

Fronteiras da formação em saúde:

notas sobre a potência da vulnerabilidade

Simone Edi Chaves^(a)
Cleber Gibbon Ratto^(b)

Chaves SE, Ratto CG. Boundaries of professional education in health: notes on the power of vulnerability. *Interface* (Botucatu). 2018; 22(64):189-98.

This essay presents a reflection of several authors involved in the debate on professional education in health. The text uses poststructuralist framework to discuss the boundaries of education as a window to the forces of the 'événement' (event). It proposes that learning occurs not only through formal institutional lines, but as product of the strength of encounters and drifts. The factors of exposure to difference are those giving consistency to the figure of a "pedagogy" of vulnerability. The continuity of the policies of health education regulation is questioned, as opposed to the loopholes in the education processes that occur in daily life. The text points to the force of a health education proposal that is ethically and politically committed to life as a permanent becoming and 'événement' (event).

Keywords: Education. Health. Formation. Becoming.

Este ensaio apresenta uma reflexão de autores implicados no debate da formação profissional em saúde. O texto discute, com referencial pós-estruturalista, as fronteiras da formação como uma abertura às forças do acontecimento, sustentando que a aprendizagem se dá não apenas por linhas institucionais formais, mas na força dos encontros e das derivações. São os fatores de exposição à diferença que dão consistência à figura de uma 'pedagogia' da vulnerabilidade. Colocam-se em questão as amarras das políticas de regulação do ensino da saúde em contraponto com brechas dos processos formativos que ocorrem no cotidiano. O texto aponta a potência de uma proposta de formação em saúde que esteja comprometida ética e politicamente com a vida enquanto devir e acontecimento.

Palavras-chave: Educação. Saúde. Formação. Devir.

^(a) Ideia e Método Assessoria e Consultoria. Rua Alameda Vitor Adalberto Kessler 86/06, Auxiliadora. Porto Alegre, RS, Brasil. 90.520-040. simonechaves2@gmail.com

^(b) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário LaSalle (UNILASALLE). Canoas, RS, Brasil. cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Nota de abertura

A proposição de um caminho de estudo e reflexão está embasado numa perspectiva que não se ocupa em emitir verdades absolutas, mas busca reconhecer a subjetividade como aquilo que efetiva o modo singular que cada um de nós tem ao viver e/ou experimentar os acontecimentos da vida. Este ensaio preocupou-se em cartografar possibilidades ao tema da formação na saúde, na tênue relação entre as fronteiras do ensinar e do aprender para cada um de nós.

Para Suely Rolnik¹, “[...] a cartografia, diferentemente do mapa, que é representação e um todo estático, é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem” (p.23). Com esta autora, podemos dizer que um aprendizado não se dá somente com aquilo que descobrimos observando, mas, também, com aquilo que é sentido e vai fomentando o próprio pensamento.

Para dar conta deste texto, propomos o encontro com autores que ajudam a compreender os conceitos da saúde e da educação a partir de uma perspectiva transdisciplinar, notadamente aqueles que provêm do campo das filosofias da diferença. Félix Guattari² nos diz que andamos capturados por uma subjetividade capitalística^(c), capaz de aprisionar nosso modo de sentir e perceber as possibilidades que se colocam no mundo.

Ato 1 – Abrir fendas na Saúde e na Educação

Diferentemente do paradigma fiscalista, historicamente predominante no campo da saúde, segundo o qual a doença é concebida como negatividade, desorganização fisiopatológica que mereceria ser corrigida em termos de restabelecimento da normalidade morfofuncional, Guattari e Rolnik⁴ nos dizem que pode ser exatamente o contrário: pode ser na dilaceração da doença, na sua mais profunda desorganização, que encontramos a vida e a capacidade de sermos libertados da captura social, política e conceitual. O cuidado de saúde em situação de adoecimento pode ser promoção de saúde como afirmação de vida, e não apenas como restabelecimento dos parâmetros da normalidade estatística.^(d)

Para pensar os processos educativos, também podemos relacionar as reflexões que esses autores nos colocam. Educar na perspectiva do acontecimento, diferentemente de conformar uma subjetividade aos modelos ideais estabelecidos, consiste em abrir a subjetividade à afecção pelo mundo, numa aposta nas forças ativas do próprio mundo como potência transformadora. Trata-se de abertura ao devir criador das formas, e não à formação pautada pelo dever ser moral.^(e)

A educação passa a ser entendida como exercício de vulnerabilidade^(f), de abertura às forças do acontecimento, capazes de desfazer a organicidade dos territórios existenciais, forçando-os à diferenciação. A aprendizagem se dá quando conseguimos romper com as amarras institucionais, por linhas não formais, por fatores de exposição à diferença.^(g)

A partir da escrita de Deleuze em ‘Crítica e Clínica’⁸, a educação surge como produção do comum a um coletivo. O autor nos diz que “a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer Eu” (p.13). Um modo de se transpor a ideia da educação que liberta e transforma, numa ideia de formação acadêmica e de saber profissional – pressupostos esperados, determinados e instituídos, para uma ideia de educação intempestiva, vulnerável e inventiva.

