

# DESPROPÓSITOS FORMATIVOS

*Paula Fontana Fonseca*

[Faço um exercício imaginativo e me desloco para a sala de porta azul ao fim do corredor “A”, localizado à direita de quem entra no Centro Escola do Instituto de Psicologia, o CEIP. Trabalhando da minha casa, escrevo sobre algo que tem morada ali. A distância – temporal e espacial – importa nestas linhas].

Todo primeiro semestre do ano oferecemos aos graduandos e graduandas dos anos finais do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) a disciplina Psicologia Escolar e Práticas Institucionais, que ganhou o apelido de PEPI. Estão previstas aulas teóricas, supervisões e imersão no estágio, com escrita de relatórios e participação em reuniões. Já há algum tempo tenho supervisionado o estágio realizado em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que ficam próximas à Cidade Universitária, no campus Butantã.

Houve um semestre no qual, em função de uma greve nos equipamentos educativos, a data de início do estágio estava em xeque: como começar na escola? Isso seria furar greve? A cada ano que nos deparamos com essa situação – nosso estágio acontece no primeiro semestre, marcado pelos movimentos de negociação salarial – inventamos caminhos. Daquela vez, pensamos que uma estratégia seria conhecer o bairro, assuntar nas proximidades como a escola era percebida, inclusive por ser uma escola de renome na região. Apesar de a ideia ter sido aceita,

logo começaram os senões: acho que os moradores do bairro não estudam nessa escola, um colega mora por ali e já me contou que não há relação bairro-escola, não vai adiantar de nada... Independentemente de ser ou não uma *boa* estratégia, seguramente ela nos serviu para nomearmos uma característica importante do estágio: há uma regra, ir ao estágio. Simples e óbvia assim, ela foi reconhecida ao final do nosso percurso como essencial. Se não vamos até a escola, ela nunca cria raízes em nós a ponto de se estabelecer como nosso território de estágio.

Para a reflexão que faço neste capítulo, o poema de Marília Garcia “Tem país na paisagem?” será nosso fio na tessitura de um percurso de estágio que teve lugar em 2018 e que, de alguma forma, se relança a cada ano como aposta na formação das alunas e dos alunos de Psicologia. Faço a escolha pelo poema pois foi dele, naquele então, que extraímos palavras para transformar o estar na escola em experiência compartilhável.

\* \* \*

*Aqui só tenho uma regra:*

*Todos os dias às 10h*

*Tiro uma foto da ponte.*

*O resto é livre e gira*

*Em torno da pergunta:*

*Como ver o tempo passar nesse lugar?*

Marília Garcia

De partida, anuncio um propósito que comparece na disciplina e que é um tema caro ao Serviço de Psicologia Escolar<sup>7</sup> (SePE) do IPUSP: habitar as relações institucionais, perceber-se como agente constituinte das mesmas e participar desse campo de experiências de modo que a escola não seja *locus* de comprovação da teoria e que nosso agir não vise o outro – professor, aluno, escola – como objeto da intervenção. Isso porque a psicologia, historicamente, constituiu-se como uma ciência que propunha a adaptação dos desajustados. Nesse sentido, a crítica realizada por Patto (2015) funciona como petição de princípio nas propostas das quais a equipe participa.

---

<sup>7</sup> O Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP foi fundado há mais de quarenta anos com o propósito de atuar na articulação entre a graduação e a extensão universitária, promovendo estágios em equipamentos de cunho educativo. Um pouco mais sobre essa trajetória está no capítulo escrito por mim, por Adriana Marcondes Machado e por Ana Beatriz Coutinho Lerner (Machado, Lerner & Fonseca, 2017).

Adriana Marcondes Machado – que foi psicóloga por mais de vinte anos desse Serviço e atualmente é docente do IPUSP – escreve que as alunas e os alunos de graduação do curso de Psicologia

contam-nos que sabem o que “**não**” é para fazer, sabem que existem práticas que discriminam e rotulam, sabem que existem ações que reduzem os sujeitos a índices e números, sabem sobre o perigo de interpretações totalitárias, sabem que a Psicologia e os psicólogos reproduzem relações de desigualdade de poder, sabem do perigo presente nos encaminhamentos de alunos das escolas para avaliação psicológica quando estes isentam o funcionamento social e institucional da responsabilidade pela produção de fracasso escolar (Machado, 2014, p. 763, grifo da autora).

