



MIDANGAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Simone Marostega

**ITINERÂNCIAS E TRÂNSITOS NO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA (RS):
SOBRE EXPERIÊNCIAS COM DIÁRIOS VISUAIS E/OU TEXTUAIS**

Santa Maria, RS
2019

Simone Marostega

**ITINERÂNCIAS E TRÂNSITOS NO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA (RS):
SOBRE EXPERIÊNCIAS COM DIÁRIOS VISUAIS E/OU TEXTUAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Vivien Kelling Cardonetti

Santa Maria, RS
2019

Marostega, Simone

Itinerâncias e trânsitos no Colégio Militar de Santa Maria (RS): sobre experiências com diários visuais e/ou textuais / Simone Marostega.- 2019.

224 p.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Ribeiro Bellochio

Coorientadora: Vivien Kelling Cardonetti

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019

1. Colégio Militar 2. Itinerâncias 3. Trânsitos 4. Narrativas 5. Diários visuais e/ou textuais I. Bellochio, Cláudia Ribeiro II. Cardonetti, Vivien Kelling III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019

Todos os direitos autorais reservados a Simone Marostega. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: smarostega69@gmail.com

Simone Marostega

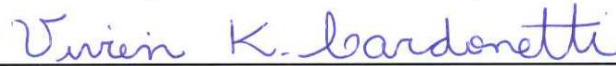
**ITINERÂNCIAS E TRÂNSITOS NO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA (RS):
SOBRE EXPERIÊNCIAS COM DIÁRIOS VISUAIS E/OU TEXTUAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial
para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

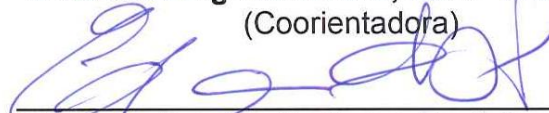
Aprovada em 08 de agosto de 2019.



Cláudia Ribeiro Bellochio, Prof.^a Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Vivien Kelling Cardonetti, Prof.^a Dra. (UFSM)
(Coorientadora)



Eduardo Guedes Pacheco, Prof. Dr. (UERGS)



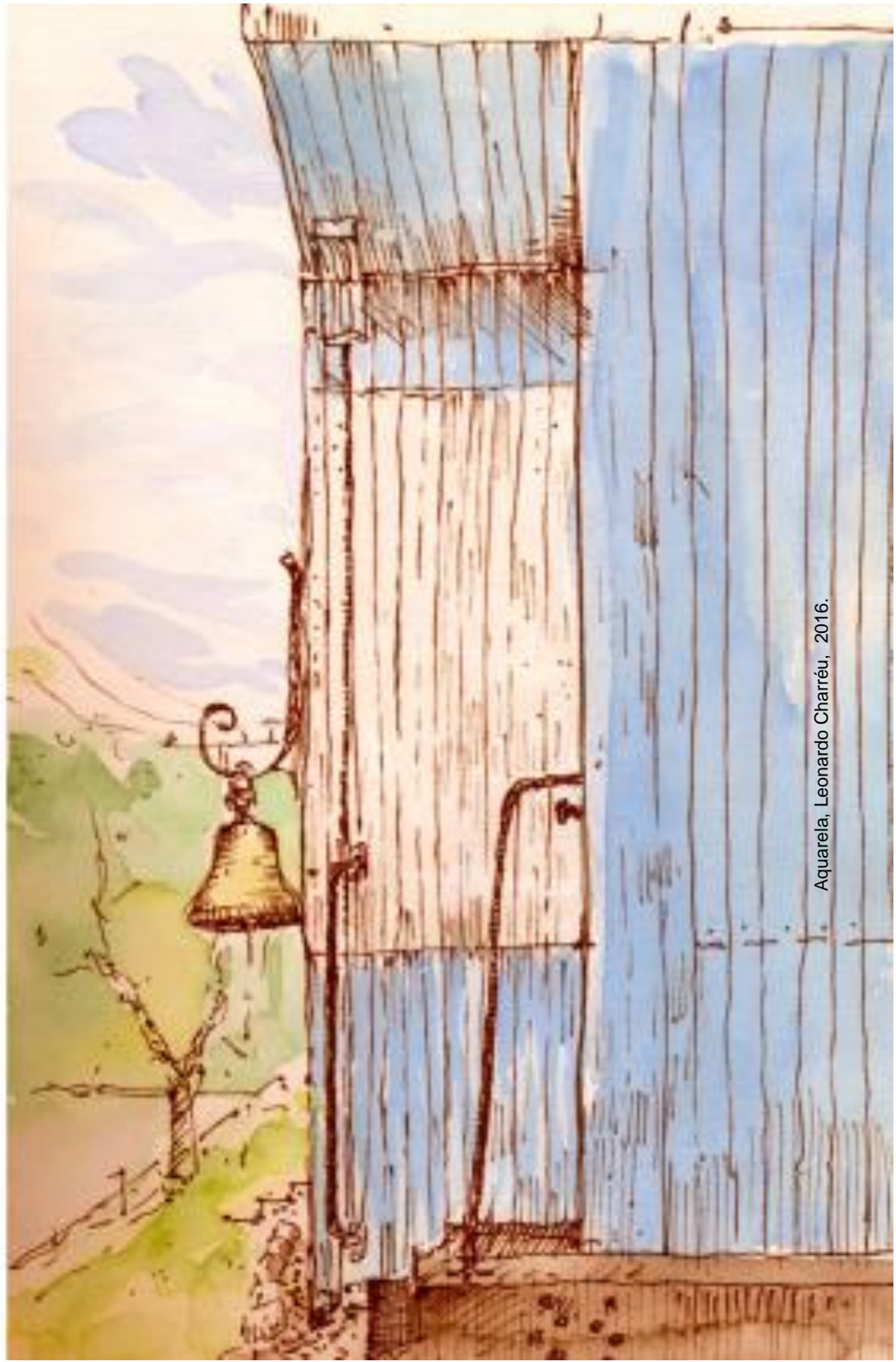
Marli Simionato Rossebon, Prof.^a Dra. (IFFAR)



Lutiere Dalla Valle, Prof. Dr. (UFSM)



Marilda Oliveira de Oliveira, Prof.^a Dra. (UFSM)



Aquarela, Leonardo Chairré, 2016.

*Sonhar uma destinação é obedecer
à ordem que pronuncia, dentro de nós uma voz
estrangeira. (ONFRAY, 2009, p. 21)*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e familiares, com carinho, pois mesmo à distância vivenciam meus sonhos e realizações.

Ao Sérgio, com amor, pelos dias de cumplicidade e companheirismo que dividimos nesse percurso.

À Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio, orientadora e à Prof.^a Dr.^a Vivien Kelling Cardonetti, coorientadora dessa pesquisa, que assumiram minha orientação em setembro de 2018, pelo exercício de uma real docência, em que conhecimento, respeito e uma atenção sensível permitiram concluir meu processo do doutorado.

À Prof.^a Dr.^a Marilda Oliveira de Oliveira pela amizade e oportunidade de conhecer e participar do GEPaec – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – lugar onde a tese deu seus primeiros passos.

Ao Prof. Dr. Leonardo Augusto Verde Reis Charréu e ao Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira, professores que fizeram parte da trajetória desta pesquisa.

Ao Colégio Militar de Santa Maria pela possibilidade de aperfeiçoamento. Na ocasião que também registro meus cumprimentos ao *Colégio do Vagão* pelo seu jubileu de prata, ao completar no ano de 2019 seu 25º aniversário.

Aos estudantes, *itinerantes* e *não itinerantes* do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria, pela valorosa participação.

Agradeço a todas as pessoas que compartilharam dessa minha experiência.

Muito obrigada!

RESUMO

ITINERÂNCIAS E TRÂNSITOS NO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA (RS): SOBRE EXPERIÊNCIAS COM DIÁRIOS VISUAIS E/OU TEXTUAIS

Autora: Simone Marostega

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Vivien Kelling Cardonetti

Esta tese aborda um fenômeno constituinte de um sistema de ensino singular no Brasil: as itinerâncias e os *trânsitos* de estudantes do Ensino Médio do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). A questão de pesquisa delineou-se por compreender como se configuram os *trânsitos* vivenciados pelos estudantes itinerantes do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria/SCMB, a partir de narrativas visuais e textuais produzidas na docência de uma professora-pesquisadora do ensino de Arte/Artes Visuais junto a estudantes itinerantes (IT) e não itinerantes (NIT). O objetivo geral foi investigar quais e como as experiências vividas nas itinerâncias da *cultura de trânsitos* podem constituir potencial de inserção do estudante itinerante no espaço escolar do CMSM/SCMB. Especificamente, a pesquisa buscou apresentar quais são os *espaços de trânsitos*, bem como o *trajeto experiencial* vivido e/ou produzido pelos estudantes itinerantes do CMSM e o que estes contemplam sobre a inserção dos estudantes IT no Colégio Militar de Santa Maria/SCMB; e problematizar as narrativas produzidas nos diários visuais e/ou textuais dos estudantes itinerantes e não itinerantes como partícipes da *cultura de trânsitos*. O estudo teve aporte teórico ancorado em conceitos de itinerância e *trânsitos*, por meio dos autores como Michel Certeau (2014) e Michel Onfray (2009), junto aos conceitos de experiência e narrativa de Walter Benjamin (1984, 1987, 1989, 1995, 2002, 2009, 2011). A abordagem metodológica narrativa foi orientadora do processo de pesquisa, com inspiração em Walter Benjamin (1987), seu conceito de experiência, da figura do *flâneur* e do viajante colecionador. Além desses autores foram estabelecidos diálogos com Martins (2009), Martins e Tourinho (2017) e Hernández (2007), no intuito de pensar a visualidade em diários visuais e/ou textuais. Os achados de pesquisa decorrem de textos, imagens, sensações, pensamentos e memórias presentificadas na produção dos diários visuais e/ou textuais (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015) dos estudantes do Ensino Médio do CMSM. O texto da tese é apresentado em quatro capítulos, os quais nomino de 'estações'. Constatou-se, a partir das narrativas em diários visuais e/ou textuais, que os *espaços de trânsitos* constituem potencial de inserção do estudante IT, por meio do que configuramos como *trajetos experienciais*. O *trajeto experiencial* e os *espaços de trânsitos* apontaram o valor do encontro com o saber de passagem e da provisoriedade; saberes que emergem neste estudo entre os caminhos da arte, da educação e da *cultura de trânsitos*. A análise está fundamentada no conceito de passagem de Benjamin (2009), utilizada para compor a noção de 'paragem'. O conceito de paragem decorre da percepção dos *trajetos experienciais* entre IT e NIT. A tese apresenta cinco paragens: *Paragem caminhos ruínas*; *Paragem trilhos interrompidos*; *Paragem estradas desvios*; *Paragem ruas intermediárias*; *Paragem corredores labirínticos*. Neste entendimento, a tese da tese pauta-se em apontar que a itinerância e a provisoriedade vivida em *trajetos experienciais* no SCMB constituem o movimento sobre a qual os estudantes IT e NIT do CMSM constroem sua inserção na escola. É na transitoriedade que se encontram seus processos de travessias, entrepostos de uma tradição que se perpetua e de uma mobilidade necessária, que emergem os *espaços de trânsitos* tecidos.

Palavras-chave: Colégio Militar. Itinerâncias. Trânsitos. Narrativas. Diários visuais e/ou textuais.

ABSTRACT

ITINERANCIES AND TRANSIT IN THE MILITARY SCHOOL OF SANTA MARIA (RS): ABOUT EXPERIENCES WITH VISUAL AND/OR TEXTUAL DIARIES

Author: Simone Marostega
Adviser: Cláudia Ribeiro Bellochio
Co-adviser: Vivien Kelling Cardonetti

This thesis addresses a phenomenon that is a constituent part of a specific education system in Brazil: the itinerancies and transits of high school students from the Brazil Military School System (SCMB, in Portuguese). The research question was delineated to understand how the transits experienced by the high school itinerant students of SCMB are configured, through visual and textual narratives produced in the practice of a teacher-researcher in the Teaching of Art /Visual Arts along with itinerant students (IT) and non-itinerant students (NIT). The main objective was to investigate what experiences are lived in the itinerancies of the *transit culture* and how can they constitute the potential of insertion of the IT in the SCMB school space. Specifically, the research sought to present the transit spaces, as well as the *experiential pathway* experienced and/or produced by the IT of the SCMB and what they contemplate about the insertion of the IT in the Military School of Santa Maria/SCMB; and to problematize the narratives produced in the visual and/or textual diaries of IT and NIT students as participants in the *culture of transits*. The study had a theoretical contribution anchored in concepts of itinerancies and *transits*, through authors such as Michel Certeau (2014) and Michel Onfray (2009), along with the concepts of experience and narrative by Walter Benjamin (1984, 1987, 1989, 1995, 2002, 2009, 2011). The methodological approach of narratives guided the research process, inspired by Walter Benjamin (1987) and his concept of experience, the figure of the *flâneur* and the traveler collector. In addition to these authors, dialogues were established with Martins (2009), Martins and Tourinho (2017), and Hernandez (2007) in order to think visuality in visual and/or textual diaries. The research findings are derived from texts, images, sensations, thoughts, and memories present in the production of the visual and/or textual diaries (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015) by high school students of SCMB. The thesis argues that the itinerancies produce and are produced by the experiential paths and their provisionality. The text is presented in four chapters, named 'stations'. From the narratives registered in visual and/or textual journals, it was found that the transit spaces are potential for the IT insertion, by means of what we configured as *experiential paths*. The experiential path and the transit spaces pointed to the value of the encounter between provisional knowledge and provisionality; knowledge that emerges in this study through the paths of art, education and the *transit culture*. The analysis is based on the concept of passage by Benjamin (2009), used to compose the concept of 'stoppage'. The concept of stoppage derives from the perception of the experiential paths between IT and NIT students. The dissertation features five stops: *Stoppage ways ruins*; *Stoppage interrupted rails*; *Stoppage road detours*; *Stoppage intermediate streets*; *Stoppage labyrinth corridors*. Thus, the thesis in this PhD dissertation tries to stress that the itinerary and the provisionality lived experiential paths at SCMB constitute the movement through which the IT and NIT students at SCMB built their own insertion in the school environment. It is in this transitoriness that processes of crossings, related to a perpetuated tradition and a necessary mobility, are found, making tissued spaces of transits to emerge.