Podemos citar Kastrup⁹, também em respaldo a esta condição de instabilidade que estamos propondo, para pensar os atos e processos educativos. Esta autora

^(c) Subjetividade Capitalística pode ser entendida captura social, vãos sendo serializados. Em certa medida, é uma tentativa de controle social, operada por um modo de ver o mundo que inviabiliza nossa potência singular.³

^(d) Para compreender esta nota sobre a busca pela normalidade estatística, buscamos ajuda nos conceitos de Canguilhem, quando este autor nos provoca a reflexão entre o Normal e o Patológico. A normatividade em Canguilhem está na capacidade de como interagimos com os eventos da vida, uma percepção qualitativa entre saúde e doença. Para o autor, o patológico é uma variação quantitativa do normal.⁵

^(e) Quando propomos uma educação na perspectiva do acontecimento, buscamos compreender a concepção de educador para Deleuze. Este autor nos ensina que, para aprender, precisamos estar em contato com o outro, com os signos. Com aquilo que nos força ao pensamento. Uma produção de diferença que dobra e desdobra como potência para outros e novos aprendizados.⁶

^(f) A noção de vulnerabilidade assume um sentido hegemônico no campo das ciências biomédicas. Termo fortemente usado para explicitar a condição social desfavorável do indivíduo frente aos adoecimentos e riscos à saúde. Esta noção de vulnerabilidade parte do pensamento biomédico, onde saúde é ausência da doença. Usamos, neste texto, a vulnerabilidade como um signo. Como sendo aquilo que provoca agenciamento. A vulnerabilidade como signo seria o momento de afecção.

^(g) Partimos da concepção da diferença a partir de Deleuze. Este autor nos ensina que a diferença se produz na multiplicidade. A diferença é manifestação singular que não se gruda às identidades sociais pré-fabricadas. Podemos dizer que há sempre a produção de algo novo, especialmente nos processos educativos, onde vamos dobrando e nos redobrando a partir dos acontecimentos e aprendizados. Esta é a produção da diferença em nós?

nos revela que “a aprendizagem não é entendida como a passagem do não saber ao saber, não fornece apenas condições empíricas do saber, não é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado” (p.207). A aprendizagem é, sobretudo, a invenção de problemas, a experiência da problematização⁹. Nessa linha, quanto menos institucionalizados por orientações pedagógicas formais, mais potentes são os atos pedagógicos e mais intensidade têm para provocar o inédito e, com isto, a aprendizagem.

Guattari² em ‘Somos todos grupelhos’, também nos remete a pensar a educação para fora dela mesma. O autor nos ensina que a subjetividade é sempre coletiva, e que o desejo, enquanto agenciamento maquínico, é normalmente negado ou capturado pela realidade cotidiana que nomeia, ordena e estratifica os signos. A expressão ‘esmagamento do desejo’ revela de modo muito intenso que os indivíduos (nós todos) estamos despreparados para enfrentar as instabilidades da vida. Somos esmagados pela captura social – capitalística, que nos suga/captura para a vala comum, não a vida comum.

No campo educacional, quanto mais modelizadas e normatizadas as práticas pedagógicas, grosso modo, mais ‘adequadas’ para forjar a postura profissional esperada do trabalhador de qualquer área de conhecimento. A crítica que se apresenta ao campo da educação acadêmica é que deste lugar deveríamos esperar justamente o contrário, não?!

Um alerta necessário é o de não cair na armadilha de achar que é moda falar sobre processos de subjetivação e singularização, terminando por reduzi-los a simples práticas discursivas. Quando isto ocorre, é porque, certamente, estamos novamente em outra captura, num emaranhado de conceitos e de palavras vazias que não expressam de forma intensa aquilo que o autor nos instigou a pensar.

A exploração cartográfica deste texto é permeada por pensamentos e reflexões sobre o percurso formativo, especialmente no ensino de graduação em saúde, quando nos propomos a pensar na potência para a produção de singularidade no campo da Educação Superior. Podemos supor um projeto pedagógico de curso de graduação que seja ‘ato pedagógico’ de si mesmo?^(h) Pode ser uma instituição, um tempo, algumas pessoas, um curso, mas o fato que interessa é a materialidade do possível, da versão *poética* (ato) daquilo que era versão poética (abstração).

