

Os Atlas Anatômicos como Pedagogia Cultural e o Pós-Vida das Imagens

Valéria Cazetta¹
Régia Cristina Oliveira¹
Jonathan Mendes Tavares¹

¹Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

RESUMO – Os Atlas Anatômicos como Pedagogia Cultural e o Pós-Vida das Imagens. Os atlas anatômicos, ao forjarem formas físicas únicas do corpo humano, partindo de uma coerência objetiva entre os órgãos e suas funções, cumprem a tarefa de manter, via imagens anatômicas, certa ideia de corpo e de sujeito. Ao pensarmos a corporeidade como composição de forças biológicas e culturais, as formas por meio das quais ela é apresentada não coincidem com o corpo biológico nem com sua ordem estruturante, mas, antes, constituem-se como um mapa em aberto, conectando linhas que se movem na imanência dos processos vitais. Objetivamos apresentar, neste texto, tais atlas como pedagogia cultural, dado que, no contexto atual, todos os artefatos tornam-se pedagógicos, ao mesmo tempo em que são culturais.

Palavras-chave: Atlas Anatômico. Imagens Médicas. Pedagogias Culturais. Estudos Culturais em Educação.

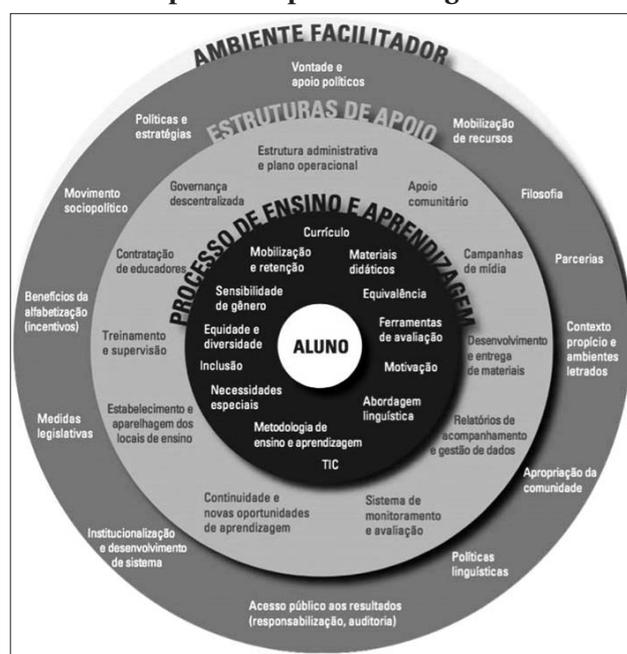
ABSTRACT – Anatomical Atlases as Cultural Pedagogy of Bodies and the Afterlife of Images. Anatomical atlases, as they cast unique physical forms of the human body grounded on an objective coherence between organs and their functions, fulfil the task of maintaining, through anatomical images, a certain idea of body and of subject. Thinking corporeity as a composition of biological and cultural forces, the forms whereby it is presented do not coincide with the biological body or its structuring order, but rather they constitutes an open map, connecting lines that move in the immanence of vital processes. We aim to present, in this text, the atlases as cultural pedagogy, given that, nowadays, all artefacts simultaneously become pedagogical and cultural.

Keywords: Anatomical Atlas. Medical Images. Cultural Pedagogies. Cultural Studies in Education.

Prolegômeno

Na primeira de uma série de publicações do Instituto da Unesco para Aprendizagem ao Longo da Vida (*Unesco Institute for Lifelong Learning – UIL*)¹, intitulada *A Evolução e o Impacto das Campanhas e Programas de Alfabetização (The Evolution and Impact of Literacy Campaigns and Programmes 2000-2014)*, cuja elaboração esteve sob responsabilidade da alemã Ulrike Hanemann (2015), a partir da solicitação de estudiosos vinculados ao *Monitoramento Global Educação para Todos (Education for All – EFA)*, chamou atenção a Figura 1.

Figura 1 – Estrutura para Campanhas e Programas de Alfabetização



Fonte: Hanemann (2015, p. 14²).

A despeito da figura referir-se às campanhas de alfabetização de adultos em larga escala, ela evidencia, grosso modo, o protagonista cada vez mais inflacionado da educação contemporânea, o aluno, no centro do círculo, em torno do qual agrupam-se três esferas. A primeira, *processo de ensino e aprendizagem* (currículo, mobilização e retenção, sensibilidade e gênero, equidade e diversidade, inclusão, necessidades especiais, metodologia de ensino e aprendizagem, abordagem linguística, motivação, ferramentas de avaliação, equivalência e materiais didáticos); a segunda, *estruturas de apoio* (estrutura administrativa e plano operacional, governança descentralizada, contratação de educadores, treinamento e supervisão, estabelecimento e aparelhagem dos locais de ensino, continuidade e novas oportunidades de aprendizagem, sistema de monitoramento e avaliação, relatórios de acompanhamento e gestão de dados, e apropriação da comunidade); a terceira, *ambiente facilitador* (vontade e apoio políticos, políticas e estratégias, movimento sociopolítico, benefícios de alfabetização (incentivos), medidas legislativas, institucionalização e desenvolvimento do sistema, acesso público aos resultados (responsabilização, auditoria), políticas linguísticas, contexto propício e ambientes letrados, parcerias, desenvolvimento e entrega de materiais, e desenvolvimento e entrega de materiais).

tão de dados, desenvolvimento e entrega de materiais, campanhas de mídia e apoio comunitário); e a terceira, *ambiente facilitador*, isto é, os contextos que podem facilitar a efetivação das duas esferas anteriores (vontade e apoio políticos, políticas e estratégias, movimento sociopolítico, benefícios/incentivos da/à alfabetização, medidas legislativas, institucionalização e desenvolvimento de sistema, acesso público aos resultados – responsabilização, auditoria –, políticas linguísticas, apropriação da comunidade, contexto propício e ambientes letrados, parcerias, filosofia e mobilização de recursos).

O professor e o ensino, na figura 1, não foram somente substituídos pelas pedagogias culturais mais amplas, mas evidenciou-se outro *modus operandi* concernente aos processos educativos, no contexto neoliberal, que Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2011) chamou de *sociedade da aprendizagem*, cuja força motriz está no próprio conceito de aprendizagem.

Trata-se de um conceito inédito de origem anglo-saxônica (em seu significado), intimamente associado aos desenvolvimentos da biologia e das teorias evolucionistas do século XIX. Sua importância no desenvolvimento do pensamento e das práticas pedagógicas, durante o último século pode ser apreciada no crescimento e na expansão das chamadas psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da ‘tecnologia instrucional’ e da ‘tecnologia educacional’ nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre a ‘aprendizagem ao longo da vida’, a ‘sociedade da aprendizagem’, o ‘aprendiz permanente’ da década de 1990 e até nas mais recentes elaborações e discussões sobre a ‘abordagem por competências’ ou ‘educação por competências’ (Noguera-Ramírez, 2011, p. 230).

Noguera-Ramírez (2011) lança mão de três publicações para advogar em prol da passagem da instrução ou do ensino para a aprendizagem: o livro *A sociedade pós-capitalista* (1993), de Peter Drucker, considerado o *pai da gestão moderna*; um relatório apresentado à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1996, e que fora elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, à época presidida por Jacques Delors; e, por fim, uma publicação de 1973, realizada pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, vinculada à UNESCO e presidida por Edgar Faure.

A partir desses 3 documentos-disparadores, Noguera-Ramírez (2011, p. 15) assinala a ruptura que ocorrerá na ordem discursiva, desde meados do século XX, “[...] de um ‘Estado Educador’ ou de uma forma de organização na qual a educação, ou melhor, a ‘instrução pública’, era responsabilidade do Estado, era uma função estatal executada através da escola pública”, para uma outra forma de educar, que convocará toda a sociedade. Se até fins do século XIX tínhamos a instrução e o ensino centrados no Estado Educador, na Escola Pública e no professor, nos dias atuais tal configuração altera-se e, agora, a própria sociedade

se torna educativa, responsabilizando cada um dos indivíduos por sua própria aprendizagem.