Podemos dizer que o estágio em PEPI conta com esses fundamentos estabelecidos ao longo dos anos precedentes e convida alunas e alunos ao exercício dessa postura crítica (Machado, 2014).

Para aprofundar esse debate, precisamos da discussão que Agamben (2006) realiza ao tomar o conceito de potência a partir das formulações de Aristóteles.

Agamben (2006) anuncia o problema:

Chega para todo homem o momento em que ele deve pronunciar este “eu posso”, que não se refere a uma certeza nem a uma capacidade específica, e que, no entanto, o compromete e o coloca inteiramente em jogo. Este “eu posso” além de qualquer faculdade e de qualquer *savoir-faire*, essa afirmação que não significa nada, coloca o sujeito imediatamente diante da experiência talvez, mais exigente – e, no entanto, ineludível – com a qual lhe seja dado medir-se: a experiência da potência. (p. 13)

Conforme nos explica, “a potência é definida essencialmente pela possibilidade do seu não-exercício” (p. 16). Ou seja, não se trata de uma potência genérica, mas daquela de poder não fazer algo (o que pressupõe, portanto, faculdade de fazer). Assim, um músico que toca cítara pode “não-tocar a cítara” (p. 16). Trazendo para nosso campo de debate, a graduanda ou o graduando de Psicologia *pode* não exercer uma postura crítica. Ou seja, os anos iniciais do curso de Psicologia teriam possibilitado conhecimento e acesso a uma crítica acerca do fazer psicológico, um saber acerca do que *não* se deve fazer (Machado, 2014).

O momento do estágio funciona como um convite ao exercício de afirmação, no qual há a possibilidade de inscrição da aluna e do aluno nesse novo mundo que é o território escolar, de modo que possa experimentar-se potente. É nesse sentido que entendo a ideia de exercer uma postura crítica, expressão empregada por Machado (2014), na qual há a necessidade de uma ação no campo, não bastando um pensamento teórico e crítico.

O início de um estágio não é um ponto estável, não coincide com a primeira ida à escola ou com a apresentação da disciplina. O início será fruto dessa regra que convoca o exercício de uma presença. Se ele é fruto, significa que será no transcorrer do percurso que um momento ganhará o estatuto – quase mítico – de ter engendrado o *começar*. Há uma temporalidade não linear, aquela enunciada por Freud como sendo a da ressignificação, na qual, *a posteriori*, há a criação de um sentido que não era intrínseco ao acontecimento que cronologicamente veio primeiro.

\*\*\*

*a fotografia divide futuro*

*e passado – seria possível ver o que está no meio?*

Marília Garcia

No artigo *Itinerários singulares de formação* (Fonseca, 2017) recuperei uma discussão realizada por Jean Oury (1991) – inclusive, o título traz essa referência explicitamente – quando problematiza o que *forma* e o que *deforma* a prática dos trabalhadores de saúde. Com a inclusão do termo *singulares* pretendi, justamente, enfatizar que as marcas que cada um carrega e o que se faz delas também contam nesse percurso. Ou seja, não há garantias de que um estágio vai ser *bom*; na verdade, essa categoria “bom” deve ficar em suspensão para que uma experiência tenha lugar. Na ocasião, escrevi que na supervisão, ao narrar um acontecimento, vive-se

a oportunidade de implicar-se nele, de tomar-se também como efeito do laço que se estabeleceu em uma situação específica. Rompe-se, assim, com a ideia de que a realidade existe dissociada das relações humanas e de que seria possível acessá-la em sua inteireza. Por isso, o trabalho se sustenta em brechas – sejam elas discursivas, sejam institucionais – pois é no vão que se evidencia o não acoplamento entre teoria e prática. O sujeito na sua singularidade emerge de modo a subverter a aparente linearidade estabelecida em uma relação do tipo causa-efeito: essa é a desordem que nos interessa. (Fonseca, 2017, p. 51)

O tempo e o espaço da supervisão permitem que estagiárias e estagiários compartilhem impressões e interpretações disparadas pelas vivências no estágio. Trazem relatos que, frequentemente, tratam dos problemas que instituições, professores, alunas e alunos vivem, de modo que se pode estabelecer uma relação de exterioridade, na qual a presença de um estagiário não é concebida como constituindo o campo do qual participa. Nesse sentido, o próprio dispositivo *supervisão* propicia que as situações sejam narradas *para* um supervisor ou supervisora que dirá o que fazer frente àquele problema.