Guattari⁴ destaca que, em toda atividade humana, o que mais temos vivido no mundo atual é a “padronização dos comportamentos” (p.7). Em seu livro ‘As Três Ecologias’¹³, o autor nos ensina que vivemos um período de degradação, que vai muito além do ponto de vista ecológico. Ocorre uma degradação das forças políticas e sociais, sucumbimos à padronização imposta pelo mundo capitalista e globalizado. Não levamos mais em conta os conflitos, a alteridade ou a emergência do diverso.⁽ⁱ⁾

O que este autor quer dizer é que há “aceleração das mutações técnico-científicas”, que avançam de maneira significativa, mas não sabemos nos apropriar delas e, a partir delas, torná-las operativas de processos de mundo, de processos de singularização, de processos sociais coletivos:

[...] as formações políticas e as instâncias sociais executivas parecem totalmente incapazes de aprender esta problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo de ecosofia – entre os três registros (o do meio

^(h) Os atos pedagógicos de si podem ser entendidos quando propomos a formação por currículos etnoimplicados. Onde o que orienta e explora a formação é a experiência sociocultural com os quais os conhecimentos e atividades vão sendo confrontados com a compreensão das pessoas envolvidas com o seu próprio processo de formação.¹⁰

⁽ⁱ⁾ Conceitos entendidos como oposição à massificação a que estamos cotidianamente submetidos, alteridade e diferença significam pontos de abertura e conexão, linhas de fuga, bifurcação do linear, rizoma.¹¹

ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões³. (p.9)

Podemos dizer que as orientações políticas que hoje fundamentam a Educação Superior não operam de modo a permitir vulnerabilidade nos processos de ensino. Não há espaço ou potência para que possamos dar conta daquilo que está no âmbito 'vivo' ou 'em ato' ou é 'pulsátil', para a vibratibilidade dos encontros. Operamos padronizadamente, acabamos freneticamente com o conflito, não permitindo a experiência da vulnerabilidade. Ainda que tenhamos avançado nas orientações políticas tanto da educação como da saúde, estamos presos e vinculados a normas, padronizações e orientações pouco criativas. Pouco se investe em componentes curriculares que permitam ao estudante conhecimento dos dilemas humanos e sociais numa perspectiva efetivamente sensível e experimentadora dos encontros.

No ensino em saúde, se aposta na diversidade social, cultural e econômica; investimos numa formação em saúde que atenda às diversidades regionais, mas – em contrapartida – quais os componentes curriculares que abordam de forma significativa temas como: antropologia, sociologia, linguística, filosofia, relações de gênero, segregações, homofobia e outras tantas questões emergentes das práticas cotidianas em serviço? Geralmente, estes temas estão vinculados às disciplinas de formação geral descontextualizadas do campo da atenção à saúde, e, além disso, não transversalizam a formação como um todo.

Na grande maioria das vezes, os projetos de ensino acadêmico buscam trazer novidade ou propor algo novo; no entanto, observamos currículos camuflados, e não com o exercício de novas perspectivas. Sem mudanças que estejam presentes no corpo de quem as opera, revestimos, com novas palavras, velhas práticas, quando precisamos, efetivamente, de práticas que revistam velhas palavras, dando-lhes nova força e sentido.

Um curso de graduação que tenha disposição para o inédito precisa, de alguma maneira, permitir a 'desordem'. Uma desordem que permita a dúvida, o questionamento, a transigência, o conflito. Para dar conta da emergência do inédito, precisamos acolher a vulnerabilidade a que estamos expostos, e que é constitutiva dos processos de transformação.

A crítica que fazemos em relação aos processos educativos é a de que, cada vez mais, buscamos aumentar o volume de conteúdos, disciplinas e carga horária nos projetos de ensino, sem que isto, necessariamente, garanta uma abertura à experimentação sensível, ética-estética-política dos campos de ação profissional. Em que medida flexibilizamos um projeto acadêmico para que o estudante tenha chance de protagonizar sua formação profissional, para que adquira, durante sua trajetória acadêmica, mais que conhecimento técnico-científico, que adquira potência para linhas de fuga?⁽¹⁾ Em que momento de um curso de graduação oportunizamos, ao estudante, que ele reflita sobre seu percurso de formação, que ele questione sobre o que está aprendendo e no que está se transformando? Em quais momentos, refletimos conjuntamente sobre as dificuldades do mundo do trabalho? Estes são dispositivos importantes ao processo de formação profissional, pois, além do conhecimento técnico, é indispensável preparar o estudante para o enfrentamento de uma dura realidade, onde a sensibilidade e a criatividade contam como competência política.