Danilo Martuccelli, ao discorrer sobre os novos mecanismos de dominação social no momento contemporâneo, também destaca a responsabilização do indivíduo. Nesse sentido, o núcleo desse modo de operação consiste em atribuir para cada sujeito a responsabilidade vitalícia “[...] não apenas pelo que faz (e que define, desde sempre, a própria noção de responsabilidade), mas que assuma como sendo a causa da totalidade das coisas que lhe acontecem (princípio da responsabilização)³” (Martuccelli, 2007, p. 53). Essa responsabilização, salienta o autor, exige do indivíduo “[...] uma implicação permanente [...] em todos os âmbitos da vida social” (Martuccelli, 2007, p. 53), dela fazendo parte o processo de aprendizagem.

No que concerne, especificamente, à responsabilização do indivíduo sobre sua própria aprendizagem, Noguera-Ramírez (2011, p. 16) destaca “[...] a necessidade de um nome próprio para essa nova forma de organização social: a ‘cidade educativa’”, que coincide com a concentração máxima de pessoas vivendo nas ambiências urbanas, cujos habitantes são seus “aprendizes permanentes”, “vitalícios” ou, como prefere o autor, seus *Homo discentis*. Portanto, se a passagem do século XIX para o século XX foi marcada pela emergência da aprendizagem, tratou-se, sobretudo, “[...] da construção, no campo do saber pedagógico moderno, de um novo conceito, inexistente até então: o próprio conceito de ‘aprendizagem’” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 17). Convém dizer que

Isso não significa que antes não se pensasse que os indivíduos pudessem aprender. Evidentemente, desde Comênio, por exemplo, buscava-se ensinar (*docere*) tudo a todos para que todos pudessem aprender (*discere*). Mas uma coisa é aprender e que todos aprendam. Outra coisa é a aprendizagem. Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução. Outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptar ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo (Noguera-Ramírez, 2011, p. 17).

O espraiamento educativo de um amplo conjunto de artefatos, em suas distintas visibilidades⁴ (formas de ver e de fazer ver), dizibilidades (formas de falar e de fazer falar) e suportes retirou, assim, dos espaços formais de educação, a primazia de um trabalho educacional voltado para a “suspensão de uma chamada ordem desigual natural” (Masschelein; Simons, 2017, p. 26) entre as/os estudantes. Aprender, nos dias atuais, atravessa todos os tempos e espaços que, por sua vez, tornaram-se tempos-espacos-educativos, “[...] essa forma econômica de governo que pretende governar menos para governar mais, isto é, essa forma de governar cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a autoregulação dos indivíduos” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 230). Essa autoregulação, dada pela responsabilização do indivíduo sobre seus

atos e tudo o que lhe acontece, resulta na sensação de que o sucesso ou o fracasso dependem única e exclusivamente dele, cabendo, portanto, a cada um ser responsável por esse processo permanente de aprendizagem com vistas a também buscar minimizar os possíveis fracassos, concebidos como falhas do indivíduo (Martuccelli, 2007).

A aprendizagem assume, então, “a forma do governo pedagógico” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 230), pois “[...] estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 230).

Essa aprendizagem também diz respeito aos cuidados em relação a nós mesmos, ao nosso corpo e à nossa saúde. Assim, a medicina, na sua dimensão preventiva, tem nos orientado a viver de maneira ordenada, equilibrada e saudável, cabendo a cada um de nós a responsabilidade por essa conquista (Russo, 2006). Ao mesmo tempo, condena-se moralmente todos os excessos vistos como o não-cumprimento pelo indivíduo das prescrições médicas de regramento da vida, nos mais diferentes aspectos (Russo, 2006). No entanto, a ação médica é sobre os corpos, tomados em sua dimensão biológica, o *corpo-objeto*.

Nos cursos de medicina, os alunos iniciam o aprendizado pelo corpo morto, pelo corpo em peças, o *corpo-objeto*, o corpo do atlas anatômico, que é modelo do corpo universal, mas o que encontrarão em futuros atendimentos são *corpos-pessoas*. Todavia, no decorrer da graduação em medicina, “[...] quando faz sua entrada na clínica, quando passa a ver pacientes reais em enfermarias reais, o aluno jamais encontra esse corpo-objeto que serviu de base para seus conhecimentos anatômicos. Encontra corpos-pessoas” (Russo, 2006, p. 183). Ao argumentar a favor da não-hierarquização entre os planos (corpo e pessoa, físico e mental, biológico e moral), Jane Russo questiona por que no curso de introdução à Medicina, “[...] estudantes são apresentados ao corpo humano pelas figuras de seus livros de anatomia, sobretudo, pelas aulas de anatomia humana” (Russo, 2006, p. 183), um corpo que só existe naquele contexto.

Abordaremos, no presente texto, os atlas anatômicos (elaborados desde o Renascimento) não somente como artefatos visuais, no campo das ciências médicas, biomédicas e da saúde, mas como uma das pedagogias culturais⁵ mais efetivas concernente à produção de uma condição subjetiva de objetificação do corpo, alicerçada na esteira identitária, cada vez mais petrificada, a despeito da sensação de que, nos dias atuais, tudo circula em uma velocidade vertiginosa. Todavia, “[...] tudo parece ficar no mesmo lugar, visto que as diferenças se esvanecem entre os estados de coisas manufaturadas e no âmago dos espaços estandarizados, onde tudo se torna intercambiável” (Guattari, 1994, p. 9). Nesse sentido, o movimento de olhar para as imagens de um atlas anatômico, ler suas legendas e textos correspondentes, produzem um gesto educativo e intencional cujo efeito está na sua *pedagogia*, isto é, no ato silencioso (de folhear suas páginas), e ao mesmo tempo barulhento (ao

provocar intensidades no pensamento e na vida) de seguir com o olhar e os dedos pelos atlas, que nos ensinam a como pensar e viver um certo tipo de corporeidade. Se “[...] todo conhecimento, na medida em que se constituiu num sistema de significação, é cultural” (Silva, 2017, p. 139) e se “[...] todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder” (p. 139), há uma relação e conexão estreitas entre pedagogia e cultura.

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também tem uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e subjetividade [...]. Ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural (Silva, 2017, p. 139).

Com o propósito de apresentar como é forjada uma geografia universal subjetivante e objetificada do corpo humano – no sentido de uma aprendizagem sob completa responsabilidade do indivíduo que compreende o corpo humano como decalque chapado, cuja visibilidade e dizibilidade são tributárias, em parte das imagens dos atlas anatômicos, em parte pelos corpos em peças - dividimos esse texto em três partes. Na primeira, descrevemos como a anatomia moderna e seu dispositivo pedagógico por excelência, o atlas anatômico, subjetivamos a realizar certa leitura do corpo humano. Na segunda, assevera-se que a organização física do organismo (efetuada via matéria morta organizada, o cadáver), utilizada pela medicina no ensino e na prática médica, permanece mimetizada à imagem anatômica, decorrendo daí que à imagem anatômica é atribuído um valor de verdade como única forma possível de representação da estrutura física de um organismo, reiterando a imagem do corpo representado no atlas anatômico como enunciado soberano ao desenvolvimento moderno da anatomia. Ainda nesse item, discute-se a permanência do indivíduo, na própria imagem do atlas que, em alguma medida, resiste à objetificação, insinuando-se como corpo-pessoa. E, por fim, discutimos a corporeidade à luz da noção de mapa deleuze-guattariana, aproximando-a da ideia de imagem como escavação, na esteira de Didi-Huberman, como um gesto interminável na lida com as imagens, que, costumeiramente, nos convocam a olhá-las como imagens totais e universais, mas que precisam ser esgotadas a cada nova escavação imagética.

De humani corporis fabrica libri septem e o Atlas der descriptiven Anatomie des Menschen: entre uma sociedade do ensino e uma sociedade da aprendizagem e da responsabilização

De Humani Corporis Fabrica Libri Septem (Sobre a Constituição do Corpo Humano em Sete Livros) (Vesalius, 2002) foi publicado em 1543⁶, e a primeira edição do *Atlas der Descriptiven Anatomie des Menschen*

(Atlas de Anatomia Descritiva Humana), (Sobotta, 1904); 361 anos separam os seus autores: os médicos belga Andreas Vesalius⁷ (1514-1564) e o alemão Johannes Sobotta (1869-1945), respectivamente. *De humani corporis fabrica*, ao compor com as linguagens textuais e visuais dando a ver a interioridade da anatomia humana, instituiu o *modus faciendi* médico dos atlas anatômicos contemporâneos como o de Johannes Sobotta que, em sua vigésima quarta edição, continua a despontar como uma das publicações mais empregadas dentre os profissionais das diferentes áreas do conhecimento no campo da saúde, com edições autorizadas em árabe, chinês, coreano, croata, espanhol, francês, grego, holandês, húngaro, indonésico, inglês, italiano, japonês, polonês e turco. Ademais, em *De humani corporis fabrica* “[...] aquilo que se mostra não é apenas uma anatomia; é também a nova e serena postura de um Homem que toma conhecimento de si próprio, no centro de uma geografia à sua escala” (Sicard, 2006, p. 53-54).