Adriana Marcondes Machado, há alguns anos, elegeu a escrita como seu objeto de estudo. Outro jeito de descrever seu trabalho seria dizer que a escrita põe em causa os próprios dispositivos que operam na conformação dos encontros. A expressão “marcas primeiras” vem sendo usada, dentro do trabalho que deriva dessa causação, como aquilo que remete a uma relação de exterioridade, na qual o outro passa a carregar o peso de ser – ou parecer ser – imutável. Desse debate surgiu o questionamento “como ultrapassar essa primeira marca em que a realidade pareceria aquilo que vemos, como se nossos olhos não construíssem o visto, como se nossa presença não construísse a relação?” (Machado & Fonseca, 2019, p. 11).

Para incidir nesse funcionamento, buscamos desenvolver um exercício cuja proposta consiste em que estagiárias e estagiários possam dirigir-se a interlocutores escolhidos como remetentes aos quais endereçaram suas escritas (Machado & Fonseca, 2019). Com a intenção de narrar uma reflexão acerca do estágio, convocamos o estagiário ou a estagiária a falar-se de dentro dessa experiência, pensar-se e desatinar a escrever para alguém não anônimo, alguém para quem se endereçam e que foi escolhido a partir do que foi recolhido no cotidiano da instituição. Assim, tanto supervisora<sup>8</sup> como discente estão enlaçados em uma escrita para um outro que pode, inclusive, receber essa narrativa. É uma proposta de torção: a(o) estagiária(o) não escreve para a supervisora ou para seus pares, o que facilitaria a presença de nossos jargões e reflexões conhecidas, mas para alguém da instituição – a alteridade comparece como fundamento do ato de escrita.

No estágio que aconteceu no ano de 2018, uma dessas escritas trouxe um poema, o da poeta Marília Garcia, cujas estrofes pontuam o percurso deste texto. Começamos, nós e ela, pelo mesmo ponto: a regra. Foi surpreendente perceber que em nossos caminhos – o dela, poético, e o nosso, de estágio de Psicologia em uma escola pública – tropeçamos na mesma pergunta: “seria possível ver o que está no meio?” (Garcia, 2017, p. 44). O poema se revelou na medida em que as supervisões aconteciam, tendo uma força proverbial para nosso grupo: aquelas estrofes anunciavam um sentido acerca de nossa presença na escola e acerca da presença da escola em nós; mas um sentido que, como é próprio à poesia, nos implicava na sua construção.

Ao elaborar nossos escritos, seguimos o convite de Benjamin (2012) de resgatar a “faculdade de intercambiar experiências” (p. 213). Conforme o autor define, o narrador será aquele que conta “de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”

---

<sup>8</sup> Optei por escrever o termo no feminino, uma vez que me pauto em minha experiência profissional.

(p. 217). É uma experiência em tudo diferente da difusão de informação, fatos impregnados de explicação, uma vez que há a proposição de disjunção na qual a narrativa deve evitar as explicações.

Ela [a narrativa] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 2012, p. 221)

Para essa troca de experiências, a pergunta acerca da possibilidade de ver o que está no meio precisou ser reformulada. Operamos, assim, um deslocamento na indagação da poetisa quando formulamos “*como* ver o que está no meio?”. Essa nova pergunta convoca um procedimento, uma vez que não basta uma resposta afirmativa ou negativa. A estratégia de escrita endereçada pretende lançar luz ao que se passa entre nós, ou ainda, conosco ou com nossa presença no estágio. Há eles, há nós e há o eles em nós, uma vez que estamos irremediavelmente enodados com a escola.

Ao chegarmos nessa escola, fomos interpelados pelo grafite no muro: “seu caos ainda é meu caos?”. No início colocávamos a ênfase no *caos*, naquela escola-caos onde nos perdíamos, perscrutávamos professores e conhecíamos situações de humilhação, bagunça, barulho... Saíamos da escola em direção à USP balançando a cabeça, concordando com a advertência escrita no muro: puxa, é um caos mesmo. Esse escrito tinha a força de uma marca primeira sobre a educação pública, como se ela fosse obviamente um caos, fadada a dar errado, um problema.