Keywords: Military School. Itinerancies. Transits. Narratives. Visual and/or textual diaries.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Corpo de Alunos
CEDEPA	Conselho de Ensino da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
CPREP	Curso Preparatório
CM	Colégio Militar
CMBel	Colégio Militar de Belém
CMB	Colégio Militar de Brasília
CMRJ	Colégio Militar do Rio de Janeiro
CMS	Colégio Militar de Salvador
CMSM	Colégio Militar de Santa Maria
DA	Divisão Administrativa
DCEM	Diretoria de Controle de Efetivos e Movimentações
DE	Divisão de Ensino
DEPA	Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
DECEx	Departamento de Educação e Cultura do Exército
EB	Exército Brasileiro
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EsPCEx	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
EsFCEx	Escola de Formação Complementar do Exército
EsAEx	Escola de Administração do Exército
ICM	Instrução Cívico Militar
IT	Itinerantes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NIT	Não Itinerantes

OC	Objeto do Conhecimento
OM	Organização Militar
PA	Plano de Aula
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PED	Plano de Execução Didática
PEI	Plano Educacional Individualizado
PSD	Plano de Sequência Didática
PP	Projeto Pedagógico
PGE	Plano Geral de Ensino
NPGE	Normas de Planejamento e Gestão de Ensino
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PREVEST	Pré-vestibular
PqRMnt/3	Parque Regional de Manutenção da 3ª Região Militar
PV	Projeto Valores
SAP	Seção de Apoio Pedagógico
SCMB	Sistema Colégio Militar do Brasil
STE	Seção Técnica de Ensino
UFN	Universidade Franciscana
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

ITINERÁRIO

DELINEAMENTOS INICIAIS	15
PARA QUEM SE DESLOCA	15
DOS MEUS LUGARES	20
ESTAÇÃO I	30
COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA	30
DO CONTEXTO DO CMSM/SCMB AOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS	30
COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA 'O COLÉGIO DO VAGÃO'	33
ESTAÇÃO II	60
ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS: OLHARES AO TEMA	60
CULTURA DE TRÂNSITOS E ITINERÂNCIAS	60
PARA CONHECER: OUTRAS VIAS SOBRE O TEMA	68
ESPAÇO E LUGAR: UM PENSAR SOBRE	73
EXPERIÊNCIAS: FLANAÇÕES (ENTRE ESPAÇOS) DA CRIAÇÃO E ARTE	79
ESTAÇÃO III	89
NARRATIVAS VISUAIS E/OU TEXTUAIS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	89
CAMPO DA NARRATIVA: UM CAMINHO CRUZANDO VIDAS	89
DESENHANDO E EXPERIENCIANDO PERCURSOS	93
Disparando narrativas visuais e/ou textuais	95
'Cartas Envelopadas'	97
'Diários Visuais'	101

ESTAÇÃO IV	115
EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS: AS PARAGENS	115
TRAJETOS EXPERIENCIAIS: A PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DOS DIÁRIOS VISUAIS E/OU TEXTUAIS.....	116
Paragem caminhos ruínas	120
Paragem trilhos interrompidos	135
Paragem estradas desvios	147
Paragem ruas intermediárias	156
Paragem corredores labirínticos	174
RASTROS DE QUEM SE DESLOCA: O QUE VAI E O QUE FICA	199
O vagão que parte	209
REFERÊNCIAS	213
ANEXOS	223



Desenho, Rampelotto, 2016.

As imagens que fazem abertura dos capítulos e/ou seções da Tese foram produzidas no 1º semestre de 2016, quando o Colégio Militar de Santa Maria recebeu um grupo de estudantes da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que registraram graficamente seus espaços. Os desenhos foram desenvolvidos em 'sketchbook'. Este modo de desenhar propõe um novo olhar sobre os espaços, com registros gráficos feitos de forma rápida em 'cadernos de esboços'. A ideia da proposta foi aproximar os estudantes IT e NIT do Ensino Médio do CSM de desse estilo de arte, bem como dos artistas universitários, que captaram espontaneamente as singularidades dos lugares, aquilo que os tornam característicos, destacando também seus elementos simbólicos, em particular os que são importantes para as pessoas que os habitam. O grupo era oriundo da disciplina 'Desenho de Observação II', do curso de Artes Visuais (Centro de Artes e Letras/UFSM), orientados pelo professor Leonardo Charréu. Estudantes Ricardo Rampelotto, Anderson Hermes e Vicent Lyh.

Desenho de Rampelotto 02.06.2016 - Colégio Militar de Santa Maria

DELINEAMENTOS INICIAIS

DELINEAMENTOS INICIAIS

PARA QUEM SE DESLOCA

A viagem, de fato, é uma ocasião para ampliar os cinco sentidos: sentir e ouvir mais vivamente, olhar e ver com mais intensidade, degustar ou tocar com mais atenção – o corpo abalado, tenso e disposto a novas experiências (ONFRAY, 2009, p. 49).

*Itinerâncias e trânsitos no Colégio Militar de Santa Maria (RS): sobre experiências com diários visuais e/ou textuais*¹, tem como título esta pesquisa de tese a qual propôs compreender como se configuram os *trânsitos* vivenciados pelos estudantes itinerantes do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria/SCMB, a partir de narrativas visuais e textuais produzidas na docência de uma professora-pesquisadora do ensino de Arte/Artes Visuais junto a estudantes itinerantes (IT) e não itinerantes (NIT), com um olhar *flâneur* em um contexto de ensino de Arte.

Segundo Benjamin (1989, p. 233), no modo de estar *flânarie* encontra-se, entre outras coisas, “seu olho aberto, seu ouvido atento, procuram coisa diferente daquilo que a multidão vem ver. (...) é preciso apreender ao vivo”. O *flâneur* é capaz

¹ A interação entre imagem e texto, as narrativas visuais e/ou textuais são discutidas através da análise de diários visuais e/ou textuais produzidos por estudantes partícipes da *cultura de trânsitos* (IT e NIT) do Colégio Militar de Santa Maria/Sistema Colégio Militar do Brasil. São criações da experiência educativa, produzidas pelas singularidades da itinerância, evidenciando o modo como criam associações, e são orientadas por práticas subjetivas e culturais, evocando contextos (MARTINS, 2009). O diário como materialidade operou na pesquisa de forma potencial e ampliada, quando utilizado como lugar onde os estudantes envolvidos na investigação puderam expor suas experiências a partir dos *trajetos experienciais – espaços de trânsitos*, ou seja entre tempos e espaços vividos quanto estudante (IT e NIT) do CMSM/SCMB. De modo que recorro a autores como Zabalza (2004) - diários de aula, Oliveira (2013; 2014) - diários da experiência educativa e Cardonetti; Oliveira (2015) - diários visuais e textuais, para pensar a produção do diário como instrumento metodológico, e no espaço da educação e Artes Visuais, junto a Martins (2009) para mobilizar este processo de pesquisa e discussão. Saliento que esse termo foi cunhado por Cardonetti (2014) na sua tese ‘Experiências educativas: ressonâncias de intercessões fílmicas’, sendo que este adotarei, dito que o mesmo contempla tanto as narrativas visuais quanto as escritas trabalhadas neste estudo.

de ver e buscar novos lugares que lhe proporcionam possibilidades de uma nova visão, um novo conhecimento. “Além de observador o *flâneur*, tem por característica ser aquele habitante que vive, sente e estabelece relações mais diretas e incisivas com a cidade, pois ele não a tem apenas como uma paisagem, mas antes de tudo, se vê como partícipe desta” (SILVA; LIMA, 2014, p. 81). Nesse entendimento, a figura do *flâneur* considera aproximações entre a experiência educativa e o ensino de Arte quando, ao capturar a efemeridade da existência e do cotidiano, dialoga com a possibilidade de ação no e do espaço/lugar habitado.

O tema desta pesquisa revelou-se pertinente por se tratar de minhas experiências educativas vivenciadas como professora de Arte² no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) há 22 anos. Considero que minhas experiências docentes decorrentes da mobilidade que é vivida em um espaço educacional de *trânsitos*, são afetadas e afetam a vida dos estudantes que desse espaço compartilham. Assim, ao problematizar as itinerâncias e os *espaços de trânsitos*³ pelas narrativas experienciais (*Erfahrung*) dos estudantes do Ensino Médio (EM), busquei pensar sobre o ensino de Arte, sobre os modos de criar/inventar a docência nessa realidade de educação e itinerância, e pensar acerca do que as invenções têm possibilitado viver a itinerância, para que esse processo de inserção seja vivido pelos estudantes em torno da experiência educativa e *trânsitos* experienciados dentro do SCMB e da cultura militar.

Percebo que uma particularidade do tempo que vivemos acontece pela mobilidade, fenômeno que determina e desenha uma boa parte dos nossos modos de viver o cotidiano. O sujeito contemporâneo partiu em busca de conhecer outros

² Na matriz curricular a disciplina é denominada Arte, conforme NPGE/CMSM/SCMB(2019). Os objetos do conhecimento História da Arte/Artes Visuais orientam os Planos de Sequência Didática (PSD) do EM, *locus* onde foi realizada a pesquisa.

³ Na tese *espaços de trânsitos, trânsitos, cultura de trânsitos e trajetórias experienciais (Paragem caminhos ruínas; Paragem trilhos interrompidos; Paragem estradas desvios; Paragem ruas intermediárias; Paragem corredores labirínticos)* estão grifados em itálico pela autora, com o intuito de enfatizar os referidos conceitos que sustentam problematizações.

espaços/lugares compostos num tempo de deslocamentos, por vezes, mais impulsionados do que desejados; enfim somos, porque nos movemos. Seguindo nesse viés, tenho como hipótese que os estudantes IT do EM, do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM): vivem mobilidades constantes, decorrentes da transferência de seus pais/responsáveis. Apesar deste modo nômade de viver podem ressignificar seu pertencimento⁴ ao espaço da escola de educação básica, a partir de construções narrativas de suas itinerâncias e deslocamentos geográficos vividos. Considero pensar nesta tese a provisoriedade dos *trânsitos*.

A pesquisa de tese me envolve como professora-pesquisadora e acontece num espaço educacional no qual a itinerância e os *trânsitos* estão presentes: o Colégio Militar de Santa Maria/SCMB. Este espaço sinaliza possibilidades através das quais os estudantes modificam e criam caminhos entre os âmbitos da arte, educação e a *cultura de trânsitos*⁵ a partir da potencialização de algumas narrativas, considerando que essa itinerância⁶ seja apreendida em suas diferentes formas, nos seus *trajetos experienciais*, (re)construindo para si outras possibilidades de mundos ‘nesse mundo’, acerca destas experiências vividas e compartilhadas.

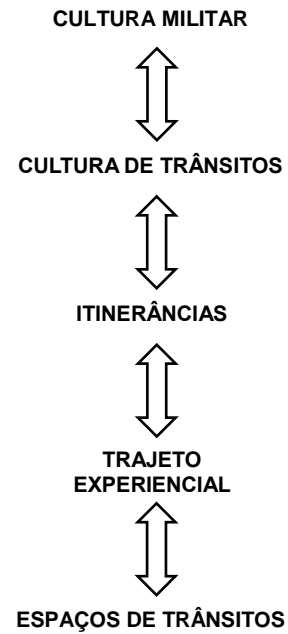
⁴ Pertencer por meio dos lampejos no passado de possíveis convergências para a compreensão e redimensão da/de uma história presente do espaço/lugar, situam o sujeito num contexto temporal e espacial que, sendo particular, é ao mesmo tempo revelador do nosso pertencimento a uma época e/ou contexto mais amplos, ou seja, da cultura em um dado momento histórico. Ao considerar noções sobre espaço/lugar junto às obras de Walter Benjamin (*O Flâneur, O Narrador, Experiência e Pobreza, Rua de Mão Única, Passagens*) entendo que produzimos e somos produzidos pelos espaços e tempos. Nas obras referidas acima, Benjamin reconstrói os espaços/lugares. Nessa perspectiva pelo pensamento, sensibilidade e criação, na figura do *flâneur*, do narrador ou da criança, penso uma ordem de pertencimento e temporalidade.

⁵ Destaca-se que o conceito *cultura de trânsitos* compõe com os demais conceitos da tese a abordagem teórico-conceitual, apresentados a seguir no segundo capítulo, Estação II. Este conceito é utilizado quando faz menção aos diferentes momentos do deslocamento do militar (e seus dependentes), tais como as transferências por necessidade de serviço ou por interesse, as etapas que compreendem esse período: da movimentação, transferência até do trânsito em definitivo. (R-50, Decreto nº 83.079, de 23 de janeiro de 1979)

⁶ O itinerário que leva sinalizado por pontos fortes, compõe um lugar ‘de sentido único’, um ‘espaço’. O sentido que vale para cada peregrino. Os itinerários não funcionam sem quadro de chegada e de partida (...) eles vivem no presente. Presente no percurso, que se materializa (AUGÉ, 2012, p. 84-95).