Dois aspectos chamaram atenção em Vesalius e Sobotta. Primeiro: os atlas anatômicos, constituídos por textos e imagens de naturezas e escalas diversas, detalham e organizam o corpo humano forjando, não somente o escopo representacional da forma e conteúdo de um dado corpo-sujeito, mas funcionando como uma pedagogia cultural na esteira subjetivante de um corpo-pessoa que, nas imagens, não desaparece, resiste, impondo-se a partir de suas singularidades de ser “homem ou mulher, jovem ou velho, gordo ou magro [...]” (Russo, 2006, p.185). Um corpo que tem história, pois, forjado em uma determinada cultura, não se restringe somente a ser biológico, mas também cultural/social (Russo, 2006); um corpo-pessoa sobrevivendo como *pathosformel* nos atlas anatômicos. Expliquemo-nos. A referida noção (*pathosformel*) é tributária dos estudos do historiador da arte alemão Aby Warburg (1866-1929) que, ao se debruçar sobre as esculturas da antiguidade clássica na Europa Ocidental, observou a sobrevivência das gestualidades humanas dessas obras nas pinturas do Renascimento florentino. Sobrevivência no sentido de um *pós-vida das formas* (Campos, 2017, p. 278). Ao deslocarmos a noção *pathosformel* para os atlas anatômicos cremos haver a sobrevivência de uma *forma-conteúdo* do corpo-pessoa nas imagens dos atlas anatômicos, isto é, há um *pós-vida* de um dado sujeito histórico entre esses dois atlas. O segundo aspecto, relacionado ao anterior, refere-se aos contextos educativos dos séculos XVI e XXI, evidenciados nas capas de ambos os atlas.

Importante destacar o processo que tornou possível a constituição do saber anatômico que, ao separar corpo e pessoa, permitiu as dissecações. Com o início das dissecações oficiais no século XV, a referida prática somente tornar-se-á trivial na Europa entre os séculos XVI e XVII, provocando uma mutação ontológica fundamental no sentido do conhecimento, dada pela separação entre corpo e pessoa (Le Breton, 2011). Durante toda a Idade Média as dissecações eram impensáveis. Corpo e pessoa eram inseparáveis. Violar o corpo seria violar o ser humano, criação divina, mas “[...] com os anatomistas e, sobretudo, a partir do *De corporis humani fabrica libri septem*, de Vesalius, uma distin-

ção implícita nasce na *episteme* ocidental entre o homem e seu corpo. Surge o dualismo contemporâneo [...]” (Le Breton, 2011, p. 72), fundamentando a medicina moderna ocidental que considera o corpo isolado, separado da pessoa. Essa visão dualista sustentou/sustenta a crença de que temos um corpo e não de que somos um corpo (Le Breton, 2011; Russo, 2006). No entanto, quando vivo, mesmo internado numa enfermaria, o corpo-pessoa “[...] resiste a ser transformado em corpo-objeto” (Russo, 2006, p. 185). Do mesmo modo, nos Atlas, o corpo morto, como veremos a seguir, traz insinuado o humano no corpo e um pós-vida das formas (Campos, 2017).

Voltemo-nos agora para o primeiro aspecto anteriormente mencionado e que se refere à sobrevivência e resistência também nesses atlas de uma forma corpo-sujeito nas imagens dos atlas anatômicos, prestando atenção, por alguns instantes, nas Figuras 2 e 4, capas dos atlas de Vesalius e Sobotta.

Figura 2 – Frontispício do de *Humani Corporis Fabrica Libri Septem*



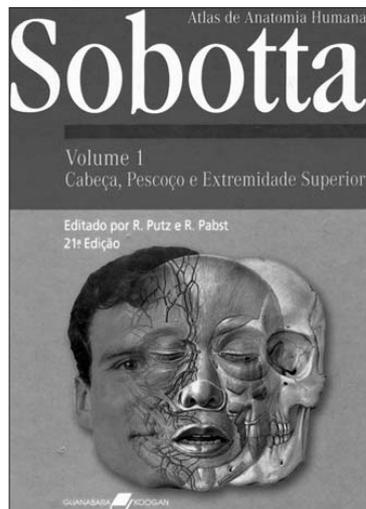
Fonte: Vesalius (1543).

Figura 3 – Vesalius, *Humani Corporis Fabrica*, 1543



Fonte: Vesalius (1543, p. 174).

Figura 4 – Capa do Atlas de Anatomia Humana



Fonte: Sobotta (2000).

Deter-nos-emos, agora, em cada uma delas. O frontispício da Figura 2, ambientado em um anfiteatro, concerne à autópsia pública de uma mulher para a qual

[...] convergem os olhares de uma multidão indescritível: uma centena de médicos, estudantes, notáveis ou meros curiosos, estende o pescoço e arregala os olhos. O tufo de erva da cornija leva a pensar que a cena se desenrola no exterior. No centro, deitado num pano, está o corpo. Junto

do cadáver, o mestre: André Vesálio⁸ em pessoa. Um barbeiro, pouco visível, espera, com os cotovelos apoiados na mesa, segurando ainda a lâmina. Debaixo da prancha de madeira que suporta o cadáver, vagamente ao abrigo, um homem ouve e toma notas. Só uma personagem concentra agora as funções de *magister* e de *ostensor*. André Vesálio, aquele que sabe e que transmite, é também aquele que olha e que mostra. As suas funções de *explicator chirurgiae* valem-lhe a admiração e o respeito. A prova já não é o escrito, mas sim o 'visto'. O conhecimento está agora subordinado ao verificável (Sicard, 2006, p. 54).

Outrossim, o corpo (bidimensional) da mulher no centro da capa do atlas de Vesalius, evidencia que “[...] suas entranhas expostas ocupam o centro exato entre o título e o fundo da gravura” (Laqueur, 2001, p. 97). Um gravura dando a ver, sobretudo, “[...] o poder majestoso da ciência, confrontando, dominando e representando as verdades do corpo de uma forma pública conscientemente teatral” (Laqueur, 2001, p. 97). Uma afirmação, também, do poder masculino sobre o feminino, no que se refere ao conhecimento de seu corpo e do controle de sua *natureza*.

A figura 3 diz respeito à exposição dos músculos, apresentados no cadáver que, em movimento, faz entrever o humano no corpo. Nessas representações de Vesalius, os mortos atuam como se ainda estivessem vivos, como se não fossem cadáveres, como se “[...] fossem capazes de atestar pessoalmente os fatos que o anatomista apresenta e a firmeza epistemológica da anatomia” (Laqueur, 2001, p. 101). A expectativa é criar um “[...] efeito de realidade”, ou seja, “[...] a arte e a retórica dos anatomistas da Renascença proclamam a autoridade da visão e o poder de dissecação” (Laqueur, 2001, p. 102).

Concernente à Figura 4, há a face direita do rosto que se desdobra em outros dois planos complementares: músculos, vasos e nervos e a face óssea. Se, na figura 2 tem-se o aspecto público e pedagógico da autópsia, na figura 3 prevalece o humano, a pessoa, o elemento identitário, social e privado da imagem de capa, o rosto, evidenciando, nos dois atlas, contextos político-culturais e formas diferentes de ser do sujeito. Na esteira de Norbert Elias (1989), Noguera-Ramírez (2011) identificará, entre os séculos XVI e XX, três formas de ser do sujeito: o *Homo docibilis* que corresponde “[...] ao momento da ‘sociedade de ensino’” (Noguera-Ramírez, 2011, p. 120); o *Homo civilis*, relacionado ao ‘Estado educador’ ou ‘sociedade educadora’; e, o *Homo discentis*, correspondendo à ‘sociedade da aprendizagem’.