Uma pergunta insistia nesse contexto: o que é educação? Muitos alunos e alunas da escola nos diziam que estavam ali para socializar. “É difícil olhar as coisas diretamente” – pensa Marília em seu poema – “são muito luminosas ou escuras” – acrescenta. As amizades são a única coisa de que gostam da escola, ah!, tem também a quadra, o recreio... O risco estava em tomar a educação como problema e a socialização como efeito colateral desse mal.

Percebemos que muitos de nós também evitavam a sala de aula no ambiente escolar. Um estagiário escreve no seu relato semanal: “*a sala tem sido difícil de entrar, pois quando tentamos conversar, acabamos ou nas mecânicas da lição, ou em conversas sobre o cotidiano das crianças, que assim deixavam de fazer a lição. Nosso objetivo é fazer com que façam a lição? Não. Estou vendo meu objetivo como acessar os elementos constituintes das relações de força que lá se dão. Muito teórico. Se deixar atravessar pelo que acontece: mais palpável, mas ainda pouco*”.

Essa experiência – no sentido que Larrosa (2019) extrai do termo como sendo aquilo que nos passa – é fruto do imbricamento entre o propósito do estágio e os despropósitos que fazem com que uma interpelação tenha também tempo e espaço para acontecer. O propósito nunca foi o tédio ou a percepção de que a nossa presença distancia a criança da aula, mas esses acontecimentos faziam com que a pergunta acerca da função e do objetivo da presença do estágio na instituição ganhasse a cena.

No artigo que escrevi e ao qual já fiz referência, há uma ponderação acerca de uma pergunta que perturba o instituído. Uma pergunta que aparece como uma necessidade de saber mais acerca do contexto institucional e que se desdobra em muitas dúvidas miúdas que buscam os porquês de tudo que se passa ali. Como se, antes de iniciar o estágio, fosse necessário ter uma coleção de informações; como se, antes de agir, estagiárias e estagiários precisassem primeiro esclarecer tantas dúvidas que brotam no simples ato de se aproximar daquele portão. Uma pergunta perturbadora – foi assim que ela foi anunciada – que, ao vir *antes*, ressaltava tudo o que faltava para a compreensão daquele território, que frequentemente produzia distância, uma vez que era formulada a partir do pressuposto de que primeiro teria que acontecer o entendimento das condições institucionais para depois se agir nelas. Conforme escrevi,

Isso perturba a experiência de estágio, e pode comparecer na supervisão como um apelo ao esclarecimento, como se o supervisor tivesse os elementos que tornariam determinado acontecimento apreensível e como se isso fosse suficiente para entender o fenômeno. Esse tempo inicial dá lugar a uma narrativa sobre a experiência; não a um relato acerca do que se passa, mas um compartilhamento sobre o que tocou cada um. (Fonseca, 2017, p. 49)

Ao virem acompanhados das experiências de estágio, esses questionamentos não visavam apenas o esclarecimento de condicionantes presentes no campo de forças institucional – sem dúvida eles existem e é nosso propósito acessá-los –, mas se propunham a durar enquanto perguntas que podiam fomentar pensamento, partilha, reflexão.

Aos poucos, ou até mesmo subitamente, percebemos que nosso barco também aportou naquele cais e fez ali sua morada... Conhecemos siglas e formulamos glossários com termos novos – “um vocabulário se espalha”, escreve Marília em seu poema –, escapamos de professores chatos, buscamos com os olhos as crianças com quem conversamos na semana anterior, na esperança de podermos estar próximos para nos acharmos naquele caos. Descobrir que o lugar mais difícil de estar era justamente na sala de aula, local que também percebíamos como o mais

potente, fez com que anunciássemos a regra-mariliana: uma recorrência nossa em nos fazermos presentes ali. Marília narra sua insistência em buscar movimento onde há também cenas estáticas: atravessar uma ponte com 124 passos, ir à escola, escrever um relato. Podem ser fotografias, instantes congelados aos quais podemos voltar na busca de algum entendimento novo: nosso objetivo é fazer com que façam? – como formulou o estagiário. Seria isso movimentar-se no campo, possibilitar que eles façam o que não estão fazendo e que deveriam fazer?