Entende-se como *trajetos experienciais*, os espaços de trânsitos vividos nas itinerâncias, a partir do deslocamento geográfico e do conhecimento experienciado na *cultura de trânsitos* a qual, por sua vez, compõe a cultura militar. São movimentos que convocam os estudantes a saírem de seus lugares geográficos.

Mapa conceitual da itinerância



Frente a este contexto, a pesquisa de tese tem como objetivo geral investigar quais e como as experiências vividas nas itinerâncias da *cultura de trânsitos* podem constituir potencial de inserção do estudante itinerante no espaço escolar do CMSM/SCMB.

Tomo de Walter Benjamin (1987) o conceito de experiência⁷ (*Erfahrung*), associada a valores sociais e históricos. Segundo o autor, a experiência (*Erfahrung*) é resultado de um processo do indivíduo em ritos, gestos e ações compartilhadas. Portanto, nessa perspectiva, penso a partir de Benjamin os conceitos centrais da tese, itinerâncias, *trânsitos*, narrativas, diários visuais e/ou textuais, no contexto do CMSM.

Para Benjamin, o homem contemporâneo foi perdendo a capacidade de transmitir, de intercambiar experiências; sendo que a experiência é o que nos possibilita uma transformação. Para o autor o saber do viajante ou marujo cruzava-se com o saber tradicional do homem sedentário (BENJAMIN, 1987). O sedentário, fixado a um lugar, conhece todas as tradições, enquanto o estrangeiro traz histórias de outros lugares; entrecruzavam-se em função do próprio modo de circulação. Desta forma, revela-se um híbrido da fusão entre os saberes do sedentário e os do estrangeiro, diferentes em tudo menos na capacidade de intercambiar experiências.

Diante do exposto e de tais referências, são elencados os objetivos específicos que orientaram a pesquisa: apresentar quais são os *espaços de trânsitos*, bem como o *trajeto experiencial*⁸ vivido e/ou produzido pelos estudantes itinerantes do CMSM e o que estes contemplam sobre a inserção dos estudantes IT no Colégio Militar de Santa Maria/SCMB, e problematizar as narrativas produzidas nos diários visuais e/ou textuais dos estudantes itinerantes e não itinerantes como partícipes da

⁷ (...) se a relação entre o narrador e sua matéria – a vida humana – não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num sólido, útil e único? (...) “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria”. (BENJAMIN, 1987, p. 221). Logo, as vivências (*Erlebnis*) transformam-se em experiências (*Erfahrung*) quando providas de sentidos, sabedoria.

⁸ Imagem *Trajeto experiencial* (ESTAÇÃO III, p. 109).

cultura de trânsitos.

Como professora de Arte/Artes Visuais num espaço de *trânsitos*, concebo essas relações como uma *flâneur*, coletando e colecionando impressões pelas narrativas de encontros.

DOS MEUS LUGARES

Hoje, ao compreender que uma trajetória profissional é tecida junto às experiências pessoais, olho os espaços que foram me constituindo como professora-pesquisadora. Antes mesmo de escolher a arte e a educação como profissão, estas fizeram parte marcante de minha infância e adolescência, e tiveram fundamental importância quando cursei o Magistério, assim confirmadas quando decidi ser professora de Educação Artística⁹.

Nasci no ano de 1969, em Tuparendi, no Rio Grande do Sul (RS), mas cresci numa cidade próxima, de colonização predominantemente de descendências alemã e italiana, com perfil econômico agrícola, chamada Santa Rosa. Aos seis anos, iniciei minha vida estudantil em uma escola pública estadual na qual duas tias paternas lecionavam. Após o término do EF (4ª série), mudei de escola, pois esta atendia apenas estudantes dos Anos Iniciais (pré-escola à quarta série).

Na nova escola, agora particular, permaneci da quinta à oitava série. Quando, outra vez, tive que mudar, pois nesta não havia a formação secundária Magistério. Nesse tempo (1984), o curso de 2º grau formação Magistério/Normal, era muito procurado e desejado por boa parte das meninas, principalmente por aquelas que tinham familiares professores.

No curso Magistério, começou a se definir a minha área de atuação, mesmo sabendo que esta foi sendo construída durante minha vida pessoal e escolar. No magistério tive oportunidade de experimentar pouco a pouco as áreas específicas,

⁹ Graduação em Educação Artística Licenciatura Plena – Artes Plásticas, conclusão em 1992, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS.

seja nas disciplinas didáticas ou no estágio supervisionado com o fazer educacional. Então, ao finalizar, após três anos e meio, já havia decidido pela Educação Artística como curso superior.

No ano de 1987, prestei o concurso vestibular na Universidade Federal de Santa Maria/RS quando, uma prima paterna já cursava o bacharelado em Desenho e Plástica na instituição. Optei pela licenciatura, pois pretendia lecionar na educação básica.

A escolha pela Licenciatura em Educação Artística teve influência de antigas professoras de Arte, mas, principalmente, da referência familiar, em que tanto a arte como a educação, de diferentes formas, fizeram-se presentes. Assim em fragmentos de memória, trago na linha do tempo a lembrança de quando eu brincava de ensinar e ser professora, também de um tio-avô que teve experiência com cerâmica e outro que trabalhou com ourivesaria. Foi na adolescência que me aproximei da pintura e entre conversas com a prima que cursava Desenho e Plástica pude elucidar e reafirmar outras relações com a arte. Estas influências, certamente contribuíram para minha escolha profissional e, sem dúvida, alimentaram meu senso estético, minha identificação com o ensino e as Artes Visuais.

Em 1987 sou aprovada para o curso de Educação Artística – Licenciatura Plena na UFSM, na época, com caráter polivalente. Nos primeiros dois anos, o acadêmico vivenciava quatro áreas: Teatro, Música, Desenho Técnico e Artes Plásticas. Após, optava por uma das habilitações, complementando em mais dois anos. Optei por Artes Plásticas, concluindo minha graduação no ano de 1992. Em Santa Maria, decidi permanecer e seguir meu objetivo: ser professora de Artes Plásticas.

A partir de então, diferentes experiências se passaram: séries iniciais em escolas particulares, concursos (estadual, municipal), cursos. Em 1995 fiz uma Pós-graduação - Especialização em Psicopedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição – Santa Maria/RS (hoje denominada UFN – Universidade Franciscana), visando meu

aperfeiçoamento dentro de uma área mais próxima à educação, pois na época não havia nas instituições locais, especialização na área de arte e/ou educação e artes.

Porém, estas primeiras vivências em escola aconteceram quatro anos após a formação em Educação Artística; foi com estudantes de séries iniciais e no ensino de Artes Visuais em uma escola particular de Ensino Médio que, seguindo a proposta da franquía, era voltada à História da Arte. Nesse mesmo ano, 1996, fui aprovada em concurso público federal como professora de Educação Artística no Colégio Militar de Santa Maria, onde, até então, leciono na Educação básica, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conheço e experiencio a docência neste espaço/lugar por duas décadas. Quando cheguei no Colégio Militar de Santa Maria, o “Colégio do Vagão¹⁰” tinha dois anos de criação (criado em 22 de março de 1994); vivenciei a gestão de doze comandantes que exerceram função como diretores-comandantes¹¹.

Assim, como primeira professora de Arte concursada do CMSM, fiquei responsável pelas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e pelas primeiras turmas do Ensino Médio; tornando-me chefe da subseção de Educação Artística, hoje coordenadora da disciplina de Arte. Por um tempo de três anos, fui a única professora de Arte da instituição, até a chegada de outra professora de Artes Visuais em 1999.

Deste modo, já com uma certa bagagem, entre sala de aula, organização de exposições didáticas, concursos artísticos, mostra de talentos, participações em projetos interdisciplinares, em revisões curriculares da disciplina de Arte do Sistema e criação do clube de Artes, fui vivenciando e experienciando as características que são particulares do próprio SCMB,

¹⁰ Devido ao elevado número de estudantes e ao espaço limitado de suas instalações provisórias, inauguradas em novembro de 1994, o Colégio Militar de Santa Maria precisou buscar soluções para realizar as suas atividades. Uma delas foi a cedência pela Rede Ferroviária Federal, de dois vagões que foram adaptados e utilizados como salas de aula. Disso decorre a forma como foi nomeado então o CMSM - “Colégio do Vagão”.

¹¹ Sublinho que assumi minhas funções no final do comando do Cel Guido Bieri (fundador do CMSM) em outubro de 1996, sendo que no início de 1997 aconteceu a primeira passagem de comando do CMSM para o Cel Leocir José Dalla Lana.

constituindo-me entre compassos e descompassos, em momentos de adaptação e entendimento do lugar habitado, para, com o tempo, almejar conjuntamente a minha experiência docente outras buscas.

Neste momento, com vontade de dividir e conhecer outros espaços, chego no ano de 2004 ao Mestrado em Educação, nesta casa (PPGE/UFSM), onde, na Linha de Pesquisa Educação e Artes, temática de Artes Visuais, Currículo e Práticas Educativas na Educação Básica, pesquiso sobre currículo, Arte Visuais e Ensino Médio, com ênfase no currículo do ensino de Arte Visuais no Ensino Médio, em Santa Maria/RS.

No entanto, após quase uma década da conclusão do Mestrado em Educação (PPGE/UFSM), em 2015, com novas experiências comecei a pensar com mais intensidade nas minhas ações profissionais. O tempo foi o ingrediente necessário para trazer à frente, fazer ver o que fui coletando no decorrer dessas duas décadas como professora de Arte no CMSM que se tornaram efetivas com esta pesquisa doutoral em Educação e Artes, pelo PPGE/UFSM (2015-2019).

É deste espaço de constante embarque e desembarque, frente aos desafios da docência, que construo minha vida como professora e pesquisadora. São meus lugares de ser e transitar com educação e Arte/Artes Visuais. É no Colégio Militar de Santa Maria/Sistema Colégio Militar do Brasil que desenvolvo este estudo; olhando para os estudantes IT, filhos/dependentes de militares que se deslocam em regra pelo Brasil¹² devido às atribuições da vida militar, sem privar o olhar aos estudantes NIT, que também partilham deste espaço de ensino.

¹² Cabe a ressalva dos militares que na condição de 'adido militar' cumprem missão no exterior. Adido militar é o cargo exercido por um oficial das Forças Armadas acreditado junto a uma representação diplomática com a finalidade de trabalhar em estreita ligação com as autoridades militares locais. Entre as suas atribuições destacam-se: prestar informações ao Estado-Maior da Força representada; dirigir as comissões militares que lhe forem diretamente subordinadas; tomar as providências necessárias quando da passagem ou da permanência temporária de contingentes de tropa, de navios de guerra ou de aeronaves militares brasileiros no país em que atuar, de acordo com a aditância que represente e promover a interlocução entre a Força que representar e as congêneres do país em que atuar. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/adidos-militares>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

Observa-se, que a presença e a experiência dos estudantes NIT neste estudo somará ao objeto centro da investigação, os estudantes IT.

Estes estudantes são ‘vivos’¹³ da itinerância’, ou seja, os estudantes IT que ao CMSM/SCMB chegam, na condição de amparados (com ingresso, como dependente do responsável militar) considerando as dificuldades impostas inerentes à rotina do exercício militar como movimentações constantes, moradia em localidades inóspitas, menor convívio com a família, decorrentes das transferências (do militar e seus familiares); compartilhando e produzindo experiências junto a convivência dos NIT que, em maioria, são estudantes locais e concursados (com ingresso ao CMSM/SCMB, pelo processo seletivo via concurso público). Destaca-se o registro que entre os estudantes concursados, faz-se presente uma parcela menor de estudantes filhos/dependentes de militares que, devido as normas e prazos regulamentares,¹⁴ ingressaram no Sistema por concurso público. Uma mobilidade que é vivida, experienciada, afetando a vida daqueles que desse espaço compartilham.

O Colégio Militar de Santa Maria existe na cidade de Santa Maria/Rio Grande do Sul, região central do estado. É este o espaço/lugar onde os estudantes vêm estudar e com isso viver parte de suas itinerâncias. Trata-se de um momento da cultura militar que decorre da provisoriedade de uma *cultura de trânsitos*.

¹³ Para Benjamin (2011, p. 33) “a intensa atividade do caminhar pertence à ordem da verdade passível de ser percorrida enquanto forma interior plasticamente temporal. (...) Essas ordens intelecto-sensíveis constituem, em sua quintessência, os vivos, nos quais todos os elementos do destino poético são dispostos numa forma interna e particular. A existência temporal na extensão infinita, a verdade da situação, liga os vivos ao poeta”. “(...) os vivos são a *extensão* do espaço, o plano desdobrado no qual se estende o destino” (BENJAMIN, 2011, p.30).

¹⁴ Regulamento dos Colégios Militares (R-69), Art. 52. Independente de processo seletivo, é considerado habilitado à matrícula, mediante requerimento ao Comandante do CM, observados os limites de vagas decorrentes da capacidade física e dos recursos humanos e materiais do CM, satisfeitas às demais condições deste Regulamento: (Portaria nº 852, de 13 SET 10, do Cmt Ex) (...) (TÍTULO V DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO - CAPÍTULO I DAS VAGAS, DA SELEÇÃO E DA MATRÍCULA, Seção III Da Matrícula, R-69). (ver p. 43)

Santa Maria (RS), uma cidade de passagem constante, de idas e vindas de universitários e militares, de estudantes em movimento/*trânsito*; um espaço que transformei em lugar¹⁵ em que sou professora de Arte/Artes Visuais, no CMSM “Colégio do Vagão”.