Essas formas de sujeito, nos atlas de Vesalius e Sobotta, são o *pathosformel* de um sujeito que não desapareceu nas imagens do corpo-cadáver dos atlas anatômicos contemporâneos. Embora a medicina despoje a imagem do corpo humano de sua subjetividade, fazendo um uso racional⁹ (Le Breton, 2011) dessas imagens, o rosto e as posições do corpo insinuando movimento, deixam entrever o humano no corpo, o *corpo-pessoa* que resiste.

O corpo morto, objetificado pela medicina nos atlas, ao expor a dimensão do indivíduo, da pessoa no corpo, também faz lembrar os

sentidos sociais da própria morte que, como o nascimento, guarda rituais (Gennep, 2011) que dão sentido sociais a essas passagens, atualizando a sociedade e seus códigos, em cada um dos indivíduos que dela participam. Todavia, o saber médico, anatomofisiológico, “[...] oculta o sujeito, sua história pessoal, sua relação íntima como desejo, a angústia ou a morte; ele negligencia a trama relacional na qual se insere, para considerar apenas o ‘mecanismo corporal’ [...]” (Le Breton, 2011, p. 340), permanecendo fiel ao dualismo vesaliano.

Ao mesmo tempo, embora estejam orientados pela objetividade técnica, pelo destaque na fisiologia e anatomia do corpo, portanto, na dimensão biológica, ambos os atlas aqui em estudo apresentam imagens e movimentos que expressam mais do que o corpo físico, dizendo respeito ao sujeito que o encarnou/encarna, como no sorriso do rosto do homem que se intercala às imagens de músculos e ossos, no atlas de Sobotta (Figura 3); ou nos músculos apresentados pelo próprio indivíduo, em Vesalius (Figura 4). Neste, a visibilidade da imagem “[...] é o efeito do escalpelo, que rasga tecidos inertes e os compara [...]” (Le Breton, 2011, p. 315). Em Vesalius e Sobotta uma dimensão simbólica do *corpo-pessoa* resiste, escapando à determinação de sua objetificação. Insinua-se o sujeito histórico que deu vida ao corpo e continua a dar movimento e expressar emoção à imagem do rosto, ainda que, ao fundo, apresente-se como um enraizamento para as outras imagens onde são apresentados os músculos e ossos, causa final de ser do próprio atlas. Em estudo sobre a imagética médica e o imaginário do corpo, Le Breton (2011) abre o capítulo com o seguinte trecho: “As imagens tornam-se hoje as peças para a convicção de uma realidade sempre mais evanescente. O mundo faz-se amostragem (e, portanto, demonstração); ele organiza-se, antes de tudo, nas imagens que lhe dão a ver” (Le Breton, 2011, p. 309).

Nesse contexto, os signos comprovam-se mais reais do que o próprio real, lembrando que, nessa perspectiva do espetáculo, a visão torna-se o principal sentido-em detrimento de todos os outros, de maneira que o próprio acesso ao conhecimento passa, prioritariamente, pela via do olhar (Le Breton, 2011). Na episteme ocidental não se trata do olhar ingênuo da vida cotidiana, “[...] porquanto para Descartes, ver não basta, mas, ao contrário, esse olhar aparelhado e analítico que guia o pensamento racional” (Le Breton, 2011, p. 314), sobretudo na medicina. A partir de Vesalius, os anatomistas explorarão tudo o que está sob a pele do corpo, abrindo-o para o olhar na exploração de anomalias, com o intuito de estabelecer a relação com sua doença. “É, aliás, sempre da morte que se trata” (Le Breton, 2011, p. 315).

Como Ler um Atlas Anatômico ou de Como Forjar um Corpo Universal

O termo atlas é usualmente empregado como substantivo para se referir a um conjunto de mapas e suas identidades, tanto cartográficas como geográficas. Entretanto, quando deslocado para o campo da anatomia humana, a mesma expressão é usada para designar um livro no

qual são expostos conjuntos imagéticos de corpos dissecados. O que é expresso no atlas anatômico não coincide com a corporeidade, mas, ao contrário, elabora sua forma e, por conseguinte, seu conteúdo. A partir da utilização do substantivo *atlas*, deslocado para o campo das ciências da saúde para nomear a estratificação do corpo humano, a ciência anatômica produziu uma geografia, um tempo-espaço representacional, estabelecendo, portanto, “[...] uma relação estreita entre o visual e o conhecimento científico do corpo humano. Surge, como consequência, o modelo de um único corpo reproduzível *ad infinitum*, apresentado como norma de todos os corpos” (Ortega, 2008, p. 100). A própria diferenciação entre os sexos nesse modelo único de corpo foi historicamente determinada. “No século XVI havia ainda, como houve na antiguidade, apenas um corpo canônico e esse corpo era macho” (Laqueur, 2001, p. 91). Na Renascença, quando surge a representação anatômica masculina e feminina, a mesma estará ancorada na “[...] política cultural de representação e ilusão, não da evidência sobre os órgãos, canais ou vasos sanguíneos” (Laqueur, 2001, p. 92).

A relação de estreitamento entre imagens e conhecimento científico do corpo humano a que se refere o filósofo espanhol Francisco Ortega, encontra no atlas anatômico seu principal meio de efetuação, mas essa mesma vinculação resulta na constituição de um modelo único de corporeidade, cujos princípios de normalidade são acionados pelo amplo conteúdo visual que fundamenta o atlas anatômico. A imagem de corpo organizado não coincide com a impermanência da matéria viva corpórea, entretanto serve-se desta, na condição de cadáver, para encená-la e ordená-la como modelo imagético. O “[...] saber anatômico consagra a autonomia do corpo e a suspensão do homem que ele não cessa, entretanto, de encarnar” (Le Breton, 2011, p. 317).

Analisar o conteúdo dos atlas anatômicos como pedagogia cultural subjetivante é uma maneira de apresentar como a vida é designada a partir da exteriorização visual de um organismo. Essa designação contribui para estabelecer a imagem inanimada da vida mediante determinado arranjo de órgãos e funções que a aprisiona ao invés de liberá-la, pois não são os órgãos que detêm o poder sobre a vida, mas a vida que se efetua por intermédio dos órgãos. O atlas anatômico, portanto, silencia a multiplicidade de corpos que, ao não participarem de um ideal de normalidade (Canguilhem, 2009), apaga suas variações, seus desvios, suas *anormalidades*, que constituem a força imanente daquilo que é vivo. Referência entre profissionais e estudantes da área da saúde, os atlas de anatomia humana afirmam-se como os principais livros desde as publicações de *De humani corporis fabrica libri septem* e do *Atlas der descriptiven Anatomie des Menschen*, anteriormente mencionados.

Os atlas anatômicos constituem artefato fulcral para os estudos de anatomia humana; neles são exibidas não apenas representações do corpo, mas um modo específico de realizar sua leitura ao serem dispostos elementos gráficos para orientar e conduzir certa organização visual do corpo humano. Organização esta também aplicada como procedimento metodológico para realizar a prática da dissecação e

a organização física do cadáver (Figura 5) a ser representado graficamente, buscando-se o máximo de objetividade. O sistema anatômico constitui-se da repartição do corpo em planos e eixos e da organização em camadas e sistemas a fim de estabelecer tanto uma ordem de leitura para a organização física do cadáver como para sua efetiva dissecação e, contudo, na forja de uma discursividade médico-científica. Portanto, as imagens médicas aprofundam a dissociação corpo-pessoa, procedendo desde “[...] uma suntuosa fragmentação do corpo, isolando os órgãos, as funções, e até mesmo as células e as moléculas” (Le Breton, 2011, p. 317).

Figura 5 – Detalhe da Dissecação da Cabeça e do Pescoço com Alfinetes, Indicando as Estruturas Estudadas



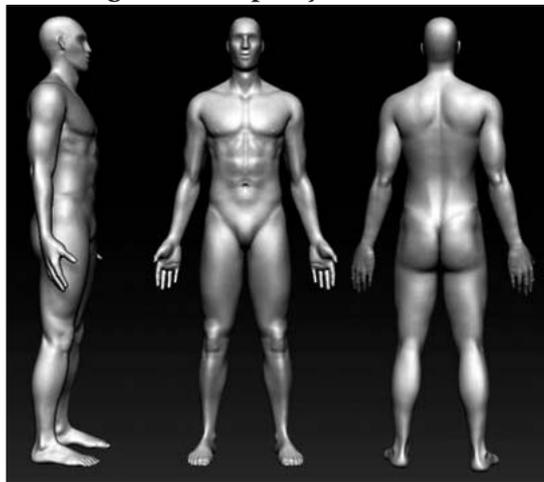
Fonte: Sousa (2017).