O estagiário segue na sua reflexão:

*“Na aula de matemática do 8º ano, professora dando exercício sobre equação de 2º grau, começando esse tema – difícil. Na hora de fazer o exercício, alunos pedindo ajuda para professora. Fui com Danilo,9 menino de 15 anos que tem várias marcas pelo corpo, consequências de um acidente. Senti que eu estava fazendo o exercício por ele, e quando percebi isso vi que aprender a diferença entre multiplicar e somar já era muita coisa. Mesmo assim quis continuar, só para acabar o exercício. Perguntava se estava fazendo sentido, enquanto eu narrava as etapas do meu raciocínio, e ele acenava com a cabeça, mesmo talvez sem entender. ‘Entendeu mesmo?’, perguntei. Ele ri e diz, ‘mais ou menos’. Tive que quebrar esse automatismo em minha cabeça para pensar em um jeito novo de explicar essa diferença, e isso me despertou para o quanto é difícil ensinar (risos). Acho que isso me pôs num em comum ali com Danilo, na pergunta ‘como funciona isso mesmo?’. No fim eu estava achando que fiz uma besteira, e acho que fiz mesmo. E vem Danilo e me oferece uma água. É como se dissesse: não tem problema tudo isso, obrigado por tentar aqui comigo!”*

Aquilo que antes era entendido como “mecânicas da lição” foi reescrito, dando lugar aos “automatismos” de pensamento do estagiário e a seu esforço em “quebrar” isso, sem qualquer garantia de que fosse possível. A sala de aula continuava difícil, mas estar com Danilo foi uma oportunidade para revisitar as certezas naturalizadas em nós. O copo d’água tornou-se um ato de reconhecimento do esforço compartilhado.

\*\*\*

*Agora me sento no parapeito da ponte*

*E olho para o outro lado do rio.*

*Tem país na paisagem?*

Marília Garcia

---

<sup>9</sup> Nome fictício.

Marília, ao final do poema,<sup>10</sup> relembra uma história triste que teve lugar na ponte à qual retorna todos os dias para fotografar: uma francesa, casada com um resistente durante a ocupação nazista em Paris, teve um caso com um oficial nazista; em uma noite de inverno, ela teria ido à *pont Marie* encontrar seu amante, mas ele não apareceu e ela teria morrido congelada ou caído no rio. A poetisa se esforça por ver o fantasma ao redor, descreve a ponte com seus arcos, o rio com sua água verde. Na tentativa de capturar o movimento com a imagem, busca a precisão na sequência de *frames* que obtém desse seu empreendimento diário. Ela atravessa a ponte medindo seus passos, senta-se no parapeito do outro lado do rio, sempre buscando o espectro que assombra a ponte e pergunta: “tem país na paisagem?”

Nessa paisagem-escola em que eventos podem ser vividos como constatação de que o caos quer dizer bagunça, quer dizer que não há aprendizagem, quer dizer que professores não ensinam e os alunos só socializam – seria isso o estágio? Decretar a falência da educação pública no Brasil? Em seu escrito, o estagiário fala do esforço para ensinar o que sabia. Ao final, sente-se mais amparado pelo aluno que o contrário. Como se nessa paisagem um acontecimento a reinventasse como um país onde as coisas acontecem. Não movimentamos nada sem também nos movermos e, assim, movimentamo-nos nessa escola-caos-país.

Em seu bastante conhecido texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Larrosa (2019) propõe-se a falar sobre o sujeito da experiência como sendo um território de passagem. Ele se detém a pensar como sua definição de experiência – aquilo que nos acontece – é formulada em espanhol, inglês, português, italiano e francês. Há uma qualidade comum a todas elas que Larrosa destaca: o sujeito se define por sua disponibilidade e abertura aos acontecimentos. No entanto, a expressão em francês “*ce que nous arrive*” poderia ser traduzida tanto como aquilo que nos passa como aquilo que nos *chega*, de modo que o autor enfatiza: “o sujeito da experiência é um ponto de chegada” (p. 26). Essa acepção, ainda que partilhe um campo significativo em comum com as outras, põe em relevo a chegada como um momento diferente da partida. O ponto de partida é aquele em que decidimos nos lançar ao jogo dos (des)encontros, à aventura de uma travessia; enquanto a chegada carrega os efeitos dessa aventura.