Jorge Larrosa¹³ nos dirá que o pensamento estúpido é nosso próprio pensamento quando o que pensa em nós é a nossa própria estupidez. Com as reflexões deste autor, nos damos conta de que, ao pensarmos contra a estupidez, continuamos mais estúpidos ainda:

⁽¹⁾ Linha de fuga, no pensamento de Deleuze, pode ser entendida como as múltiplas possibilidades que temos para aprender. A aprendizagem se dá pelos encontros, e não pela formalidade de uma proposta pedagógica. A linha de fuga é a escapada que transgride o mero ato de saber sobre algo ou sobre alguma coisa. Aprender passa a ser nossa capacidade de perceber a potência que está à nossa volta.¹²

[...] [secretamos] pensamento estúpido quando o que pensa em nós é nosso conformismo, nosso afã de segurança, nossa necessidade de ordem, nosso desejo de obedecer. Além do mais, posto que esta expressão [...] “o reino dos valores mesquinhos” deve ser lid[o] [...] [o] sentido nietzscheano, quer dizer, entendendo os valores do ponto de vista da vida, como valores para a vida, com riqueza ou com indignação para a vida, então [secretamos] pensamento estúpido quando o que pensa em nós é nossa vida empobrecida, nossa vida covarde ou, simplesmente, nossa renúncia à vida¹³. (p.134)

A diferença passa pelo campo do pulsátil, ou seja, nossa capacidade de singularização, que implica abertura à afecção pelo mundo e um trabalho de doação de sentido à experiência de desalojamento das formas já conhecidas. Nossa capacidade de sentirmos desconforto, incômodo, nossa capacidade de “gritar”, de argumentar em defesa do que nos acontece, aquém e além do que a racionalidade instrumental pode descrever.

Por que, por exemplo, quando vivemos um processo de reconhecimento de um curso de graduação, muitas vezes, nos submetemos a falsas rotinas, falsas ideias, falsas propostas? Somente para atender às exigências de uma política do ensino de graduação? O que vale mais a pena? Não assumirmos nossas fragilidades e processos? Argumentar nossas posições ou padronizar e mascarar aquilo que não somos para garantir um “bom conceito”?

Nossas reflexões sobre o tema nos autorizam a dizer que o que há de novidade ou de produção de singularidade está nas experiências invisíveis ou nas linhas de fuga de que qualquer processo de vida é portador. Neste sentido, seria a permissão para uma certa vulnerabilidade. Dar espaço, abrir fendas, dar lugar a uma instabilidade que, de alguma forma, possibilite o pulsar de algo inédito, na saúde, na educação e no lugar onde elas se encontram e tomam forma: a materialidade de nossos corpos.

Ato 2 – Elogio da vulnerabilidade na formação

Uma pedagogia vulnerável é uma pedagogia mestiça, que permite o trânsito entre as fronteiras. Uma pedagogia que não se pauta por um *a priori* de adequação e ajustamento às regras da institucionalidade ideal, o que, evidentemente, não significa apenas descumprir as exigências acadêmicas conforme orientam os órgãos reguladores, mas saber jogar com elas, estratégica e criativamente.

Não estamos propondo uma ‘afrenta à ordem’ no ensino de graduação, como já referimos. Trata-se de nossa implicação, engajamento e compromisso permitirem trair as regras da tradição acadêmica naquilo que ela tem de mais desvitalizante e amortecedor. De algum modo, abrir linhas transversais que deem um sentido àquilo que estamos engendrando como vida por meio (por entre) da instituição (o instituído) das relações de ensinar e aprender.

Uma ‘pedagogia da vulnerabilidade’ pode ser descrita como sendo o descolamento das amarras morais (que se fazem em nós como corpo ajustado), daquilo que nos prende às regras, que nos mantém apenas com a sensibilidade para o visível, as formas. A ‘pedagogia da vulnerabilidade’ dá permissão ao estado da convalescença.^(k) Uma abertura, uma linha de fuga para que a vida se misture ao cotidiano e, assim, nos permita viver o estranhamento. Não se refere a ‘processos ou procedimentos pedagógicos’, e sim a um ‘ato pedagógico’. É um estado, um modo de estar frente à vida, nos estudos, no trabalho, nas relações.

^(k) Propomos um “estado de convalescença” quando uma pedagogia está aberta ao inesperado. Um processo formativo que não está amarrado às identidades instituídas, mas uma proposta que vibra no ineditismo de cada nova aproximação.¹⁴

Passa a ser um comprometimento ético-estético-político que rompe com os padrões hegemônicos, com os padrões sociais correntes. Quando canalizada para um projeto de ensino de graduação, a vulnerabilidade proporciona espaço para que a produção de singularidade seja a potência de geração de estados inéditos.

O fato é que a vulnerabilidade é um processo de sofrimento (como toda afecção que abala formas e certezas). Portanto, não há planejamento prévio que permita a vulnerabilidade, sobretudo porque não temos ainda como prever a intensidade do sofrimento. A vulnerabilidade se dá pelo fato de que nos permitimos experimentá-la. Não podemos forjar em nós uma pedagogia da vulnerabilidade, ela não está dada no campo do previsível, do visível, do instituído. Pelo contrário, a vulnerabilidade pertence à ordem daquilo que, normalmente, não vemos, aquilo que vaza – as linhas de fuga, as fendas da própria institucionalidade.