O desejo de ver da medicina sustenta o desejo de saber, tratando-se “de atravessar o interior invisível do corpo, registrar-lhe imagens, nada deixar à sombra (isto é, inacessível ao olhar) [...]” (Le Breton, 2011, p. 319). O conteúdo visual dos atlas anatômicos constitui-se de conjuntos imagéticos compostos de diagramas, desenhos, fotografias, radiografias, tomografias, ressonâncias magnéticas e ultrassonografias, distribuídos em uma dada sequência metodológica e pedagógica, cujo resultado é a apresentação da organização física atribuída ao corpo. A variação imagética desse material produz visibilidades e dizibilidades sobre o corpo com o propósito de representá-lo como *a* realidade corpórea, isto é, mimetiza-se aquilo que comumente designamos como realidade do corpo, para que, dessa forma, o modelo de organização instaurado no atlas adquira estatuto de verdade. A organização do conteúdo de um atlas anatômico – o modo como são dispostas as imagens, os blocos textuais, os esquemas, os capítulos ordenados em sistemas – é, portanto, a expressão imediata daquilo que esse livro anuncia: a invenção de um corpo como matéria a ser organizada pedagogicamente, situando-o como ferramenta de instrução e educação do corpo. O atlas anatômico duplica, assim, o organismo, seja em seu enunciado visual, seja no modo como o conteúdo é organizado para estabelecer uma finalidade didática ao leitor e orientar a ação do médico. “A imagem médica se quer hoje uma espécie de pronto-para-pensar’ e de ‘pronto-para-

-utilizar'. No serviço do diagnóstico ou da pesquisa, ela se põe como a prévia para ação" (Le Breton, 2011, p. 328).

Como iniciar, então, a leitura de um atlas anatômico? Primeiro, são empregadas imagens realistas como, nos dias atuais, fotografias e imagens coloridas para instruir o leitor acerca das seções do corpo humano masculino e feminino: membros superior (braço, antebraço, mão) e inferior (coxa, perna, pé), cabeça, pescoço, tronco (tórax, abdome, pelve) e dorso. As figuras são dispostas segundo uma dada posição anatômica com o propósito de apresentar as estruturas anatômicas, bem como a representação dessas posições anatômicas em um corpo em pé: tronco ereto, pescoço e cabeça alinhados ao tronco, olhar fixo no horizonte, membros superiores unidos ao tronco, palmas das mãos voltadas para frente e pés paralelos (Figura 6).

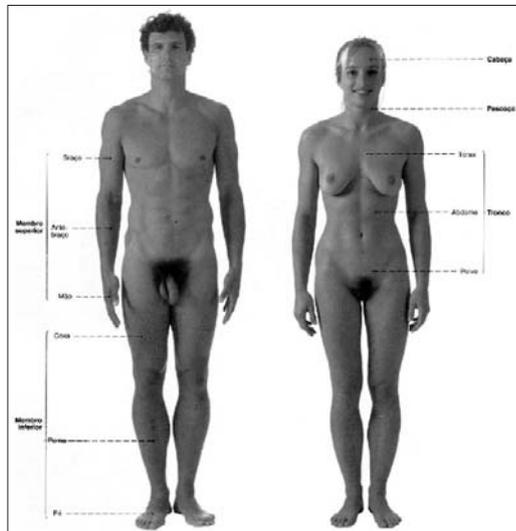
Figura 6 - Disposição Anatômica



Fonte: Horita (2012, p. 1).

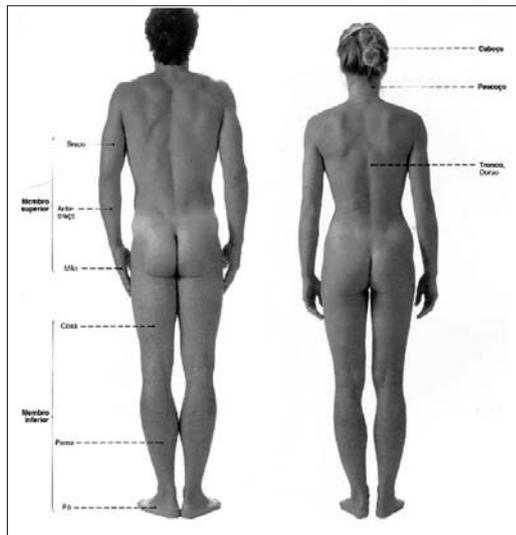
Estabelece-se, dessa maneira, o primeiro nível de organização exterior ao corpo humano; tais imagens exibem corpos adequados a alguns princípios de normalidade (Figuras 7 e 8). Trata-se de imagens de corpos selecionadas por critérios como etnia, cor da pele, peso, altura, tônus muscular, gênero, idade, e que servem de modelo único para os demais corpos. Todas as outras formas de corporeidade não ajustadas a esse modelo – corpos negros, idosos, infantis, obesos, esguios, anões, transgêneros, transexuais, amputados, ciborgues – são rejeitadas, algumas delas inscritas como anormais. Assim, o projeto visual médico-científico dos atlas anatômicos forjam corporeidades desde uma rostiidade homogênea.

Figura 7 – Vista Ventral da Anatomia de Superfície do Homem e da Mulher



Fonte: Sobotta (2000, p. 2).

Figura 8 – Vista Dorsal da Anatomia de Superfície do Homem e da Mulher

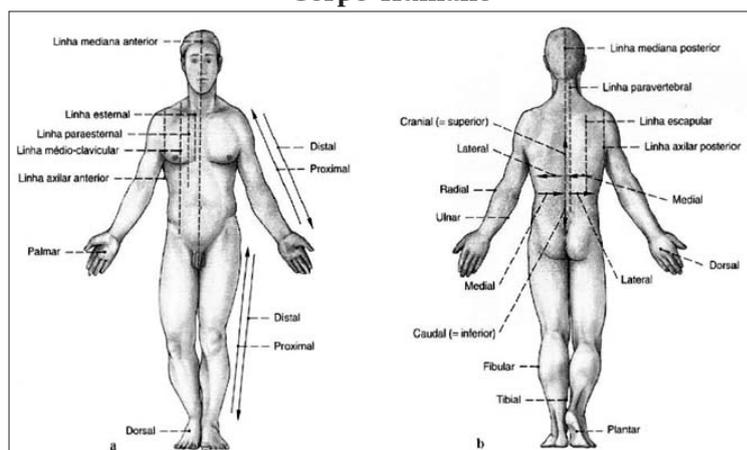


Fonte: Sobotta (2000, p. 3).

Outra forma de organização física do corpo refere-se à sua localização espacial. A ciência anatômica estabelece termos de posição e direção utilizados para descrever a relação entre as seções do corpo, bem como sua posição relativa entre duas estruturas ou mais. Essas linhas se inserem na representação anatômica dos corpos, impondo-lhes coordenadas de identificação e localização com os propósitos de orientar

a prática anatômica e de circunscrever os corpos em um território demarcado (Figura 9).

Figura 9 – Representação das Linhas de Posição e Direção no Corpo Humano



Fonte: Sobotta (2000, p. 1).

Os termos designando os posicionamentos e direcionamentos corpóreos são definidos, no Quadro 1, da seguinte forma.