Essas considerações levam Larrosa (2019) a afirmar que o sujeito da experiência está “*ex-posto*”, pois “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe ou se propõe, mas não se ‘*ex-põe*’” (p. 26). Esse prefixo “*ex*” é importante na

<sup>10</sup> O poema, em sua versão compacta, se encontra no livro *Câmera lenta*. Há também uma versão ao vivo na qual a própria poeta performa seu poema, que pode ser acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=qEQfXg4b9Ko>.

análise que empreende, ele o sublinha em termos espanhóis: *experiencia*, *exterior*, *extranjero* (estrangeiro), *extraño* (estranho). Um sujeito-efeito, ex-posto, aberto ao imprevisível que está em lançar-se para além do proposto. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas simplesmente ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (p. 27).

Há dois pontos que gostaria de destacar. Primeiro, há uma ideia de passagem que pode ser tomada como pôr-se em movimento ao realizar um percurso que vai de um ponto ao outro. Larrosa (2019), ao analisar a etimologia da palavra experiência, desvela que no termo grego *experiri* (experimentar) há a presença do radical *periri* (perigo), enquanto o termo alemão *Erfahrung* (experiência) contém *fahren* (viajar), de modo que, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, “a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (p. 27).

Em segundo lugar – essa divisão é meramente didática, pois poderíamos inverter a ordem sem qualquer prejuízo para o exposto –, esse sujeito lança-se além das fronteiras do conhecido em uma travessia potencialmente perigosa. E ela é perigosa por não haver garantias de como acontecerá, porque é uma oportunidade de ir-se além. No entanto, há uma decisão do sujeito em lançar-se.

Aqui encontramos nosso propósito, já anunciado anteriormente, mas agora acompanhado de reflexões que nos permitem a aproximação ao *despropósito*. Depois de exercitar a ida à escola (todo dia Marília ia à ponte), conhecer seus sons, ritmos e caminhos (ela cruzava a ponte com 124 passos), depois de procurar nos registros pistas de algum deslocamento (tentando ver algum indício nas fotos antigas, ela busca alguma mudança de um dia para o outro), nos percebemos sentados no banco da escola e de lá olhamos o mundo. Para, então, nos perguntarmos, assim como a poeta: tem país na paisagem?

Neste ponto, preciso contar algo para você que me lê. Vou misturando a primeira pessoa do singular com a primeira do plural, pois há um enodamento que se opera na experiência de estágio e de escrita. A supervisão é esse espaço e tempo que convida ao nó presente em nós. Tal qual a superfície moebiana,<sup>11</sup> que, por obra de uma semitorção, subverte a separação eu-outro. Supervisora e supervisionandos em-nó-dados podem precipitar uma escrita que singulariza percursos. Esta é a

---

<sup>11</sup> A fita de Moebius é uma figura topológica obtida pela junção das extremidades de uma fita, na qual se fez uma meia torção; isso faz com que essa fita seja composta por uma superfície contínua, e não por dois lados. Deve o seu nome a August Ferdinand Möbius, que a estudou em 1858.

minha escrita e, na medida em que discorro sobre estágio, território escolar, pontes e travessias, alinhavo algo que toca a posição de supervisora.

Posto isso e ex-posta neste texto, penso para quem escrevo. Como um final que ressignifica o começo e um começo que, ao ser anunciado, precipita um término, ou, ainda, operando um corte nessa superfície que entrelaçou moebianamente começo e fim, supervisora e estagiárias(os), posso anunciar – para mim mesma também – que escrevo para a(o) ex-aluna(o). Aquela(e) que se lançou na travessia com o propósito de conhecer e pôr em prática tudo aquilo que os anos de estudo ofereceram e, ao fazê-lo, se ex-pôs ao despropósito.

Despropósito, nos versos do poeta Manoel de Barros (2013), é equiparado a alicerçar casas sobre orvalhos, ao gosto pelos vazios mais do que pelos cheios, a fazer peraltagens. O despropósito é banal, e sua cotidianidade torna-o invisível, um sem sentido que não merece receber atenção, visto que isso seria o mesmo que gastar tempo em alicerçar casas sobre orvalhos, demorar-se em vazios quando o mundo é cheio.