Frente ao exposto, retomo a ideia de pesquisa e seus objetivos, que são pensados a partir de problematizações vividas pelas experiências dos estudantes do Ensino Médio do CMSM/SCMB (2º e 3º ano 2016/2017 e ressonâncias de 2018). Compreender como se apresentam os *trajetos experienciais* vividos pelos estudantes IT e NIT, e como isso afeta a sua vida e inserção na escola, são centralidades pensadas na construção da tese.

Com inspiração em Walter Benjamin (1987), acompanho este estudo amparada no *flâneur*, um viajante colecionador. Sou uma *flâneur* professora-pesquisadora com um olhar no *trajeto experiencial* dos estudantes do CMSM. Metodologicamente, reuni experiências profissionais com textos, imagens, pensamentos e memórias presentificados na produção dos diários visuais e/ou textuais (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015) dos estudantes do CMSM.

Na tese desenvolvo o conceito *cultura de trânsitos*, em sintonia com Certeau (2014) que atribui ao *trânsito* o tipo de “passagem que conduz de um lugar a outro” (CERTEAU, 2014, p. 182), ou seja, produção de itinerâncias.

Nesse cenário de educação e de itinerâncias, a tese tensiona esses operadores do ponto metodológico, ‘a experiência, o *flâneur*, o colecionador’, e do teórico, ‘itinerância, *trânsitos - cultura de trânsitos*’, assim apresentada em quatro capítulos, denominados estações¹⁶. O texto da tese é apresentado em quatro ‘estações’ que tem como visualidade da professora-pesquisadora a experiência da docência no ‘Colégio do Vagão’, desses ‘ires e vires’.

¹⁵ O lugar se distingue de espaço; o espaço "transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor" adquirindo definição e significado (TUAN, 1983, p. 06).

¹⁶ Lugar onde *param* trens, ônibus, navios; *estada*: estação de trem (grifo do autor). Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/estacao>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

No primeiro capítulo – **ESTAÇÃO I** - contextualizo o espaço deste estudo, o Colégio Militar de Santa Maria. Neste, apresento momentos da criação e organização do CMSM dentro do tempo histórico e das tradições do EB (Exército Brasileiro). Apresento também alguns espaços pedagógicos experienciais do CMSM, suas diferentes características e atribuições, focalizando o estudante do CMSM e suas experiências vividas no SCMB.

No segundo capítulo – **ESTAÇÃO II** - abordo a fundamentação teórica da pesquisa, em conceitos da *cultura de trânsitos*, itinerâncias e espaço/lugar, por meio dos autores como Michel Certeau (2014) e Michel Onfray (2009), junto aos conceitos de experiência, *flâneur* e narrativa de Walter Benjamin (1984, 1987, 1989, 1995, 2002, 2009, 2011) e alguns de seus comentários como Gagnebin (1999). Além desses pensadores estabeleci diálogos com o posicionamento epistemológico em Martins (2009), Martins e Tourinho (2017) e Hernández (2007) os quais potencializaram pensar a visualidade e ampliar as noções sobre o tema, compondo o entendimento de como os estudantes IT do Ensino Médio, do Colégio Militar de Santa Maria/SCMB, experienciam e se relacionam com as itinerâncias e os *espaços de trânsitos*, isto é, o aporte conceitual o qual sustenta essa tese. Ademais, considero outras discussões/pesquisas, vinculadas ao objeto do presente estudo, menção que faço em relação ao estado da arte e à produção acadêmico-científica nos demais CM, pertencentes ao SCMB.

No terceiro capítulo – **ESTAÇÃO III** - descrevo a metodologia da pesquisa, caracterizando-a como uma pesquisa qualitativa narrativa. Constituo um *trajeto experiencial - metodológico*, inspirada em noções presentes nos escritos de Benjamin (1984, 1987, 1989, 1995, 2002, 2009, 2011) e na propositiva das passagens/*paragens* do ‘Colégio do Vagão’. A materialidade da pesquisa foi composta de narrativas dos estudantes do CMSM, presentificadas em duas propostas junto aos estudantes: experiência narrativa ‘Cartas Envelopadas’ e experiência narrativa ‘Diários Visuais’. Estas duas experiências estão ancoradas no interior de um guarda-chuva conceitual, denominado de ‘diários visuais e/ou textuais’ (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015). Os diários foram disparadores de narrativas visuais e/ou textuais que trouxeram recortes de vidas, criações e produções de sentidos, pelas experiências em *espaços de trânsitos* dos estudantes do CMSM.

Deste modo, as narrativas visuais e/ou textuais das experiências vividas, bem como dos espaços experienciais que sinalizam possibilidades, impulsionam produções de conhecimento, dando vazão ao apresentarem potencial de inserção, pertencimento dos estudantes IT num sistema de ensino militar (SCMB), com características que lhe são particulares. As experiências contam o que está sendo construído acerca dessas experiências vividas, a partir de outras narrativas, com e entre as realidades e ações nos âmbitos da arte, educação e a *cultura de trânsitos* junto aos estudantes IT e NIT, neste *espaço de trânsitos/CMSM*.

No quarto capítulo – **ESTAÇÃO IV** - apresento os dados produzidos, ao discutir com os estudantes do EM/CMSM ‘viventes da itinerância’ suas experiências e que tempo e espaços são dispostos a este fim. Esse capítulo está dividido em dois subcapítulos, no primeiro, Trajetos experienciais: a problematização a partir dos diários visuais e/ou textuais, em que ao percorrer cinco paragens (*Paragem caminhos ruínas; Paragem trilhos interrompidos; Paragem estradas desvios; Paragem ruas intermediárias; Paragem corredores labirínticos*) exploro os *trânsitos* e as experiências dos estudantes IT do Colégio Militar de Santa Maria/SCMB, através da problematização das narrativas realizadas nos diários visuais e/ou textuais. Ao apresentar quais são os *espaços de trânsitos*, bem como o *trajeto experiencial* vivido e/ou produzido pelos estudantes IT do CMSM e o que esses contemplam sobre a inserção dos estudantes IT no Colégio Militar de Santa Maria/SCMB. Na sequência, os resultados da pesquisa em Rastros de quem se desloca: o que vai e o que fica e as minhas considerações em *O vagão que parte*, quando apresento a relação das itinerâncias e os *trânsitos* compartilhados pelos estudantes e minha compreensão desse processo, em que os jovens estudantes do Ensino Médio, IT e NIT do CMSM/SCMB, vivem a cultura militar e sua *cultura de trânsitos*. Apresento e analiso a partir de narrativas visuais e textuais produzidas em espaços do ensino de Arte/Artes Visuais essa itinerância, construída e vivida em suas diferentes formas em seus *trajetos experienciais*, entre modos de criar/inventar travessias em *espaços de trânsitos* numa realidade de provisoriedade.



Aquarela, Rampelotto, 2016.

ESTAÇÃO I

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

ESTAÇÃO I

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

DO CONTEXTO DO CMSM/SCMB AOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

O Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) é uma instituição de ensino público federal pertencente ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), sendo que a este sistema estão vinculados treze colégios militares (CM) distribuídos pelas diferentes regiões do Brasil. O SCMB ao qual o CMSM está subordinado é orientado pela legislação federal, composto pelo Ensino Fundamental e Médio; com características próprias norteadas pelo sistema de ensino do Exército, Ministério da Defesa, em paralelo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e por um Regulamento interno (R-69, aprovado pela Portaria nº 42, de 6 de fevereiro de 2008).

Os Colégios Militares possuem peculiaridades como a valorização de costumes e tradições do Exército Brasileiro. Foram criados com a característica assistencial de acolher órfãos e dependentes de militares transferidos para as guarnições onde existiam as instituições; com uma proposta de educação para orientar as futuras gerações e proporcionar um ambiente escolar que privilegie a formação de uma cidadania baseada nos valores castrenses¹⁷, com observância à hierarquia, à disciplina, às leis, à camaradagem e ao patriotismo.

Segundo o Projeto Pedagógico DEPA/Conselho de Ensino (2016), os colégios militares têm, atualmente, seu ensino conduzido nas direções:

¹⁷ *Castrense*, nomenclatura relativa à classe militar; como *valores castrenses*, relacionados à hierarquia, à disciplina, às leis, à camaradagem e ao patriotismo (CASTRO, 2004).

a *Proposta Pedagógica do SCMB*, tem como base legal e fundamentação teórica e filosófica os preceitos contidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69), o qual estabelece a natureza dos Colégios Militares (CM) – organização militar que funciona como estabelecimento de ensino de Educação Básica, com a finalidade de atender o ensino preparatório e o assistencial. Seus principais pontos e conceitos devem ser entendidos e amplamente divulgados aos integrantes do SCMB. **A educação preparatória** prepara para a vida. Preparar para a vida é capacitar todos os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, entendendo como em aberto esta capacitação. O ensino preparatório deve habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares – em especial para o ingresso na EsPCEX –, seja pela preparação aos processos seletivos ao ensino superior. Este ensino deve, portanto, preparar para a sociedade do futuro, marcada pelo avanço tecnológico, pelo mercado de trabalho volátil e competitivo, onde a posse do conhecimento não é suficiente, mas, também, a flexibilidade de seu emprego em conjunção às relações interpessoais. **A educação assistencial** remete à gênese e à justificativa do próprio SCMB: a busca do equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar, das dificuldades impostas à família castrense que impactam o moral da tropa: eliminar ou minimizar as desvantagens produzidas pelas movimentações constantes, moradia em localidades inóspitas e menor convivência com a família (CEDEPA, 2016, p. 52-53, grifo do autor).

O primeiro Colégio Militar nasceu, oficialmente, pelo Decreto Imperial nº 10.202, de 9 de março de 1889, com o nome de Imperial Colégio Militar da Corte, hoje o tradicional Colégio Militar do Rio de Janeiro. Desde os primeiros tempos do Brasil, como nação independente, os militares empenharam-se na criação de uma instituição encarregada de educar os filhos dos servidores do Exército e da Armada. Em 1840, o Regente Araújo Lima, Marquês de Olinda, procurou estabelecer, por meio de decreto, um colégio para os filhos necessitados dos capitães e oficiais, no Arsenal de Guerra da Corte: o ‘Colégio Militar do Imperador’ essa ideia não chegou a se tornar uma realidade. A proposta foi retomada mais tarde por Duque de Caxias¹⁸

¹⁸ A história do Colégio Militar do Rio de Janeiro, primeiro CM, começou a ser escrita na década de 1850 quando o Duque de Caxias, então Marquês, propôs a criação de um educandário para filhos de militares, a exemplo do que tinha sido criado por Napoleão Bonaparte na França, o *Pritané Militaire*. A proposta enviada ao Senado em 1853 foi recusada, ficando a ideia adormecida para ressurgir com força após a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870). A campanha vitoriosa proporcionou aos militares do Exército e da Armada uma participação muito maior e efetiva nos acontecimentos políticos e sociais do Brasil Império, fato explicitado pela escolha de Caxias como Presidente do Conselho de Ministros após o conflito. Tal cargo era o mais importante na organização política do Brasil, estando submetido apenas ao Imperador, D. Pedro II. O Conselheiro Thomaz José Coelho de Almeida foi responsável pela fusão entre a Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria e a Associação Comercial do Rio de Janeiro que proporcionou a criação e o sustento de uma instituição que recolhesse, abrigasse e educasse os filhos de veteranos e militares da ativa, órfãos ou não. Em 1889

que viveu junto a seus comandados as aflições dos que deixavam suas famílias para se dedicarem à defesa da Pátria, e percebeu o quanto influenciava no ânimo de luta dos soldados saberem que estavam amparadas. Este logo entendeu que, além da pensão para garantir o sustento, a educação oficial evitaria a indigência de seus órfãos, caso eles morressem na frente de batalha. Compreendendo que, se a Pátria protegesse suas famílias, o moral da tropa cresceria e, conseqüentemente, elevaria o poder de combate das tropas imperiais.

Com essa ideia, Duque de Caxias deixou o comando do Exército e elegeu-se Senador do Império. Em 1853, apresentou um projeto ao Senado criando um Colégio Militar na Corte. Não conseguiu convencer os seus pares e a iniciativa não prosperou. Em 1862, Caxias insistiu novamente na criação de uma Escola que amparasse os órfãos, filhos de militares da Armada e do Exército que participaram na defesa da Independência, da Honra Nacional e das Instituições. Mais uma vez o desejo não se concretizou.

Apenas no final do Império o Conselheiro Thomaz Coelho conseguiu a criação do Imperial Colégio Militar (Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889), atual Colégio Militar do Rio de Janeiro. Em 1912, foram criados mais dois Colégios Militares: o de Porto Alegre e o de Barbacena. Reações contrárias aos novos estabelecimentos de ensino aconteceram. Nos orçamentos de 1915 e de 1916, foram apresentadas emendas visando à extinção dos três colégios militares então existentes. Não lograram êxito as duas tentativas, animando o Governo Federal a criar o Colégio Militar do Ceará (Lei nº 3674, de 07 de janeiro de 1919).

foi assinado pelo Imperador D. Pedro II o Decreto Imperial que criava o *Imperial Collegio Militar da Corte* e determinava seu regimento interno (DEPA/SCMB, 2016, p. 27).