Quadro 1 - Termos Utilizados pela Anatomia para Definir Posição e Direção no Corpo Humano

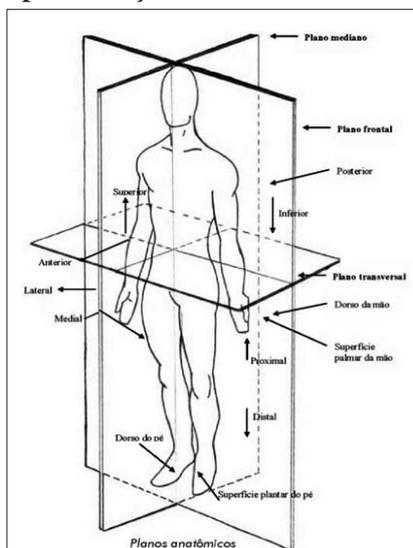
Posição	Direção
Anterior (Ventral)	Na frente, a frente do corpo, mais próximo da frente do corpo.
Posterior	Atrás, dorsal, no dorso.
Superior	Acima (supra), em relação a outra estrutura; indica também a extremidade cefálica ou cranial.
Inferior	Abaixo (infra) em relação a outra estrutura; indica também a extremidade caudal.
Mediana	Situada no plano mediano
Medial	Relativo ao meio ou centro, mais próximo do plano mediano do que outra (interno).
Intermediária	Fica entre o medial e o lateral
Lateral	Refere-se à do lado de fora, mais distante do plano mediano do que outra (externo). Situada entre uma lateral e outra medial.
Proximal	Mais perto do tronco ou do ponto de origem, ou mais próximo a raiz do membro.
Cranial	Para cima, para o extremo cranial ou cefálico (superior).

Distal	Significa mais afastado do centro ou do ponto de origem.
Caudal	Para o extremo caudal do corpo ou inferior.
Decúbito Dorsal (DD)	O corpo deitado de costas.
Decúbito Ventral (DV)	O corpo deitado com a face anterior para baixo.
Decúbito Lateral (DL)	O corpo é deitado de lado.
Ântero-superior	Na frente e em cima.
Ântero-inferior	Na frente e em baixo.
Ântero-lateral	Na frente e no lado externo.
Ântero-medial	Na frente e no lado interno.
Póstero-superior	Situado atrás e na parte de cima (cranial).
Póstero-inferior	Atrás e embaixo (caudal).
Póstero-lateral	Atrás e do lado externo.
Póstero-medial	Atrás e do lado interno.
Central	Mais próximo do centro ou em direção do centro.
Periférico	Mais distante ou afastado do centro.

Fonte: Moreira (2010).

A ciência anatômica também estabelece, para efeito de descrição dos órgãos, seus três principais planos de secção do corpo-cadáver no tempo-espaço: o sagital que, ao seccionar o organismo ao meio, lateraliza-o em direita e esquerda; o frontal, dividindo o organismo em duas metades diferentes, anterior e posterior; e, por fim, o transversal, ao cortar o organismo horizontalmente nas partes superior e inferior (Figura 10).

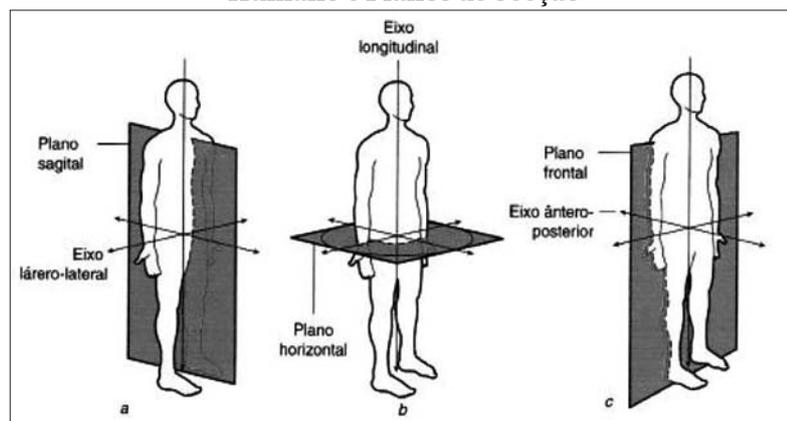
Figura 10 – Representação dos Planos Anatômicos do Corpo



Fonte: Marques (2015, p. 1).

Outra ferramenta de orientação e organização elaborada pela anatomia, mantendo associação direta com os planos de corte, é a divisão dos eixos em linhas imaginárias que, ao atravessarem os planos perpendicularmente, indicam os movimentos no corpo humano (Figura 11). Tais planos e eixos, aplicados ao corpo, possibilitam amplos graus de deslocamento. A linha imaginária do eixo látero-lateral move-se do lado direito para o esquerdo do corpo e vice-versa, estendendo-se de um lado ao outro, perpendicular ao plano sagital. Esse eixo, também chamado de transversal ou horizontal, propicia os movimentos de flexão e extensão como as articulações de ombro e de cotovelo. A linha do eixo ântero-posterior, também chamado de sagital, atravessa o corpo no sentido anterior para o posterior e vice-versa, perpendicular ao plano frontal, possibilitando os movimentos de abdução e adução como articulação de quadril. A linha do eixo longitudinal, denominado crânio-caudal, atravessa o corpo de cima para baixo e vice-versa, perpendicular ao plano transversal, facultando movimentos de rotação lateral e medial semelhantes aos do eixo látero-lateral, pois envolve as articulações de ombro e de cotovelo.

Figura 11 – Linhas Imaginárias dos Eixos de Movimento do Corpo Humano e Planos de Secção



Fonte: Behnke (2004, p. 2).

As ferramentas conceituais de descrição e orientação esquadri-nham o corpo humano sob o qual se estabelece a prática anatômica da dissecação e da organização do cadáver. Os procedimentos descritos acima compõem o aparato teórico e empírico elaborado pela ciência anatômica que, ao orientar a leitura e compreensão do atlas anatômico, opera como guia prático de manipulação das *peças* nos laboratórios. O cadáver é manipulado por meio de uma cascata hierárquica de níveis microescalares de estratificação (células, tecidos, órgãos e sistemas). Os meios de representação elaborados e utilizados pela anatomia não devem ser considerados como ferramentas secundárias à prática de corte, dissecação e organização da fisiologia humana, pois o atlas anatômi-

co funciona como uma pedagogia imagética ao circular os resultados dos estudos e pesquisas desde uma imagem universal e estratificada do corpo. “Imagem que seria como uma fatia cortada do mundo, uma transposição que seria ainda mais justa do que o real do qual ela é cópia” (Le Breton, 2011, p. 330). O cadáver dissecado, ou a *matéria morta organizada*, serve como espaço ilustrativo para o exercício prático do decalque.

A simulação da dissecação do corpo em imagens didáticas concorre com as ideias de organização do espaço presentes na perspectiva. Ao transformar a ação de penetração numa sequência de páginas de um livro, o anatomista cria uma espécie de guia mental. A imagem é uma mediadora do conhecimento, que é estruturado em camadas visuais, atravessadas pelo corte exato da matéria, estruturada em intervalos precisos. As imagens hiper-reais de simulação são tecnologias de racionalização do corpo em objetividade visual (Terra, 2008, p. 159).

Se, por um lado, o atlas captura e impõe estabilidade absoluta de aspectos fisiológicos, os quais não coincidem com a impermanência da vida, por outro, garante respostas formalizadas cientificamente a essa mesma impermanência. O atlas anatômico e sua iconografia constituem-se como tecnologia imagética que, ao didatizar o corpo humano, preenche funções não apenas subjetivantes, mas, sobretudo, pedagógicas, ao emitirem instruções que educam o olhar e a percepção de aspectos físicos que escapam à apreensão imediata do indivíduo.

A forja do discurso anatômico – a partir de seus enunciados textuais e visuais e dos procedimentos de controle, seleção, organização e distribuição, efetuados no interior desses discursos – promove as distinções entre o normal e o que escapa ao padrão médico majoritário (Ganguilhem, 2009). Se há, no corpo, espaços localizáveis por instrumentos, também há certa indeterminação dessa dimensão espacial que não pode ser esquadrihada pelo escaneamento (Santos, 2003). Fazer do corpo e de seus órgãos uma totalidade operacional, nomeados como organismos e, ao mesmo tempo, estratificá-los e designá-los por meio de sistemas, sob a condição de reuni-los encontrando a unidade perdida, também é um exercício de dominação da própria vida que, entretanto, se excede e se manifesta diferencialmente sem a tutela cognitiva dos homens e mulheres.

Atlas Geográfico do Corpo: criação de mapas e distribuição dos órgãos sobre um plano

O conceito de mapa em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) afasta-se daquilo que seria uma figuração/ilustração do real com o propósito de afirmá-lo menos como decalque e mais como experimentação imanente à realidade corpórea:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modi-

ficações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (Deleuze; Guattari, 1995, p. 30).

