito de passagem que, encenado em todo o transcorrer do curso de graduação em Ciências Biológicas, tem como desfecho a formação de novos professores de Ciências e Biologia que vão atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio. Portadores não só de um conhecimento, mas também de uma ética, o graduado, ao ocupar uma posição docente, tende a reiterar e repetir, mesmo que contínuas renovações, o que e como aprendeu nos bancos universitários.

Enfim, os discursos e os comportamentos engendrados pelos estudantes ao longo das aulas de Anatomia Geral e Humana, que culminaram de certa forma no processo bem sucedido de familiarização destes personagens com o acervo anatômico, já que 30 dos 31 alunos investigados foram aprovados na disciplina, correspondem por um lado ao processo de desenvolvimento de discursos e posturas científicas, afinadas com a identidade profissional do biólogo. Por outro lado, as ambiguidades, o stress e as angustias geradas pelas aulas de Anatomia, confessadas somente ao final da disciplina, evidenciaram que o processo de familiarização com o cadáver não se constitui em um ponto de ruptura com as concepções de morte e cadáver anteriores à própria disciplina,

mas que depende da capacidade de cada indivíduo em contornar as dificuldades e constrangimentos gerados pelo ambiente de laboratório, criando mecanismos de defesa psicológicos e cognitivos, já que a negação, para além de um mecanismo de defesa, é condição inseparável para se pensar a morte.