Quatro estabelecimentos funcionavam normalmente quando, por razões políticas, o CM de Barbacena foi extinto, em 1925, e os seus servidores distribuídos por outras organizações do Exército. Em 1938 são extintos os CM do Ceará e de Porto Alegre. Restou apenas o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Alguns anos depois, iniciou uma nova fase de progresso para o ensino colegial no Exército, quando foi criado o Colégio Militar de Belo Horizonte (1955). Nasceu também o Colégio Militar de Salvador em 1957, já idealizado pelo ministro Ciro do Espírito Santo Cardoso. Um ano mais tarde, foi criado o Colégio Militar de Curitiba, em 1958, e, completando o ciclo, o Colégio Militar de Recife em 1959. Os antigos Colégios de Porto Alegre e de Fortaleza foram transformados em Escolas Preparatórias e voltaram a funcionar como CM em 1962.

Entre avanços e recuos, os anos passaram e ocorreram novas modificações no SCMB. Na década de 1970, foram criados o Colégio Militar de Manaus (1971) e o de Brasília (1978), este já previsto em despacho, de 1959, pelo então presidente Juscelino Kubitschek. Em 1988, foram fechados o Colégio Militar de Belo Horizonte, o Colégio Militar de Salvador, o Colégio Militar de Curitiba e o Colégio Militar do Recife.

A retomada do processo de ampliação do sistema aconteceu quando estes CM (Colégios Militares de Curitiba, de Salvador, do Recife e de Belo Horizonte) foram reativados, em 1993, e ainda criados os Colégios Militares de Juiz de Fora e de Campo Grande e, em 1994, o de Santa Maria (PP/SCMB, 2015, p. 10).

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA 'O COLÉGIO DO VAGÃO'

O CMSM, está localizado geograficamente no centro do estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria/RS; fundado em 22 de março de 1994, é uma unidade do Exército Brasileiro e um dos mais novos do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), visto que em 2015 houve a criação do Colégio Militar de Belém (CMBel).

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é orientado pelo sistema de ensino do Exército, Ministério da Defesa, em paralelo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), norteador por um Regulamento interno (R-69, aprovado pela Portaria nº 42, de 6 de fevereiro de 2008); os Colégios Militares possuem peculiaridades como a valorização de costumes e tradições do Exército Brasileiro; estão subordinados à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), que é o órgão de apoio técnico normativo do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX).

Historicamente, Santa Maria foi, desde a época do Império, região militar estratégica na questão de disputas e conflitos com os países da região do Prata (Argentina, Uruguai e Paraguai), por sua posição geográfica central no RS. Motivo pelo qual reuniu unidades militares visando a defesa de nossas fronteiras diante de impasses que ali ocorreram durante os séculos XVIII e XIX. Em função disso, Santa Maria possui hoje uma das três maiores guarnições militares do Brasil e foi escolhida para sediar mais um estabelecimento do SCMB durante a expansão do sistema que houve na década de 1990.

A concretização do objetivo do Tenente Luiz Prates Carrion sugerindo a criação de um Colégio Militar na “Cidade Coração do Rio Grande” (evento do centenário de Santa Maria – 1957), veio a ocorrer em março de 1994, quando o então Ministro de Exército General de Lucena e o Comandante da Guarnição Federal de Santa Maria, o General de Divisão José López da Silva, determinou a criação de um colégio militar, por meio da portaria ministerial nº 115.

Para iniciar suas atividades de ensino, o CMSM esteve temporariamente (no final de 1994), num pavilhão do Parque Regional de Manutenção da 3ª Região Militar (PqRMnt/3) enquanto aguardava o planejamento e a construção de suas instalações. Assim, após a fundação e definição de um local para o funcionamento foi organizado o corpo docente. Alguns professores faziam parte da rede municipal¹⁹ de ensino de Santa Maria e, após a realização de uma seleção simplificada,

¹⁹ Estes professores permaneceram no CMSM, na condição de professores temporariamente cedidos, até o primeiro concurso público para professor civil do Colégio Militar de Santa Maria, no ano de 1996.

passaram a constituir o corpo docente pioneiro do CMSM, somado aos militares especialistas do Quadro Complementar, formados pela Escola de Administração do Exército (EsAEx). Hoje Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx).

As provas seletivas aconteceram em dezembro de 1994, com oitenta e cinco estudantes aprovados, ao sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries do primeiro grau). Essa seleção, realizada por concurso de admissão, deu início à formação das turmas pioneiras do CMSM. Além dos estudantes concursados, também faziam parte dessas primeiras turmas os estudantes amparados, dependentes dos militares que serviam então na guarnição de Santa Maria e em outras guarnições do interior do Rio Grande do Sul. No final de 1994 o colégio estava pronto para iniciar suas atividades.

Devido ao elevado número de estudantes e ao espaço limitado de suas instalações provisórias, inauguradas em novembro de 1994, o Colégio Militar de Santa Maria precisou buscar soluções para realizar as suas atividades. Uma delas foi a cedência pela Rede Ferroviária Federal, de dois vagões que foram adaptados e utilizados como salas de aula. Disso decorre a forma como foi nomeado então o CMSM - “Colégio do Vagão”. A cerimônia histórica de início das atividades do CMSM foi realizada em fevereiro de 1995. No entanto, o atual espaço com as edificações do colégio foi inaugurado em novembro de 1998, iniciando suas atividades pedagógicas em fevereiro de 1999 (DEPA, 2016, p. 203).

Hoje vizinhando com o Parque Regional de Manutenção da 3ª Região Militar, no bairro Passo d'Areia, o Colégio Militar de Santa Maria, atende a comunidade militar e civil de Santa Maria. No início do ano letivo de 2018, o CM possuía 788 estudantes, entre dependentes de militares amparados e estudantes concursados (628 estudantes amparados e 160 estudantes concursados do EM/EF)²⁰ e um corpo docente de 90 professores (43 civis e

²⁰ Os estudantes NIT são estudantes ‘concurados’, na maioria ‘locais’ oriundos da cidade de Santa Maria e/ou demais cidades próximas (com ingresso ao CMSM/SCMB, pelo processo seletivo). Deve-se registrar que entre os estudantes concursados (no SCMB) faz-se presente uma parcela menor de estudantes IT, filhos/dependentes de militares, que devido as normas e prazos regulamentares ingressaram no Sistema pelo processo seletivo - concurso público. Em dados recentes (1º trimestre de 2019), o CMSM possui 854 estudantes entre dependentes de militares amparados e estudantes

47militares)²¹ especializados, propostos a estimular caminhos à descoberta e potencialidades pelos conhecimentos científico tecnológicos, numa visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, sociais.

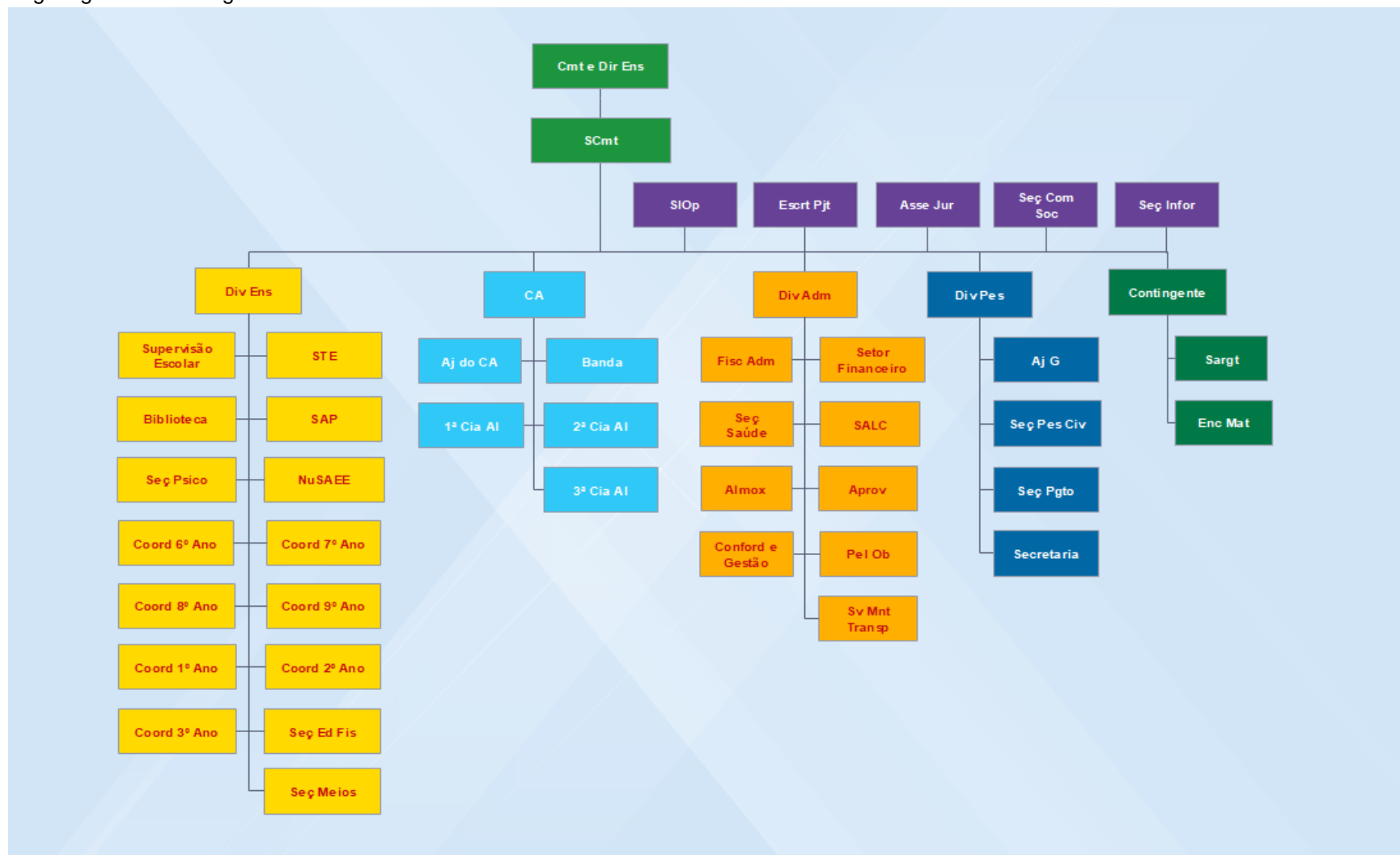
É um estabelecimento de ensino reconhecido na comunidade escolar local pela disciplina e pelo ensino de qualidade. Segundo o Plano Geral de Ensino do CMSM (2018, fl. 4) sua missão é ministrar a educação básica, nos níveis fundamental, do 6º ao 9º ano, e médio, do 1º ao 3º ano, em consonância com a legislação federal da educação nacional, obedecendo as leis e aos regulamentos em vigor e segundo valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro com o objetivo de assegurar a formação do cidadão e de despertar vocações para a carreira militar.

O Colégio Militar de Santa Maria está organizado segundo o Regulamento dos Colégios Militares (R-69), e espacial e administrativamente conforme organograma apresentado a seguir:

concurados (684 estudantes amparados e 170 estudantes concursados do EM/EF); No Ensino Médio 333 estudantes amparados e 59 estudantes concursados. Dados Ajudância do CA/CMSM, em 30/05/2019.

²¹ Dados fornecidos pela Seção Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica/CMSM; e Ajudância do CA/CMSM – 2º semestre 2018.

Organograma do Colégio Militar de Santa Maria.



Fonte: Disponível em: <<http://www.cmsm.eb.mil.br/index.php/organograma>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Os colégios pertencentes ao SCMB se orientam estruturalmente pela mesma organização, começando pelos comandantes que nos CM têm dupla atribuição nas funções de comando e de direção de ensino da instituição, cabendo a estes gerir tanto os aspectos funcionais de uma organização militar (OM), quanto educacionais.

Assim, parto do princípio que num sistema ou organização, um segmento está interligado ao outro, entendendo que todos estes espaços/lugares são pedagógicos no que tange um espaço educativo como instituição de ensino.

Apresento alguns espaços pedagógicos do CMSM, dentre os quais inicialmente me ateei à Divisão de Ensino e ao Corpo de Alunos (conforme organograma, p. 37) que são lugares que provém com melhor propriedade as ações cotidianas vivenciadas e experienciadas pelos estudantes, pois atuam diretamente com os mesmos, âmbitos de interesse ao objeto do estudo da tese aqui apresentada.

Os campos pedagógico, didático e metodológico, com referência aos elementos do currículo, encontram-se sob responsabilidade da Divisão de Ensino. O currículo, considerado elemento fundamental para a concretização do Projeto Político Pedagógico, comporta os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; os planos pedagógicos elaborados pelos professores, as competências e habilidades a serem desenvolvidas por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes níveis da escolarização; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes.

De acordo com o PGE (2018), para o desenvolvimento do currículo, o CMSM conta com a realização do turno integral que deve ser planejado para potencializar as atividades letivas, a fim de complementar as práticas pedagógicas. O currículo no SCMB é desenvolvido por três vias de apoio da seguinte forma: Através da Divisão de Ensino (DE), responsável pela orientação do Planejamento Escolar, por meio do desenvolvimento dos Planos de Sequências Didáticas (PSD), Plano de

Execução Didática (PED), Plano Educacional Individualizado (PEI), Plano de Aula (PA) e Projeto Valores²² (PV); pelo Corpo de Alunos, nas Instruções Cívico Militar (ICM), formaturas, no Projeto Valores, e pela Divisão Administrativa (DA), que participa logisticamente das ações que colaboram para a melhoria da comunidade garança²³.

Elemento fundamental para a concretização do Projeto Político Pedagógico do SCMB, o currículo é um instituto pedagógico que abarca as dimensões tangíveis e intangíveis da escola (formal, não formal, oculta e ubíqua). Ele contém os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; os planos pedagógicos elaborados pelos professores, as competências e habilidades a serem desenvolvidas por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização NPGE/SCMB (2019, fl. 32).