Entretanto, é possível afirmar que a acepção de mapa em Deleuze e Guattari também coaduna com os mapas-decalques ao agenciar elementos heterogêneos em sua elaboração, um procedimento de experimentação do real que não investe somente na reprodução das formas ou na busca por determinada totalidade, mas, ao contrário, o mapa também está aberto a conexões múltiplas. Dessarte, compreender o corpo como dobra do espaço geográfico e vice-versa, fazendo do mapa seu procedimento experimental, é um artifício que aproxima a vida do real a partir de sua imanência corporal e espacial. Se, de pronto, Deleuze e Guattari (1995) partem de uma oposição entre mapa e decalque, escapam desse dualismo ao afirmarem que é próprio do mapa ser decalcado quando ele se efetua como um dobra do real.

Assim, mapa e decalque compõem um ao outro, mesmo que o decalque já tenha traduzido o mapa em imagem (Deleuze; Guattari, 1995), de modo que somente o trabalho de esgotamento do mapa-imagem é que restituirá ao mapa sua imanência. Neste caso, o procedimento de montagem, incluso a remontagem e desmontagem (Didi-Huberman, 2017), é que possibilitará operar com mapas tornados imagens, pois o trabalho de escavação permite destituir os mapas da condição de imagens-totais/universais, para um mapa-imagem-fenda: aquela imagem que nos convoca a escavá-la para nela encontrar o sem-sentido, o não sabido, por mais conhecida que já seja.

O decalque atua como figuração, representando as linhas de força que constituem o mapa, mas a condição para o mapa existir é a impossibilidade permanente dele ser representado, isto é, capturado ou traduzido em uma estrutura:

Um exemplo de espacialização que, muitas vezes, não se atrela a um 'mapa' propriamente dito, é a disposição e demarcação de fronteiras da aldeia na tribo indígena Krahó. A espacialização é feita a partir de critérios de morada dos vivos e dos mortos. Os Krahó acreditam que os mortos (*mekarô*) possuem uma visão invertida entre dia e noite e frequentam as aldeias dos vivos pela manhã (quando é noite para os mortos). Segundo a crença, a localização dos vivos fica a leste, onde nasce o sol, e os mortos, que não aceitam compartilhar seus territórios com os vivos, vivem a oeste. Há apenas algumas exceções, pois os mortos tentam atrair os doentes para as próprias aldeias e também aparecem para assustar as pessoas que vão sozinhas na mata ou no ribeirão (Cunha, 1978 apud Fabrício, 2017, p. 24).

No excerto mencionado há um deslocamento no modo de operar com o conceito de mapa; o que há são linhas intensivas que se inserem na própria vida da tribo indígena sem deixar, no entanto, de demarcar

seu território, de decalcá-lo. A condição para o mapa se tornar visível é precisamente a possibilidade de relações intensivas efetuarem-se entre os habitantes, os mortos, o sol, as moradias e as direções geográficas dessa tribo. Nesse caso, o mapa já é o campo intensivo de forças que traçam linhas, níveis, deslocamentos, fugas, porque também aí se trata de estabelecer as relações de força que instauram e mobilizam o poder. Essa conversão do mapa ao decalque ocorre imediatamente por meio de uma imagem que estratifica as variáveis que condicionam o mapa ao seu destino de abertura contínua e conexão em todas as suas dimensões. Quando o decalque traduz o mapa em imagem, o que ele extrai e fixa são os pontos de coagulação: “[...] o que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

A partir do século XVI, momento em que a anatomia forja, via regime discursivo e visual, um modelo de organismo, ela ancora-se no registro decalcado que somente reproduz do corpo, seus bloqueios, seus impasses e seus pontos de estruturação que estabelecem e fixam uma imagem para o corpo. A anatomia evita tomar o corpo como multiplicidade, elimina seu aspecto múltiplo impondo uma estrutura: “[...] toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21). Essa citação assemelha-se a um enunciado matemático de proporção: a redução das leis de combinação em uma multiplicidade é proporcional ao seu crescimento aprisionado numa estrutura. A organização que a anatomia faz do corpo parte de uma restrição que distribui órgãos e funções a partir da redução das leis de combinação. E a redução permanente das leis de combinação entre órgãos e funções é a condição necessária para o organismo se estabelecer como ordem, como estrutura transcendente que aprisiona a matéria viva e sua multiplicidade numa organização coesa, invariável.

Os procedimentos metodológicos da anatomia bloqueiam os agenciamentos, porque cada órgão, na estrutura criada por ela, deve estar localizado exatamente num ponto que não permite nenhum tipo de intercâmbio. Por isso essa estrutura somente pôde ser criada decalcando um corpo morto que perdeu sua capacidade de agenciar, de variar, pois o projeto visual que a anatomia moderna inaugura sobre o corpo é justamente o registro desse corpo decalcado, por meio do qual perde-se toda a multiplicidade, toda a variação, mas também porque o decalque já é a redução das leis de combinação numa dada estrutura e a condição para a invenção de um organismo.

Para a anatomia, a distribuição dos órgãos e sua organização obedecem a procedimentos cujas propriedades permanecem invariantes, ao passo que a distribuição dos órgãos sobre um plano de composição adere-se a essas propriedades, permitindo variações morfológicas como: puxar, estender, amassar, transformar. Isto é: órgãos que expandem e esvaziam (pulmões), órgãos que se contraem e relaxam (músculatura), órgãos que enrijecem e esmaecem (pênis), órgãos que pulsam em variação temporal (coração), órgãos que dilatam e retraem (pupilas),

órgãos que contraem ou dilatam a temperatura (pele), órgãos que se fecham e que se abrem (ânus, boca); variações intensivas de uma massa informe:

Os órgãos perdem toda constância, quer se trate de sua localização ou de sua função [...] órgãos sexuais aparecem por todo o lado [...] ânus emergem, abrem-se para defecar, depois se fecham, [...] o organismo inteiro muda de textura e de cor, variações alotrópicas reguladas num décimo de segundo (Burroughs, 1964 apud Deleuze; Guattari, 2012, p. 16-17).

Ao adentrarmos nos intrincados atlas anatômicos verificamos que há a sobrevivência de um *pathosformel* corpo-pessoa operando nos modelos de corpos apresentados. Quando destacamos a representação que codifica determinados corpos em imagens, fixando os pontos de coagulação (Deleuze; Guattari, 1995), nossa ideia não foi defenestrar os atlas, mas compreendê-los como “[...] uma forma visual do saber, uma forma sábia do ver” (Didi-Huberman, 2018, p. 18). Os tais pontos de coagulação – coincidir corpo e imagem – podem ser desatados para serem remontados à luz de suas lacunas. Eis o caráter dos atlas: *imagens-sarjeta*, como aquelas das histórias em quadrinhos. No espaço lacunar entre uma e outra, escava-se. Esse vazio, esse sem-sentido, esse não-saber é que solicita que escavemos as imagens *ad infinitum*. Daí a possibilidade de restituirmos a multiplicidade ao corpo-pessoa via atlas que, ao possibilitar também a descoagulação via imagem-sarjeta, “[...] inventa, em meio a isso tudo, zonas intersticiais de exploração, intervalos heurísticos” (Didi-Huberman, 2018, p. 19). E, nesse sentido, os atlas podem ser considerados “[...] um instrumento não de esgotamento lógico das possibilidades dadas, mas da inesgotável abertura aos possíveis não ainda dados. Seu princípio, seu motor, é a imaginação” (Didi-Huberman, 2018, p. 19-20).

Na esteira cognivista, que alicerça a sociedade da aprendizagem e, por conseguinte, as pedagogias culturais, escavar nas imagens os sentidos que delas escapam, quais sejam, os não-sentidos, torna-se medular. Não para que o estudante de medicina e áreas afins produza um pensamento único acerca do corpo e da corporeidade, mas para que componha com o sentido e o sem-sentido na imagem um jeito outro de lidar com a corporeidade e a vida, por exemplo, naquela sem rosto e acima das pautas identitárias, que tem operado na tentativa de reduzir a vida e sua multiplicidade em duas formas únicas (homem *ou* mulher). Entretanto, por que não homem e mulher em uma única corporeidade, desacostumada à discursiva forma-conteúdo única de homens ou mulheres? Os sem-sentido aqui não diz respeito ao abandono dos campos disciplinares e seus saberes, antes, refere-se ao modo como esses nos catapultam para conectar corpos modelos de homens ou mulheres já conhecidos e mapeados, com os corpos-fronteiras, que não são nem uma coisa, nem outra.