Por esta razão, estar em estado de vulnerabilidade não é uma situação fácil, exige de nós vivermos intensamente a variação dos estados, com toda a 'dor e a delícia' que isso implica a cada momento. Exige acolhimento de parceiros. Mesmo que esta vulnerabilidade mostre as nossas fragilidades, que escondemos, que nos assustam, e que, normalmente, deixamos à margem. Na medida em que as fragilidades aparecem e explicitam nossas limitações para o enfrentamento dos problemas da vida, ganhamos em potência aquilo que, aparentemente, perdemos em imagem idealizada de nós mesmos. Ganhamos pela capacidade de inventar e de criar alternativas para percorrer novos caminhos, outros territórios, outras e novas descobertas.

No livro 'Diálogos', entrevista de Gilles Deleuze a Claire Parnet¹⁵, há uma emergência conceitual que tem grande ressonância com a concepção de uma pedagogia da vulnerabilidade: traição e trapaça. Deleuze nos diz que há diferença entre o traidor e o trapaceiro. Um vive a dor, o delírio, e é intenso. O outro forja a existência e jamais sente dor, embora possa simulá-la para fazer-se um 'ganhador'. O traidor é aquele que permite a intensidade, que se expõe, que se mostra, que apresenta sua vulnerabilidade, enquanto o trapaceiro finge ser algo que jamais será:

[...] traidor do mundo das significações dominantes e da ordem estabelecida. É bem diferente do trapaceiro: o trapaceiro pretende se apropriar de propriedades fixas, ou conquistar um território, ou, até mesmo, instaurar uma nova ordem. O trapaceiro tem muito futuro, mas de modo algum um devir. O padre, o adivinho, é um trapaceiro, mas o experimentador, um traidor¹⁵. (p.54)

Na 'pedagogia da vulnerabilidade', da mesma forma, só podemos vivê-la se nos permitirmos ser traidores, num jogo arriscado e vigoroso de abertura ao desconhecido, que é o encontro com a alteridade. Como traidores, assumimos o perigo a que o rompimento com a padronização nos expõe. A 'pedagogia da vulnerabilidade', na perspectiva do traidor, é a proposta para levar adiante os desafios da vida! Podemos sucumbir e aceitar as políticas impostas por um mundo que não mais tem lugar para o acaso, a incerteza, a fragilidade, os fracassos – e sermos, assim, trapaceiros –, ou podemos dar lugar ao estranhamento das formas e acolhermos as forças que nos ativam – sendo, assim, traidores de nossas próprias identificações.

Uma traição ocorre diante daquilo que se pensa e se espera do "próprio reino, do próprio sexo, de sua classe, de sua maioria"¹⁵ (p. 54), mas, nem sempre, nossa experiência ou este estudo escaparam da trapaça, não tivemos a coragem, não sabíamos negociar. Além disso, nos defendemos, nos 'protegemos', aceitamos a vitória das forças de maioria, 'de classe, de sexo, de reino', mas os desafios desta tese envolveram, também, essas agonias. Os desafios não estão escondidos. Pelo contrário, estão sendo compartilhados e expostos. Este estudo é um desafio ao padronizado, um desafio à política de Educação Superior, um desafio ao serializado, mas uma timidez ainda deixa verter a trapaça, não nos deixa 'ver' tudo quanto sentimos.

Deleuze¹⁵ nos ensina: é 'difícil trair' porque 'trair é criar'. Para trair, é "preciso perder sua identidade, seu rosto. É preciso desaparecer, tornar-se desconhecido" (p. 54), sobretudo porque minhas agonias, além de submetidas a diversos encontros, foram submetidas às orientações da política do ensino, portanto foram 'controladas'. Traí pelo exercício de viver intensamente algo novo. Insisti na necessidade de respirar, na necessidade de sentir emoção naquilo que vivo.

Por acreditarmos que havia potência ao inédito no curso em questão, que poderíamos, de alguma forma, apostar num curso de enfermagem que, de fato, falasse do cuidado, das pessoas, do que elas precisam, das condições que temos na realidade do trabalho em saúde, constituímos uma aventura ética.

A 'pedagogia da vulnerabilidade' remete à possibilidade de um curso que atende às orientações para a formação na área, cumprindo com as políticas que, de alguma maneira, suscitam a mudança; mas vamos para além disso, ao pensarmos a 'pedagogia da vulnerabilidade'. Associamos à política o nosso devir, nosso modo inédito de perceber a vida, o ensino, o cuidado e a saúde.