Também é função da Divisão de Ensino a responsabilidade de potencializar o processo ensino-aprendizagem dentro da proposta pedagógica de educação integral do SCMB, agregando as diferentes Coordenações de Ensino do 6º EF ao 3º EM à Seção Técnica de Ensino (STE) que coordena as avaliações da aprendizagem; a Seção Psicopedagógica, que composta por psicóloga, orientadora educacional e assistente social, desenvolve suas atividades junto aos estudantes, professores e direção do CMSM, através de reuniões, entrevistas e acompanhamento individual, a Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) no trabalho de educação inclusiva e desenvolvimento pedagógico dos alunos com necessidades especiais; a Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica que coordena todas as ações pedagógicas do colégio, segundo as Normas de Supervisão Escolar no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil (NSESCMB), e a Seção de Apoio Pedagógico

²² No intuito de proporcionar uma formação integrada ao aluno do CMSM, uma das vertentes do Projeto Político Pedagógico destina-se ao desenvolvimento de competências atitudinais ligadas aos valores (PGE, 2018, p. 36).

²³ Referência à comunidade escolar do Sistema Colégio Militar do Brasil, símbolo de união, de amizade, de respeito, de camaradagem e de civismo. Concretizado na boina garança entregue anualmente aos novos alunos em formatura, simbolizando a confirmação da condição de integrante do Sistema Colégio Militar do Brasil.

(SAP) que atende os alunos que apresentam dificuldades de acompanhar a turma devido ao desenvolvimento de suas habilidades essenciais em leitura e raciocínio lógico. Pertencem ainda a DE a Seção de Meios, que proporciona apoio quanto aos equipamentos e materiais às atividades de ensino, e a Biblioteca Érico Veríssimo (no CMSM), espaço que foi reestruturado, sendo reinaugurado em abril de 2018, frequentada pela comunidade escolar, busca incentivar a exploração e conhecimento do seu acervo pelos estudantes e professores.

Junto à Divisão de Ensino, o Corpo de Alunos é outro espaço pedagógico do CMSM, de forma que os estudantes são os protagonistas, a razão da existência da Companhia de alunos. Diretamente subordinado ao comando, o CA compreende todo o corpo discente. O CA desenvolve ações relacionadas a administração escolar e a disciplina do corpo de alunos; planeja e coordena a Instrução Cívico Militar, orientando permanentemente as Companhias de Alunos (1º Cia AI, 2º Cia AI, 3º Cia AI), no que diz respeito ao estudante em cumprimento as normas disciplinares. Estão vinculados ao Corpo de Alunos, o Comando do CA, responsável e coordenador das ações desenvolvidas pelo CA, a Ajudância e a Secretaria do CA atuam na confecção, controle e emissão de documentos referentes a inclusão, exclusão, transferências e outros relacionados com a vida escolar do estudante no CMSM, e as 1º Cia de Alunos (estudantes do 6º e 7º anos), 2º Cia de Alunos (estudantes do 8º e 9º anos) e 3º Cia de Alunos (estudantes do 1º, 2º e 3º anos), mudança que ocorreu a partir do ano de 2018, pois até então só haviam duas companhias, a 1ª Cia de Alunos que coordenava, os alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, e a 2ª Cia de Alunos que coordenava, os alunos do Ensino Médio do 1º ao 3º ano. As Companhias têm como objetivo a organização das turmas, das formaturas, a distribuição de monitores, que acompanham e orientam de forma mais aproximada os aspectos cotidianos da vida escolar, quanto à conduta e quanto ao comportamento do estudante (disciplina, faltas diárias, uniforme, ICM, ACM²⁴,

²⁴ A Instrução Cívico-Militar (ICM) e as Atividades Cívico-Militar (ACM) compõem a grade curricular do EF/EM e visam assegurar a disciplina escolar, estimular o civismo e obter padrões de procedimentos consoantes com a proposta pedagógica (PGE, 2018, fl. 22).

etc.). Rotina de atividades escolares, adequadas num quadro de horário de nove tempos diários de 45 minutos; seis no turno da manhã, e três tempos à tarde; guardando as devidas particularidades do contraturno nas propostas para Ensino Fundamental e para Ensino Médio²⁵.

Dentro do sistema, a conduta moral do discente reflete valores e princípios por meio de boas atitudes, com base no respeito às normas e às instituições, na disciplina e na solidariedade; como está esclarecido no 'Manual do Aluno' (2018, p. 5), disponibilizado como um guia de conduta e normas internas do CM que o estudante recebe ao ingressar na instituição.

1. APRESENTAÇÃO E FINALIDADE; 2. HISTÓRICO DO CMSM; 3. O ALUNO DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL
 a. Significado da Boina Garança, b. Código de Honra do Aluno, c. Juramento do Aluno, d. Saudação Escolar; **4. NORMAS INTERNAS E PRINCIPAIS RECOMENDAÇÕES** a. Horários Escolares, b. Faltas às Atividades e Atestados, c. Recomendações sobre porte e uso de material particular, d. Instrumentos de Avaliação Educacional, e. Regime Disciplinar, f. Atribuições do Chefe e Subchefe da Turma, g. Uso de Uniformes e Apresentação Individual, h. Recomendações sobre "como estudar", i. Orientações sobre "Situações Diversas"; **5. HINOS E CANÇÕES; ANEXO A – SISTEMA DE ESTÍMULOS E RECOMPENSAS; ANEXO B – ORIENTAÇÕES PARA O ESTUDO (MANUAL DO ALUNO, 2018, p. 3).**

²⁵ Abertura da entrada da rodoviária/CMSM - 06:30. As atividades escolares iniciam as 07h:10min com Formatura das Cias. Al. 07h:15min, após 07h:30min começo dos tempos de aula do turno da manhã. O turno da tarde (contraturno) inicia as 13h:30min encerrando às 16h:30min. No contraturno do EM – Apoio pedagógico, Clubes e Grêmios das Forças Armadas. No entanto, por ocasião das novas orientações sobre a adaptação curricular para os Ensinos Fundamental e Médio, e demais normas legais, referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram destacados alguns pontos de alinhamento entre o que propõe a BNCC e o que se fundamenta o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB). Nesse contexto, a DEPA expediu, em 2017, a primeira versão da Diretriz de Adaptação do Ensino Médio no SCMB (DIEx nº 20-SUBSEÇ AVAL ESTAT/SEÇ ENS/DEPA – de 24 de janeiro de 2017), alinhada às diretrizes do Chefe do Departamento de Educação e Cultura do Exército que determina como orientação e meta à DEPA “adequar a Proposta Pedagógica do Sistema Colégio Militar às novas demandas do Ensino Médio” (Diretriz Ch DECEX 2018, p.9). Segundo o NPGE/SCMB (2019, fl. 90-91) dentre as alterações previstas nas bases legais e alguns ajustes ao que propõe a BNCC e o que se fundamenta o Projeto Pedagógico do Sistema Colégio Militar do Brasil (PP/SCMB) destaco: 1) ampliação da carga horária para 1.400 h para o EM, até 2022; 3) ensino de Arte obrigatório no EF e no EM, em todos os anos escolares; 5) currículo do EM: BNCC + itinerários formativos específicos, com ênfase nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional; (...) NPGE/SCMB, 2019).

São práticas, atitudes e valores desenvolvidos no comprometimento com o Projeto Pedagógico dos CM. Enfatizando que os estudantes nos CM encontram-se “sob a égide de um Projeto Pedagógico cujo cerne repousa nos valores e tradições do Exército Brasileiro e cujos parâmetros pedagógicos se vinculam à legislação educacional brasileira” (NPGE/SCMB, 2019, fl. 25).

O ingresso dos estudantes no CMSM, como aluno do sistema pode ocorrer de duas formas: estudante dependente legal de militar de carreira/reserva remunerada do Exército ou de outras Forças - amparados pelo Regulamento dos Colégios Militares (R-69), em conformidade com o caráter assistencial do Colégio ou estudante aprovado em concurso de admissão²⁶ para este Colégio Militar, estando matriculado em estabelecimento de ensino civil. São oferecidas anualmente trinta vagas no 6º ano (idade entre 10 e 13 anos) do Ensino Fundamental e cinco vagas no 1º ano (idade entre 14 e 18 anos) do Ensino Médio; estes estudantes são provenientes de escolas particulares e públicas de Santa Maria e região, que enfrentam provas eliminatórias e classificatórias em etapas como: exame intelectual (provas de Português e Matemática) e revisão médico-odontológica. Deve-se observar que em boa parte dos estudantes concursados, as famílias investem em cursos preparatórios; oportunizando melhor preparo para o processo seletivo, logo ao ingresso na instituição. Preparatório, não somente em função dos conteúdos que serão exigidos nas provas específicas, mas nas próprias relações e características desse espaço coletivo, que poderão no grupo começar a se delinear.

Quanto ao ingresso dos estudantes amparados (dependente legal de militar de carreira/reserva remunerada do Exército ou de outras Forças), cabe destacar que este sistema segue normas e disposições a serem cumpridas, havendo em certos casos, do estudante transferido não ser contemplado com a vaga em decorrência da indisponibilidade ou do não

²⁶ Manual do(a) Candidato(a) – Concurso de Admissão ao CMSM - 2018/2019, 6º Ano do Ensino Fundamental e 1º Ano do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.cmsm.eb.mil.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

atendimento dos critérios. Assim, conforme consta no Regulamento dos Colégios Militares (R-69), Art. 52. Independente de processo seletivo, é considerado habilitado à matrícula, mediante requerimento ao Comandante do CM, observados os limites de vagas decorrentes da capacidade física e dos recursos humanos e materiais do CM, satisfeitas as demais condições deste Regulamento:

I - o órfão, filho de militar de carreira ou da reserva remunerada do Exército, independente da data do falecimento do pai ou da mãe;

II - o dependente legal de militar de carreira do Exército, nos termos do Estatuto dos Militares, se o responsável encontrar-se em uma das seguintes situações: a) movimentado, com mudança de sede, para localidade assistida por CM, condicionada a matrícula, tão somente, ao CM que assiste a localidade para qual ocorreu a movimentação do militar, considerando como prazo, para fins de efetivação e matrícula, até quatro anos posteriores ao ano da publicação do início do ato da movimentação (boletim do órgão movimentador), ou até três anos posteriores ao ato final da movimentação do militar (data de apresentação do militar na Guarnição de destino).(Portaria Nr 852, de 13 SET 10, do Cmt Ex) (...) (TÍTULO V DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO - CAPÍTULO I DAS VAGAS, DA SELEÇÃO E DA MATRÍCULA, Seção III Da Matrícula, R-69).

As condições pontuadas, estão dentre as mais recorrentes no SCMB, no que se refere aos estudantes amparados; este dependente legal de militar de carreira do Exército, nos termos do Estatuto dos Militares, sendo que o responsável se encontra movimentado, com mudança de sede, para localidade assistida por CM.

Deste modo, importa sublinhar que em decorrência das atribuições, transferências e movimentações dos militares e seus dependentes, o CMSM recebeu em dados mais recentes, no primeiro trimestre de 2019, conforme a Ajudância e Secretaria do CA/CMSM²⁷, 177 transferências de estudantes, advindos de outros colégios militares e de outros colégios civis. Ingressaram no CMSM/SCMB o total de 47 estudantes no Ensino Médio amparados (13 estudantes no 2º ano e 8 estudantes no 3º ano), ou seja, dependentes e/ou filhos de militares suscetíveis aos deslocamentos previstos da profissão.

²⁷ Seção responsável por assuntos relacionados com a vida escolar do estudante, como inclusão, exclusão e transferências.

Ano	Estudantes amparados	Estudantes concursados
2016	174 - EM/EF * 45 Ensino Médio	25 - EF * 0 Ensino Médio
2017	155 - EM/EF * 37 Ensino Médio	25 - EF * 0 Ensino Médio
2018	168 - EM/EF * 41 Ensino Médio	30 - EF * 5 Ensino Médio
2019	177 - EM/EF * 47 Ensino Médio	30 - EF * 5 Ensino Médio

Fonte: Dados fornecidos pela Ajudância e Secretaria do CA/CMSM em 26/06/2018; 19/12/2018; 18/03/2019.

São estudantes provenientes de diferentes regiões do Brasil, que no CMSM continuam ou iniciam a vida estudantil, no Sistema Colégio Militar.

Sinalizando para o entendimento do que representa este sistema, ênfase a *cultura de trânsitos* no SCBM, nos CM e, principalmente, para os estudantes (EM) objeto de interesse deste estudo. Nessa intenção busco um recorte geográfico, para pontuar que somente no início do ano letivo de 2018, chegaram no Ensino Médio do CMSM, 19 estudantes no 2º e 3º anos²⁸

²⁸ Na matriz curricular do Ensino Médio do CMSM, a disciplina de Arte é obrigatória somente para 2º e 3º anos; com carga horária de um tempo semanal (45 minutos). O 2º ano/2018 composto de quatro turmas de 28 estudantes e o 3º ano/2018 composto de três turmas de 27 estudantes. Obs.: A portaria N°75-DECEX, de 11 de agosto de 2009, Autoriza e regula a concessão antecipada do Diploma de Conclusão do Ensino Médio no Sistema Colégio Militar do Brasil. (...) que atender a todas as seguintes condições, entre as quais: (...) a. estar cursando o 3º ano do ensino médio; (...) d. ter sido aprovado em vestibular de meio de ano, para ingresso em estabelecimento de ensino superior (...) – Avanço Escolar.