Para o caos ser cais ao longo do estágio, o maremoto se faz em algum rincão desse oceano. E esse lugar é, frequentemente e com sorte, a supervisão. Junto com Marília Garcia, nos sentamos no parapeito da ponte, de onde é possível olhar o outro lado do rio na busca do vulto daquela mulher que, um dia, em tempos imemoriais, ali esteve à espera de um grande amor. Mas há outro local mais íntimo no qual a poeta escreve. Reservada em algum espaço e tempo que nunca conheceremos – a não ser como ficção –, ela encontra palavras, frases, estrofes, sons e sentidos (que mais?). Junto comigo, o leitor chegou em minha sala no Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP. A porta azul costuma estar aberta, a sala tem onze cadeiras, janelas retangulares e uniformes descortinam o parque verde visitado por pica-paus, quadros e livros testemunham o exercício de habitar vazios e criar com vazios. É nesse ambiente delimitado, frequentado por alunas e alunos, preenchido pelas expectativas e narrativas que vão se tramando e se tecendo entre vozes, gestos e silêncios, que algo sem tamanho pode se engendrar: tornar-se estrangeiro a si mesmo.

Ao afirmar o despropósito, busco lembrar que todo esquema pensado e proposto não visa outra coisa que a emergência daquilo que esse mesmo esquema não previu. Visa possibilitar que o verbo *pertencer* seja efeito de uma experiência, uma vez que não está garantido de antemão; que a(o) aluna(o) saia da *psico* e, nessa travessia de poucos quilômetros até a escola, se torne estagiária(o) – que em sua etimologia carrega a marca do transitório, desse tempo de prática, aprendizagem, exercício. Lançar-se na travessia é parte constituinte da própria travessia, sem

dúvida, mas se deslocar de uma posição de aluna(o) para outra, temporária, que implica um exercício do sujeito e um reconhecimento de que onde antes houve aluna(o) hoje há estagiária(o), não é dado de partida, mas efeito da partida (aqui tomada como jogo partilhado). Abandonar uma forma estável de si – aluna(o) – para conhecer-se ex-aluna(o). Instante em que, ao chegar na escola, em meio a conversas e correrias, “só pela passada do meu andar já me lembro que, ali, ‘sou adulto’” –, conforme escreveu um estagiário em seu relato semanal.

*Supervisora*, essa palavra que por obra de trabalho foi colada em mim. Palavra de que aprendi a gostar, bem com a ver limites. Uma palavra que começa com “super” inspira poderes, potências. Mas isso descreve pouco o cotidiano de pôr em ato essa palavra. Sob a agência do *super*, colocamos em movimento o deslumbramento com os despropósitos de uma travessia que, sendo singular e coletiva, também me expõe ao perigo de desconhecer-me no trajeto. Supervisionar, olhado do outro lado da ponte, é emprestar meu saber e provocar meu não saber para que eu mesma possa apreender algo no percurso. Ser a supervisora é só o pretexto da partida, o jogo está todo porvir.

## REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2006). A potência do pensamento. *Revista do Departamento de Psicologia*. UFF, 18(1), (pp. 11-28). <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232006000100002>.
- Barros, M. (2013). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- Fonseca, P. F. (2017). Estágios em Psicologia e Educação: itinerários singulares de formação. *Psicologia: Ensino & Formação*, Ago./Dez., 2017, 8(2), pp. 45-52. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v8n2/v8n2a06.pdf>
- Garcia, M. (2017). *Câmera lenta*. São Paulo: Companhia das letras.
- Larrosa, J. (2019). *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Machado, A. M. (2014) Exercer a postura crítica: desafios no estágio em Psicologia Escolar. *Psicol. cienc. prof.* [online], v. 34, n. 3 (pp. 761-773). <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v34n3/1982-3703-pcp-34-03-0761.pdf>
- Machado, A. M. & Fonseca, P. F. (2019). A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. *Mnemosine*, v. 15, n. 1, pp. 4-22.

A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade | Machado | Mnemosine (uerj.br)

Machado, A. M., Lerner, A. B. C. & Fonseca, P. F. (2017). Movimentos políticos e discursivos em Psicologia e Educação: fragmentos de uma história. In Machado, A. M., Lerner, A. B. C. & Fonseca, P. F. (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação* (pp. 12 -28). São Paulo: Blucher. <https://openaccess.blucher.com.br/article-list/9788580392906-375/list#undefined>

Oury, J. (1991). Itinerários de formação. *Revue Pratique*, 1, pp. 42-50.

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Intermeio.