O que propomos com a 'pedagogia da vulnerabilidade' não é o 'envolvimento' ou o 'comprometimento' com determinado projeto de vida, mas a implicação ética com o viver e o produzir-vida. Não se trata apenas de envolver-se e comprometer-se, mas, para além disto, acreditar que as mínimas coisas podem introduzir uma enorme variação ou uma enorme defasagem, a identidade se desfaz, a(s) emergência(s) sobrevêm(vêm). Importa afirmar, apostar, inventar, criar. Colocar-se na roda, colocar a roda em rede, colocar a rede na roda, colocar redes em redes: entrar em ato pedagógico de si, introduzir a instituição e os coletivos em atos pedagógicos de si.

Quando Deleuze fala da escrita, diz-nos que escrever é uma "relação essencial com as linhas de fuga" (p. 56). A vulnerabilidade é uma linha de fuga, um delírio que, de algum modo, permite a mudança em nós e, conseqüentemente, naquilo com que estamos envolvidos: a vida, o casamento, os filhos, o trabalho. Para Deleuze, "escrever é traçar linhas de fuga, que não são imaginárias, mas que se é forçado a seguir" (p. 56), porque a escritura nos engaja nelas. Na realidade, nos embarca nelas. "Escrever é tornar-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor, é tornar-se outra coisa"¹⁵ (p.56). A pedagogia da vulnerabilidade é tornar-se outra coisa, uma coisa diferente do que somos e daquilo que padroniza o mundo em que vivemos.

Em direção análoga, Michel Serres¹⁶ diz de maneira poética e clara: são três as alteridades da educação: sair, partir, deixar-se um dia seduzir. Aceitar o mestre, mas aventurar-se, deixar a casa paterna, o conhecido, os amigos. É diante da aventura que o caminho se revela, que os perigos se mostram e que uma construção viva se impõe. Algo ocorre, se efetiva, acontece, em vários momentos e nas relações estabelecidas. Isto que ocorre, se efetiva, acontece e, de algum modo, permite os inéditos, está no plano da vulnerabilidade. Está no plano dos acasos e do caos.

A vulnerabilidade permite que os inéditos aconteçam, ou que possamos extravasar nossa potência criativa. Serres¹⁶ diz que a aprendizagem está "no meio", ou seja, no 'entre'. Ele nos fala em seu livro 'O Terceiro Instruído' (Filosofia Mestiça) que "a verdadeira passagem tem lugar no próprio meio" (p.21). Para o autor, o aprendizado exige um lugar mestiço, onde há mescla, onde há mistura, onde há exposição ao aprendizado. Se é mais do que se era depois do aprendizado, também não se é a imagem projetada daquele que sabe, emerge um 'terceiro', 'outro'. Esse terceiro, resultado do aprendizado, é um então aquele que emerge da inteligência dos encontros, dos aprendizados, é um terceiro-instruído.

Para Serres¹⁶, a mestiçagem como pressuposto da aprendizagem indica que há um 'espaço' ou 'lugar' que permite o processo do aprender. Sendo este 'espaço' ou 'lugar' fluido, líquido, mestiço, ele opera com os sentidos, e, ao ativá-los, processa a aprendizagem. Para Serres, as margens definem a partida para a aprendizagem, mas esta só se efetiva no 'entre'. Atravessando o rio, entregando-se todo nu à dependência da margem a sua frente, acaba-se de aprender uma terceira coisa: "[...] nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para fora"¹⁶ (p.23).

No campo da Saúde Coletiva, Ricardo Burg Ceccim¹⁷ nos fala sobre a perspectiva entre-disciplinar nos atos terapêuticos, que trata da possibilidade de pensarmos que a clínica está na "travessia, na transmutação de valores, na surpresa dos terapeutas, na surpresa dos usuários" (p. 265). O autor nos provoca a pensar a relação profissional na área da saúde, o papel que ocupamos e quanto aprendemos quando nos jogamos no 'entre'. Ao atravessar, se aprenderá certamente. A aprendizagem se inicia, sobretudo, num terceiro mundo no qual somente o aprendiz transita. Este mundo é o que faz mudança em nós, que altera nossos sentidos, que convoca a aprendizagem, que irrompe em alteridade, que busca afecção e contato com o outro¹⁷.

Um projeto de ensino de graduação que dá lugar ao mestiço tem potência às aprendizagens. Não nos referimos a um processo pedagógico de ensino-aprendizagem, mas a um aprender que se dá nos entrelaçamentos e experimentações. A vulnerabilidade pode estar associada ao que Deleuze e

Guattari¹¹ conceituam como devir. Para os autores, o devir pressupõe embarcar em 'linhas de fuga', uma mistura de corpos, multiplicidade, diversidade. O sentido do devir para os autores é aquilo que acontece no encontro 'entre dois'. Ocorre um devir-professor ou um devir-aluno porque algo se passa que toca e modifica aqueles que habitam o território de ensinar e aprender.