Considerações Finais

Ao dispararmos este texto com uma figura extraída de uma das inúmeras publicações da Unesco, nosso intuito foi apresentar como uma dada ideia de professor foi tragada pelas pedagogias culturais em curso. No epicentro de uma sociedade educativa, a cultura, materializada/objetificada em artefatos, educa-nos, queiramos ou não. Não se trata de ter ou não certa consciência *a priori* acerca de como somos educados e subjetivados, a todo instante, pelos contextos culturais espaciais e visuais cotidianos aos quais estamos expostos, ao mesmo tempo em que também os transformamos. Apresentamos o modo como os atlas anatômicos nos ensinam a olhar para os corpos-pessoa e a governá-los, mas outras possibilidades também são dadas por esses mesmos artefatos ao empregarmos seu motor por excelência: a imaginação. Esta, entendida aqui como “[...] um conhecimento transversal [...] por sua potência intrínseca de montagem que consiste em descobrir” (Didi-Huberman, 2018, p. 20), é que possibilitará adentrarmos nas sarjetas das imagens para delas descobriremos o inesgotável universo *panthos-formel* e polifônico dos atlas anatômicos. Eis, então, a força dos atlas: ante a imaginação sua movência e provisoriedade é algo da ordem do incontornável, afinal:

A imaginação aceita o múltiplo e o reconduz constantemente para nele detectar novas ‘relações íntimas e secretas’, novas ‘correspondências e analogias’, que serão elas mesmas inesgotáveis, assim como é inesgotável todo pensamento das relações que uma montagem inédita, cada vez, será suscetível de manifestar (Didi-Huberman, 2018, p. 20).

Recebido em 22 de dezembro de 2018

Aprovado em 22 de março de 2019

Notas

- 1 Localizado em Hamburgo, na Alemanha, trata-se de um dos seis institutos educacionais da UNESCO; o UIL é um centro internacional de pesquisa, treinamento, informação, documentação e publicação sem fins lucrativos sobre alfabetização, educação não formal, educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida. Informação disponível em: <<http://uil.unesco.org/lifelong-learning>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- 2 Tradução da figura disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245161POR.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2018.
- 3 Tradução nossa do texto original: “[...] en hacer que cada individuo se sienta constantemente responsable no solamente de lo que hace (y que define, desde siempre, lo propio de la noción de responsabilidad) pero que assuma como siendo la causa de la totalidad de las cosas que le acaecen (principio de responsabilización)”.
- 4 Para mais informações sobre os conceitos de visibilidade e dizibilidade, conforme Durval Muniz Albuquerque Junior (2011), Gilles Deleuze (2013) e Michel Foucault (2013).

- 5 Sobre a definição de Pedagogia cultural, ver Paula Deporte Andrade e Marisa Vorraber Costa (2015a; 2015b; 2017) que *escavam* as condições de aparecimento, disseminação e usos desse conceito no Brasil, especialmente, a partir do encontro entre os Estudos Culturais e a Educação.
- 6 A reedição data de 1555 (Kickhöfel, 2003).
- 7 Trata-se da forma latinizada do holandês *Andries van Wesel*.
- 8 Versão portuguesa do nome Andreas Vesalius.
- 9 A respeito da racionalidade médica conforme Camargo Jr. (2003).

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e Possibilidades do Conceito de Pedagogias Culturais nas Pesquisas em Estudos Culturais em Educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago., 2015a. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Na Produtiva Confluência entre Educação e Comunicação, as Pedagogias Culturais Contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843-862, maio/ago., 2015b. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Nos Rastros do Conceito de Pedagogias Culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-23, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698157950>>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- BEHNKE, Robert. **Anatomia do Movimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CAMPOS, Daniela Queiroz. Um Saber Montado: Georges Didi-Huberman a montar imagem e tempo. **Aniki: Revista Portuguesa da Imagem em Movimento**, online, v. 4, n. 2, p. 269-288, maio 2017. Disponível em: <<http://aim.org.pt/ojs/index.php/revista/article/view/299>>. Acesso em: 04 Nov. 2018.
- CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CAMARGO JÚNIOR, Kenneth Rochel de. **Biomedicina, Saber & Ciência: uma abordagem crítica**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suelly Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as Imagens Tomam Posição – O Olho da História, I**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Atlas ou o Gaio Saber Inquieto – O Olho da His-**

tória, III. Tradução de Márcia Arbex e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

FABRÍCIO, Deyse Cristina Brito. **Mapas Medievais e de Fantasia Épica na Geografia Escolar do Ensino Médio**: questionamentos das práticas do cartografar. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GENNEP, Arnold Van. **Os Ritos de Passagem**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUATTARI, Félix. Práticas Ecosóficas e Restauração da Cidade Subjetiva. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 116, v. 9, p. 9-26, jan./mar. 1994.

HANEMANN, Ulrike. **The Evolution and Impact of Literacy Campaigns and Programmes, 2000-2014**. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234154e.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2018.

HORITA, Lincoln. Anatomia Realista. **Blog Lincoln Horita**, São Paulo, 9 de novembro de 2012, p. 1. Disponível em: <<http://lincolnhorita.blogspot.com/2012/11/mais-um-exercicio-do-classical-atelier.html>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

KICKHÖFEL, Eduardo Henrique Peiruque. A Lição de Anatomia de Andreas Vesalius e a Ciência Moderna. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 389-404, set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ss/v1n3/a07v1n3.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2018.

LAQUEUR, Thomas Walter. Nova Ciência, Uma Só Carne. In: **Inventando o Sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001. P. 90-147.

LE BRETON, David. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARQUES, Luiza. Planos Anatômicos do Corpo Humano. **Blog Luiza Marques**, São Paulo, fevereiro, 2015, p. 1. Disponível em: <<http://luizamarques2015.blogspot.com/2015/02/planosanatomicos-do-corpo-humano-plano.html>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de Rumbo**: la sociedad a escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

MOREIRA, Daniel. Termos de Posição e Direção. **Blog Estudando Anatomia**, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://estudandoanatomia.blogspot.com/2011/04/termos-de-posicao-e-direcao.html>>. Acesso em: 23 nov. 2018

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e Governamentalidade**: ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ORTEGA, Francisco. **O Corpo Incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

RUSSO, Jane. Do Corpo-Objeto ao Corpo-Pessoa: desnaturalização de um pressuposto médico. In: SOUZA, Alicia Navarro de; PINTAGUY, Jacqueline (Org.). **Saúde, Corpo e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

- SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as Novas Tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- SICARD, Monique. **A Fabricação do Olhar: imagens de ciência e aparelhos de visão (Século XV–XX)**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SOUSA, Júlio. Uma Breve História da Anatomia. **Projeto Medicina**, online, 2017. Disponível em: <<https://projetomedicina.com.br/artigos/uma-breve-historia-da-anatomia-humana/>>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- SOBOTTA, Johannes. **Atlas der Descriptiven Anatomie des Menschen**. München: Lehmanns, 1904.
- SOBOTTA, Johannes. **Atlas de Anatomia Humana**. Tradução de Wilma Lins Werneck. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.
- TERRA, Vinicius. **Memórias Anatômicas**. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- VESALIUS, Andreas. **De Humanis Corporis Fabrica Libri Septem**. Epitome. Tabulae sex/Ilustrações e comentários dos trabalhos anatômicos. Esboço de uma biografia de Vesalius. Anotações e tradução do latim de J.B.DeC. M. Saunders, Charles D. O'Malley; tradução para o português de Pedro Carlos Piantino Lemos e Maria Cristina Vilhena Carnevale. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Editora Unicamp, 2002.

Valéria Cazetta é pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Desde 2007, é professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (USP).
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5921-6074>
E-mail: vcazetta@usp.br

Régia Cristina Oliveira é professora e pesquisadora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP), doutora em Sociologia pela USP e pós-doutora em Ciências Sociais e Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2940-8419>
E-mail: rcolira@yahoo.com.br

Jonathan Mendes Tavares é mestre em Estudos Culturais pela Universidade de São Paulo (USP). É oficinheiro no Centro de Atenção Psicossocial e artista orientador no Programa Vocacional da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7222-3308>
E-mail: jonathan.tavares@usp.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.