Deleuze e Guattari¹¹ nos dizem que "o devir não produz outra coisa senão ele próprio" (p.15). É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna.

A vulnerabilidade que acontece no 'entre' é justamente a possibilidade de transgressão, é o que garante sustentabilidade para nossos estranhamentos, confusões, medos e ansiedades. Quando há permissão à vulnerabilidade, há aprendizagem. Esta tese revela que um projeto de ensino em Educação Superior pode ser inovador quando se propõe a dar sentido àquilo que acontece no 'entre', quando reconhece que a vulnerabilidade é potência, e não risco.

Normalmente, buscamos romper com as sensações avassaladoras que nos atravessam cotidianamente, buscamos fugir da vulnerabilidade como se ela nos colocasse frente a frente com nossas agonias. A questão é que a agonia não é algo ruim. Trata-se de potência de vida pedindo passagem. Guattari³ nos diz que temos a tendência de sempre personalizar as coisas ao nosso redor, como a escola, a casa, a família, o casamento; buscamos, de qualquer forma, garantir que nossas vivências estejam balizadas por algo que já existe como um modelo, uma "sociedade que transpira a mesma espécie de tédio", o que leva a uma "impossibilidade de sair deste cerco pseudopersonológico" e, isto, sem dúvida, é a "produção de uma subjetividade completamente alienada" (p.129)³.

A vulnerabilidade ganha território na multiplicidade dos agenciamentos: "na subjetividade, sempre haverá inúmeros processos de subjetivação, que flutuam constantemente segundo os dados, segundo a composição dos agenciamentos, segundo os momentos que vão e vem"³ (p.132). Geralmente, buscamos a padronização dos processos e dos procedimentos. No campo do ensino na saúde, fica evidente que os cursos de graduação buscam a novidade e mudança para atender às novas tendências e exigências, mas, na grande maioria das vezes, com muitos limites à novidade.

Poderíamos dizer que o Capitalismo Mundial Integrado controla os movimentos de fuga ou de agenciamento, mesmo que eles sejam dados ou permitidos por uma política pública. Uma opressão com intensidade e com capacidade de interferir na produção de subjetividade, "uma imensa máquina produtiva de uma subjetividade industrializada e nivelada em escala mundial tornou-se dado de base na formação da força coletiva de trabalho e da força de controle social coletivo"³ (p.39).

Com isto, o movimento da vulnerabilidade assume, como diz Guattari³, o 'atrevimento de singularizar', um ato de resistência contra o processo de serialização da subjetividade. A vulnerabilidade pode ser um operador importante quando se propõe um projeto de ensino acadêmico. Na mestiçagem, no espaço 'entre', existem múltiplas possibilidades de inovação e mudança porque há permissão para se adentrar em territórios desconhecidos.

Nota de encerramento

A vulnerabilidade está dada na capacidade de proporcionarmos alternativas para ensinar práticas de cuidado a partir do reconhecimento dos outros e de nós mesmos. Pensar a execução de técnicas e procedimentos que coloquem o outro em destaque em detrimento das ferramentas, aos equipamentos e aos materiais. Atuar no ensino prático a partir desta referência, por certo gera alguma insegurança, sobretudo, no que isto causa em relação às práticas rotineiras e tradicionais.

O fato é que ou inovamos nas propostas de ensino em saúde ou seguiremos presos às velhas fórmulas, ainda que travestidas de novas propostas. Por que não podemos propor que a prática de uma determinada disciplina/componente curricular ocorra antes da teoria? Uma proposta inédita seria, por exemplo, possibilitar a entrada do estudante num laboratório ou colocá-lo em contato com a realidade do serviço sem antes abordar teoricamente tal tema. O encontro com o inesperado, com a novidade, as surpresas, as novidades, por certo fazem com que as dúvidas se potencializem em aprendizado quando provocarmos ou possibilitarmos o ensino formal. A riqueza está em partir da

multiplicidade das sensações e construir, em conjunto com os estudantes, as alternativas possíveis para se resolver determinada situação no campo da saúde. Significa dar a chance para o pensamento atuar, levar em conta outras dimensões do aprender.

A prática do cuidado no reconhecimento de si sugere uma implicação com a necessidade do outro. Propor, numa proposta de ensino acadêmico, significa pensar em cenários de práticas que potencializem a capacidade dos estudantes em sensibilizarem-se com o outro. Assim, os cenários de prática do ensino em saúde não podem apresentar-se como laboratórios de práticas e de procedimentos técnico-científicos *stricto sensu*. Precisamos de laboratórios/cenários de prática que possibilitem outros modos de apreender/aprender. Evidentemente que o ensino da técnica, particularmente no campo da enfermagem, é fundamental e necessário ao mundo do trabalho, mas isto não quer dizer que o ensino destas técnicas e procedimentos esteja descolado das pessoas que estão sob necessidade de cuidado.

A vulnerabilidade está na disposição que temos em viver o inédito, os assombros com a abertura ao intempestivo. Deixar perceber como uma política aquilo que está invisível é a nossa potência disruptora, nossa disposição à produção de singularidade. Quando isto ocorre num projeto de ensino acadêmico, temos a possibilidade de viver propostas que fomentem e inovem os cursos de graduação.

Há uma responsabilidade muito grande quando assumimos o desafio de formar profissionais da área da saúde. Permitir esta reflexão, por si só, é assumir que os territórios de passagem são múltiplos, são intensos, e que estamos em constante desterritorialização. A prática do cuidado é transversalizadora de nós mesmos, e nossa “atualização” para o cuidado é a nossa transversalização pelo cuidado.

Deleuze e Guattari¹¹ dizem que os processos de desterritorialização aparecem quando “o meio se acha transtornado sob o impacto do exterior” (p.71), assim, só o caminho da disruptura. “As linhas de fuga não param de se mexer, deslizar, se deslocar, mudar, assim, levados pelas linhas de fuga e movimentos de desterritorialização e outros por processos de descodificação ou deriva, uns com os outros se comunicando, estabelecemos cruzamentos” (p.71) pelo meio, desgastamos linhas, abrimos fluxos, bifurcamos e inventamos caminhos¹¹.

Podemos estar em territórios diversos, e é significativo pensar na desterritorialização, este processo não é absoluto, não é permanente, ao contrário, nos dá a sensação de deriva, de abandono, mas é esta sensação a possibilidade de sentir, aquilo que potencializa as experiências vividas.

Colaboradores

Os autores participaram igualmente da revisão e da aprovação da versão final do trabalho.

Referências

1. Ronilk S. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: UFRGS; 2006.
2. Guattari F. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. Trad Suely Rolnik. 3a ed. São Paulo: Brasiliense; 1987.
3. Guattari F. As três ecologias. Trad Maria Cristina F. Bittencourt. 9a ed. Campinas: Papyrus; 1999.
4. Guattari F, Rolnik S. Micropolítica: cartografias do desejo. 5a ed. Petrópolis: Vozes; 1999.

5. Ramminger T. Entre a normatividade e a normalidade: contribuições de G. Canguilhem e M. Foucault para as práticas de saúde. *Mnemosine*. 2008; 4(2):68-97.
6. Bianco G. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. *Educ Real*. 2002; 27(2):179-204.
7. Deleuze G. A dobra: Leibniz e o barroco. Trad Luiz Lacerda Orlandi. 2a ed. Campinas: Papyrus; 1991.
8. Deleuze G. Crítica e clinica. Trad Piter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34; 1997.
9. Kastrup V. Aprendizagem, arte e invenção. In: Lins D. Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; 2001. p. 207-23.
10. Macedo RS. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Curric Sem Front*. 2013; 13(3):427-35.
11. Deleuze G, Guattari F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Trad Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2a ed. Rio de Janeiro: Editora 34; 1995. v. 1.
12. Schérer R. Aprender com Deleuze. *Educ Soc*. 2005; 26(93):1183-94.
13. Larrosa J. Linguagem e educação depois de Babel. Trad Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica; 2004.
14. Ratto CG, Chaves S. Educar para a "grande saúde" - vida e (trans) formação. *Interface (Botucatu)*. 2011; 15(36):177-85.
15. Deleuze G, Parnet C. Diálogos. Trad Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta; 1998.
16. Serres M. O terceiro instruído. Trad Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget; 1993.
17. Ceccim RB. Equipe de saúde: a perspectiva entre-disciplinar na produção dos atos terapêuticos. In: Pinheiro R, Mattos RA, organizadores. *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: IMS-UERJ; 2004. p. 259-78.

Chaves SE, Ratto CG. Fronteras de la formación en salud: notas sobre la potencia de la vulnerabilidad. *Interface (Botucatu)*. 2018; 22(64):189-98.

Este ensayo presenta una reflexión de autores implicados en el debate de la formación profesional en salud. El texto discute, con referencial post-estructuralista, las fronteras de la formación como una apertura a las fuerzas del acontecimiento, sustentando que el aprendizaje se realiza no solo por líneas institucionales formales, sino también en la fuerza de los encuentros y de las derivas. Son los factores de exposición a la diferencia los que dan consistencia a la figura de una 'pedagogía' de vulnerabilidad. Se ponen en tela de juicio las amarras de las políticas de regulación de la enseñanza de la salud en contrapunto con brechas de los procesos formativos que ocurren en el cotidiano. El texto señala la potencia de una propuesta de formación en salud que esté comprometida, de forma ética y política, con la vida como devenir y acontecimiento.

Palabras clave: Educación. Salud. Formación. Devenir.

Submetido em 15/07/16. Aprovado em 16/12/16.