(amparados); destes, 3 do Colégio Militar do Rio de Janeiro - CMRJ, 3 do Colégio Militar de Brasília - CMB, 1 do Colégio Militar de Campo Grande - CMCG, 2 do Colégio Militar de Manaus - CMM (EaD)²⁹. Da mesma forma, os demais estudantes vindos de colégios civis, que chegaram de diferentes estados, como Campo Grande - MS, Belém - PA, Anápolis - GO e cidades do RS, tais como Cruz Alta, Santo Ângelo, São Borja.

O Projeto Pedagógico do SCMB define que se trata de uma rotina peculiar deste *espaço de trânsitos*, que nos remete à gênese e à justificativa do próprio SCMB: “na busca do equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar, das dificuldades impostas à família castrense que impactam o moral da tropa” (DEPA, 2016, p. 233). O ensino preparatório orienta para a vida, capacitando os discentes à busca ética, e da realização pessoal, entendendo este em aberto, porque não se destina a um fim previamente definido pelos Colégios Militares, mas à pluralidade de prosseguimentos possíveis dos estudos. Os Colégios Militares têm, hoje, o seu ensino valorizado por uma destinação assistencial a qual culmina em uma finalidade preparatória, direcionada aos estabelecimentos de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX) e para instituições civis de ensino superior.

Duas realidades nas quais o SCMB tem se debruçado com atenção e buscado propor formas de minimizar e/ou aproximar as situações e equacionar a vida estudantil de amparados (dependente legal de militar de carreira/reserva

²⁹ Um dos estudantes do Colégio Militar de Manaus (CMM) cursou pelo sistema a distância, por ser dependente de militar transferido para o exterior (Bolívia), ‘adido militar’. O Colégio Militar de Manaus (CMM) em 2001, implantou o projeto denominado Curso Regular de Educação a Distância (CREAD), com o objetivo de atender aos filhos e dependentes de militares que estivessem servindo em áreas de fronteira e de difícil acesso da Amazônia e no exterior, nos níveis fundamental e médio, permitindo que esses alunos pudessem ter acesso ao mesmo conteúdo didático oferecido no ensino presencial, em Manaus. Segundo a SEAD (Seção de Educação a Distância do CMM, o público são jovens, com idade entre 10 e 17 anos, que estejam cursando do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e de 1º ao 3º Ano do Ensino Médio regulares, cujos responsáveis sirvam, no Comando Militar da Amazônia (CMA), Comando Militar do Norte (CMN) e dos dependentes de militares das Forças Armadas que estejam em missão no exterior e no Comando Militar do Oeste (CMO), além de demais locais determinados pela DEPA, desde que haja conformidade com a legislação educacional vigente para a oferta de educação a distância. Disponível em: <<https://www.http://www.ead.cmm.eb.mil.br>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

remunerada do Exército ou de outras Forças, advindos de todo território nacional e no exterior) e concursados. Como a exemplo: o Ensino por Competências, o Apoio Pedagógico, a Educação em Tempo Integral, as Novas Tecnologias da Informação (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), a Educação Inclusiva e o Projeto Valores (DEPA, 2016).

Sintetizando cada um dos vetores, o Ensino por Competências determina o currículo³⁰, a didática, a avaliação, o perfil docente e o perfil discente ideais para o alcance de seus objetivos: a formação integral do cidadão. O Apoio Pedagógico visa o desenvolvimento de ações que possibilitem o combate ao fracasso escolar e o envolvimento de todos agentes de ensino em práticas que incrementem o efeito-escola.

A Educação em Tempo Integral é um instrumento para a ampliação do tempo disponível para a execução dos projetos pedagógicos, oferecendo atividades diversificadas nas dimensões cognitivas, artístico-culturais, físico-desportivas.

O incremento das Novas Tecnologias da Informação parte das premissas que a inclusão digital contribui para a formação do cidadão e que as ferramentas tecnológicas de informação e comunicação potencializam as estratégias de ensino e de aprendizagem.

A Educação Inclusiva vem ao encontro das determinações previstas na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apontando procedimentos diferenciados no âmbito da comunidade escolar.

O Projeto Valores destina-se ao desenvolvimento de competências atitudinais ligadas aos valores, visando a uma formação integrada ao aluno do SCMB (DEPA, 2016, p. 235).

³⁰ Os currículos formais no SCMB são nacionalizados. Periodicamente, são realizadas reuniões de revisão curricular das áreas de conhecimento (Códigos, Linguagens e suas Tecnologias; Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias). A partir deste evento nacional, é produzido um currículo formal que atende aos CM em suas especificidades e objetivos nacionais do SCMB. Suporte ao estudante, 'amparado' dependente de militar, que em função das movimentações, transferências, pode manter-se no Sistema sem comprometimento aos estudos, devido a sincronia dos currículos.

Linhas que o CMSM vem seguindo em consonância ao Sistema Colégio Militar do Brasil na busca “de formar jovens ativos e criativos, autônomos e autores, ou seja, indivíduos mais responsáveis, atuantes e transformadores” (PP/SCMB, 2016, p. 17).

De acordo com o Projeto Pedagógico do SCMB (2016, p. 16):

É pelo reconhecimento da primazia da educação assistencial e de sua articulação com a educação preparatória que cresce de importância o apoio pedagógico, entendido em duas dimensões: como atividade pontual destinada ao resgate dos alunos com dificuldades de aprendizagens – os quais, em sua grande maioria, advêm da família militar – e como *conjunto de ações* em que todo o Colégio se alinha em favor da finalidade assistencial. O desafio para o SCMB passa a ser a construção dessa articulação: levar os alunos que necessitam do apoio pedagógico à consecução exitosa de seus objetivos pessoais.

Segundo publicação do XXVI Conselho de Ensino da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - CEDEPA (2016), relacionada as práticas pedagógicas no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), uma das percepções relacionadas às políticas de apoio está na realização da prática pedagógica como um todo, isto é, de todas as medidas que colaboram com a melhoria do processo ensino-aprendizagem na escola, para todos os integrantes desta comunidade.

No Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), essa urgência de flexibilidade e organização vem da questão apontada por Freire (CEDEPA, 2016, p. 07), que convivem no Sistema duas realidades: de um lado, os alunos concursados, aprovados pelo ingresso após realização de processo seletivo de admissão; de outro lado, os alunos amparados, que ingressaram – sem seleção – através das cláusulas de amparo assistencial. Os alunos concursados objetivam um colégio com propostas de ensino forte e de baixo custo, que melhor os prepare para as futuras aprovações em concursos às escolas militares e universidades (Escola Preparatória de Cadetes do Exército - EsPCEEx, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM...). Ao passo

que os alunos amparados demandam uma formação integral e esperam do Sistema um espaço de convivência, onde possam experimentar o sentimento de pertença. Fato que justificaria a existência de um apoio pedagógico.

A intenção do SCMB, com a assistência da Seção de Apoio Pedagógico (SAP), é oferecer suporte aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e aos que chegam ao Sistema Colégio Militar do Brasil com carências oriundas de anos escolares anteriores; na busca por refazer percursos pedagógicos lacunados por vivências escolares experienciadas em um país com realidade continental e que abriga práticas pedagógicas das mais variadas. Como a exemplo: uma criança que é alfabetizada no Acre, cursa a primeira parte do Ensino Fundamental entre o interior da Bahia, a grande parte em São Paulo e Curitiba, para, em seguida regressar ao Norte, a fim de ser matriculada no 6º ano do Colégio Militar de Manaus, não tem a perspectiva de continuidade de outra criança que cursou em Belém, por exemplo, todo o Ensino Fundamental I. Junto aos fatores emocionais, resultantes da mudança de espaços e afetos, esses hiatos não referem-se apenas ao conhecimento (CEDEPA, 2016).

No entanto, não se pode ignorar, mas pensar nesse conjunto de ações disponíveis aos estudantes dos *trânsitos* (IT e NIT), para o que se cria ou pode ser criado num Colégio Militar. Olhar como espaço experiencial, atentando para alguns cenários que refletem diferentes espaços que podem ser entendidos como um conjunto de ações, de lugares possíveis em conversa aos valores, costumes e tradições do EB, sinalizando, a criação a partir do *ethos* de uma instituição de ensino militar – Colégio Militar de Santa Maria – Sistema Colégio Militar do Brasil; para o potencial de inserção e de construções de pertencimentos do estudante IT, a partir das experiências, tanto daquelas instituídas pelo colégio, como daquelas construídas no movimento cotidiano.

Para o SCMB, o estudante referência desenvolve princípios éticos sólidos necessários à transformação da sociedade. Tais princípios, além do contexto de formação humana, desenvolvem atitudes que incorporam valores nos estudantes. Estes

são perpassados por manifestações culturais que remetem a narrativas, costumes e tradições do Exército Brasileiro reveladores de uma política pedagógica pautada na formação moral e cívica do estudante. Alguns destes valores, costumes e tradições do EB foram edificando-se e hoje são compreendidos como vínculos de pertencimento, singularidades de uma cultura militar, exemplo visto quando estes estudantes entoam os hinos à pátria, usam a boina, o alamar, uniformes diferenciados (o gala, o meia gala, o diário/cáqui, o educação física), cortam o cabelo num padrão, fazem o perfilamento nas formaturas, a saudação colegial, o juramento do aluno, participam da Legião de Honra, do Livro de Honra, do hasteamento da Bandeira Nacional e de outras vivências desse espaço institucional que também configura-se como *espaço de trânsitos*. Essas são marcas peculiares de uma instituição de ensino do SCMB, compartilhadas na construção de experiências vividas pelos estudantes do CMSM/SCMB.

Nesta abordagem, a ação recebe mais ênfase, na medida em que se levam os alunos a encontrarem um significado nos conteúdos em que a escola vai partir de suas motivações e conhecimentos prévios, (...) principalmente, para as “ações didático-metodológicas destinadas à formação do aluno do Colégio Militar em consonância com a legislação vigente (LDB e PCN), levando-se em conta o perfil etário, afetivo e cognitivo de seu público e a finalidade de sua missão” (PP/CADERNO DE DIDÁTICA/SCMB, 2016, p. 6).

O próprio Sistema reconhece que essa tarefa não será fácil para uma escola pautada numa perspectiva hierárquica e linear, onde estas determinações, por vezes, terão caráter de supremacia aos assuntos da experiência educativa dentro de uma rede de saberes que movimentam a roda dos fazeres. Para pensar nessa organização, o CMS construiu o *Círculo Pedagógico*³¹.

³¹ O círculo inspira-se nas mandalas apresentadas na publicação "Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas." Em 2009, o Colégio Militar de Salvador (CMS) iniciou uma ação incisiva de

No contexto das atividades do apoio pedagógico (DEPA, 2016, p. 14), salienta-se o processo de desenvolvimento de técnicas de estudo, para desenvolver a autonomia na solução dos problemas de rendimento escolar, a motivação, o autoconhecimento, a visão objetiva, a autorregulação e organização pessoal, onde as práticas do apoio pedagógico são organizadas em encontros semanais para reflexão e ação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; o letramento é o suporte teórico para as atividades. Um apoio, que se ocupa no acompanhamento do desempenho do estudante, uma ação de orientação educacional estritamente quanto à aprendizagem.

Seguindo este pressuposto, retomo as considerações anteriormente apontadas no que tange à importância e à relevância do espaço do apoio pedagógico em relação às duas realidades que circundam as práticas e ações didático-metodológicas quanto ao aspecto assistencial e preparatório que perpassa a vida destes jovens estudantes amparados e concursados que deste *espaço de trânsitos* compartilham, trazendo ao questionamento: que outros espaços e experiências têm se oportunizado para que realidades possam, neste espaço, produzir inserção e outros sentidos frente à itinerância?

Se uma das percepções relacionadas às políticas de apoio está na realização da prática pedagógica como um todo, ou seja, em todas as medidas que colaboram com a melhoria do processo ensino-aprendizagem na escola; para todos os integrantes desta comunidade refazerem percursos pedagógicos, de falhas e faltas por vivências escolares experienciadas, como antes mencionado *em um país com realidade continental e que abriga práticas pedagógicas das mais variadas*, “além do que há ainda as lacunas emocionais fruto da mudança de espaços e afetos, as faltas não dizem respeito apenas ao conhecimento” conforme CEDEPA (2016, p. 9).

Os CM, mesmo dentro de um sistema, estão inseridos em espaços culturais específicos, com práticas e valores próprios, reunindo estudantes com vivências distintas. Esse caldeirão cultural, organizado pela lógica e linearidade (CEDEPA, 2016), cria por vezes no ambiente escolar, desarticulações nas quais cada componente (organograma p. 37) atua em seu

âmbito, fazendo com que vivências e experiências percam espaço para uma prática mecanicista. Uma realidade de aspecto homogêneo, mas atravessada pela heterogeneidade, na medida em que abarca pessoas, jovens estudantes com diferentes histórias de vida e bagagens culturais.

Portanto, essa mesma educação de padrões, normatizada promove algumas ações disruptivas que podem escapar dessa prática mecanicista quando o vivido e o experienciado são revelados como espaços experienciais já anunciados em algumas ações individuais/coletivas em cenários como os Jogos da Amizade, na competição artístico-cultural ZumZaravoice, no Desafio Global do Conhecimento, no Mundo CM. Estes espaços integram todos os CM, bem como acontecem em propostas educativas, cívicas, culturais e artísticas, semanalmente, nos Clubes e Grêmios.

O Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) e a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) realizam, anualmente, eventos que envolvem os estudantes do Sistema Colégio Militar do Brasil, buscando estimular as áreas do conhecimento relacionadas à cultura do esporte e das artes, como os Jogos da Amizade que contam com a participação de 1.500 estudantes atletas oriundos das 13 cidades-sede dos colégios – Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Brasília, Campo Grande, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Juiz de Fora, Curitiba, Porto Alegre e Santa Maria. São disputadas as modalidades de futebol, voleibol, handebol, xadrez, orientação, judô, atletismo, natação, e pentatlo moderno, masculino e feminino. Superação de limites, motivação, desafios, se misturam em quadras, tatames e ginásios. Na rotina dos colégios militares, a grandiosidade dos Jogos da Amizade se traduz no esforço do estudante e, ao mesmo tempo, integração com os companheiros de outros colégios. Também se demonstra que tem valor real no esporte a superação, o respeito e a camaradagem. Nessa época, os estudantes participantes envolvem-se com as vitórias e derrotas; porém, todos guardam a intensa experiência que os acompanhará por toda a vida.

O momento muito significativo dos Jogos da Amizade é a competição artístico-cultural denominada 'ZumZaravoice'. É a realização de um show de talentos dos estudantes com tema livre, tendo artistas convidados e ex-alunos do Sistema como jurados e, por fim, a apresentação da Banda do Sistema Colégio Militar do Brasil que reúne estudantes de todos os colégios. Todas as atividades são supervisionadas por profissionais, mas, coordenadas em sua execução pelos próprios estudantes, valorizando a iniciativa e a liderança. Um exemplo dessa participação é a equipe de imprensa local, totalmente formada por alunos-repórteres, destinada a cobrir o evento, realizar a seleção e a edição de imagens para a posterior divulgação. Entre outros objetivos, busca-se, desde cedo, o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos, além da associação do esporte e da arte à melhoria da qualidade de vida.

Da mesma forma, com representantes de todo o Sistema, o Desafio Global do Conhecimento congrega, ainda, os 3.000 alunos do Colégio Militar de Brasília (CMB) que sedia o evento, além de professores e agentes de ensino. Constitui-se em atividades cognitivas distintas e conectadas, promovendo a amizade e a interação entre os estudantes. O Desafio Global busca incentivar e promover atividades nas áreas científico-tecnológica, do meio ambiente e de relações internacionais, por meio das competências em ciências da natureza, linguagens, idiomas e ciências humanas. Já no Mundo CM, acontecem discussões em língua estrangeira e de assuntos da atualidade, como direitos humanos, crise de refugiados, guerras, dentre outros; envolve debates dentro de células de organismos internacionais como o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas. Os estudantes destaques representam o Sistema Colégio Militar do Brasil em eventos internacionais (DEPA, 2016).

Uma engenharia pedagógica do SCMB, segundo o PP/SCMB (2015), na promoção do vivido e experienciado - assistencial como preparatória. Dentro dessa organização curricular, além das disciplinas de formação geral (LDB/PCN),

incentiva outras propostas educativas, cívicas, culturais e artísticas denominadas eletivas³². O CMSM coloca à disposição dos alunos diversas atividades de cunho desportivo e cultural que permitem o desenvolvimento da proposta de Educação Integral. “(...) é importante que sejam incentivados por seus responsáveis a participação destas atividades, pois constituem instrumentos na busca do crescimento pessoal e da socialização” (MANUAL DO ALUNO, 2015, p. 16).

As atividades eletivas constituem-se como espaços que impulsionam e promovem vazão e rupturas ao que pode a criação dar conta num sistema de ensino militar (SCMB). Como exemplo destaco a Banda de Música, atividades desportivas, os clubes e grêmios³³. Clube de Robótica, Clube de Ciências e Sustentabilidade, Clube de Xadrez, Clube de Meteorologia, Clube de Astronomia e Física, Clube de Matemática, Clube de Leitura e Redação, Clube de Invernada Artística (DTG), Clube de Artes, Clube de Inglês, Clube de Histogeo, Clube Rádio TV do Vagão, Clube Relações Internacionais Garança, Clube de Equitação, Clubes Esportivos (Atletismo; Basquetebol; Equitação; Esgrima; Futebol de campo; Handebol; Judô; Orientação; Patinação; Voleibol; Xadrez; e Futsal). Grêmios: Grêmio de Cavalaria, Grêmio de Infantaria, Grêmio das Comunicações, Grêmio da Artilharia; Grêmio Marinha do Brasil, Grêmio da Aeronáutica, Legião de Honra³⁴.

Atento que estes espaços não se caracterizam como espaço/materialidade, ou fonte direta da pesquisa de tese que apresento, mas os entendo e os considero como promotores de possíveis ações disruptivas e potentes articuladores de

³² Atividades desenvolvidas no CMSM, Turno Integral de 2018 (PGE/CMSM, 2018, p. 41).

³³ Compreendem os Clubes e Grêmios das Forças Armadas, que aconteceram no contraturno 2018.

³⁴ A *Legião de Honra* de Colégio Militar tem por finalidade incentivar os alunos ao cultivo e à prática de sadios princípios de lealdade, honestidade, iniciativa, nobreza de atitudes, disciplina consciente, camaradagem, estudo e amor à cultura, segundo os valores, os costumes e as tradições do Exército Brasileiro. Ingressam na Legião de Honra todos os alunos que forem julgados aptos por conduta exemplar. A admissão dos novos legionários será realizada na solenidade de início do ano letivo seguinte. São condições indispensáveis para o aluno ser admitido na Legião de Honra: estar cursando o CMSM desde o início do ano letivo considerado; estar classificado no comportamento “Excepcional”; ter obtido NF superior a 5,0 (cinco) em todas as disciplinas; e ser eleito em Assembleia Geral dos membros da Legião de Honra (MANUAL DO ALUNO, 2018, p. 43).

inserção, pertencimento do estudante IT. Volto-me então a entender a organização das vivências de quem se desloca nestes lugares e as experiências narradas que em diários visuais e/ou textuais contam do que está sendo construído com e entre as diferentes realidades de práticas e ações junto aos estudantes amparados, concursados, IT e NIT, neste *espaço de trânsitos* (CMSM).

No mês de outubro (...) durante uma semana é possibilitado aos estudantes vestirem fantasias (...) o motivo é o Halloween, promovido anualmente pela disciplina e o Clube de Inglês aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Um momento quando são realizadas atividades de integração, brincadeiras e jogos característicos do evento. Estas propostas são realizadas nas salas do Corredor Cultural do LEM (Língua Estrangeira e Moderna), com decoração referente à temática, confeccionada pelos estudantes e professores/as. A fantasia contagia as pessoas e os espaços (...) o que torna a ocasião uma das mais aguardadas do ano pelos estudantes (Narrativa do diário da pesquisadora/2018).

Com minha narrativa, observo o fato de como o Círculo Pedagógico é revisitado ao sublinhar os saberes da arte e da convivência (CEDEPA, 2016). Na intenção de compreender esse processo de 'reconstrução' (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37) pela criação, arte e convivência, ressalto acontecimentos frente a estes binarismos e heterogeneidades ordinários ao Sistema. Apresentado nas práticas desses jovens estudantes do Ensino Médio que vivem e criam, dentro da *cultura de trânsitos*, por seus percursos, *trajetos experienciais*, no CMSM/SCMB.



Segundo Hernández (2007, p. 72), “o contexto tem importância porque é o que faz com que se produza formas de falar, de ver, de pensar e comportar-se que tornam possível reconhecer-se e ser reconhecido pelos outros”. Ao que se somam processos intrassubjetivos que ocorrem das experiências e relações que os sujeitos vivenciam nesses contextos. Desses processos emergem pontos comuns, diferenças e contrastes por relacionarem-se às experiências, sobre a construção da subjetividade e aos padrões culturais (do global e do particular, de classe social, da família, etc.). É importante considerá-los como parte de uma rede que permita aos estudantes pensarem sobre o que aprendem com essas práticas vinculadas à itinerância, gerando novas formas de compreensão e atuação.

Na experiência do *trajeto experiencial*, nos *espaços de trânsitos* vividos e/ou produzidos pelos estudantes IT do EM do CMSM/SCMB, esse movimento produz perspectivas e possibilidades, constituindo potencial de inserção. Esse articular em relação às mudanças, à reestruturação das relações temporais e espaciais e, sobretudo, a reorganização espaço-temporal da experiência (educativa). Como um saber ‘a ser’ redimensionado, este relaciona-se a *cultura de trânsitos*, espaço/lugar e experiências de linguagem, criação e arte; problematizações dos capítulos que seguem.



ESTAÇÃO II

**ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS:
OLHARES AO TEMA**

ESTAÇÃO II

ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS: OLHARES AO TEMA

CULTURA DE TRÂNSITOS E ITINERÂNCIAS

Ao constituir o aporte conceitual da tese cabe o esclarecimento, primeiro, da proveniência do conceito de *cultura de trânsitos*. Com este referencial resgato e ressignificado, a partir de Certeau, a ideia *trânsito* como um tipo de “passagem que conduz de um lugar a outro”. Refere-se aos percursos do espaço; instaura uma caminhada que faz uma travessia³⁵. “Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam” (CERTEAU, 2014, p. 182-183).

Onfray (2009) também em “Teoria da Viagem”, dirá que “a viagem começa numa biblioteca. Ou numa livraria. Misteriosamente, ela tem lugar ali, na claridade de razões antes escondidas no corpo”. O autor evoca que a riqueza de uma viagem requer a densidade de uma preparação; instrui e amplia a possibilidade de percepções preparadas. Segundo Onfray solicitamos a ideia de um lugar, o conceito de uma viagem, e então partimos para verificar a existência real e factual do lugar cobiçado, entrevisto pelos ícones, pelas imagens e pelas palavras (ONFRAY, 2009, p. 25-32).

Nesse entendimento busco no espaço/lugar desse estudo, agregar referências a partir das especificações do Regulamento de movimentação para Oficiais e Praças do Exército (R-50), Decreto nº 83.079, de 23 de janeiro de 1979; por constituir um objeto central da pesquisa e da trama narrativa que está sendo aqui apresentada. Dessa forma, o conceito *cultura de trânsitos* é utilizado quando esta faz menção aos diferentes momentos do deslocamento do militar (e seus dependentes),

³⁵ O espaço de operações é feito de movimentos (...) o espaço surge de novo como lugar praticado (CERTEAU, 2014, p. 197-198).

tais como as transferências por necessidade de serviço ou por interesse, as etapas que compreendem esse período: da movimentação, do trânsito até transferência em definitivo.

Art 7º. *Trânsito* é o período de afastamento total do serviço, concedido ao militar, cuja movimentação implique, obrigatoriamente, em mudança de sede. Destina-se aos preparativos decorrentes dessa mudança. **Art 2º.** A *movimentação* é o ato administrativo que se realiza para atender a necessidade do serviço e tem por finalidade principal assegurar a presença, nas Organizações Militares (OM); **Art 3º.** O militar está sujeito, como decorrência dos deveres e das obrigações da atividade militar, a servir em qualquer parte do país ou no exterior; **Art 5º** *Movimentação*, para efeito deste Regulamento, é a denominação genérica do ato administrativo que atribui, ao militar, cargo, situação, Quadro, OM ou fração de OM. 2) *Transferência* é a modalidade de movimentação de um Quadro para outro, de uma para outra OM ou, internamente, de uma para outra fração de OM, e que se realiza por iniciativa da autoridade competente ou a requerimento do interessado. Será feita por necessidade do serviço ou por interesse próprio. (R-50) (Decreto nº 83.079, de 23 de janeiro de 1979).

Com estes pressupostos teóricos, a pesquisa se insere em conceitos de *trânsitos* e também de itinerâncias e em estudos sobre experiências que envolvam questões/aproximações com fluxos e mobilidades na sociedade atual. São estes processos de ir e vir, a partir das itinerâncias e experiências vividas pelos estudantes IT do EM do CMSM/SCMB, que estão no foco da construção desta tese.

Uma das hipóteses que orientou a produção da tese é de que a *cultura de trânsitos* é experienciada em práticas cotidianas (CERTEAU, 2014) e constitui-se de experiências vividas pelos estudantes refletindo modos de estar no espaço móvel, espaço de itinerância entre os seus percursos e suas travessias. Esse parece ser o *trajeto experiencial* que caracteriza o pertencimento, a inserção de estudantes IT do SCMB. A *cultura de trânsitos* reflete experiências vividas que revelam gestos, comportamentos, maneiras de falar, de caminhar, de interagir entre pares, de deslocar-se de um espaço a outro, etc.

Certeau enfatiza: “temos aí um saber, mas de quem? É um saber tão rigoroso e preciso que todos os valores de cientificidade parecem ter-se transportado com armas e bagagens para o lado desse inconsciente, de sorte que só restam à

consciência fragmentos e efeitos desse saber, astúcias e táticas análogas àquelas que antigamente caracterizavam a arte” (CERTEAU, 2014, p. 135).

Seguindo nessa esteira, o autor sugere que por essa capacidade de fazer, tem afinidade com a produção artística. Seria uma inventividade incessante de um gosto na experiência; uma maneira de pensar investida numa maneira de agir cotidiana. Na construção desta tese, observo que este espaço da cultura cotidiana advém de uma experiência educativa da criação e da arte propagadas nesse entremeio do que pode ser inventado e/ou modificado frente as contingências dos *trânsitos*. Para tanto, considero o movimento de itinerância, enquanto uma particularidade, modo de vida circunscrito aos rituais, comportamentos e construção social de diversas tipologias que foram estabelecendo-se entre os grupos na sociedade, como a própria cultura militar.

É relevante destacar que os primeiros movimentos da humanidade para garantir o cultivo da terra, aconteceram quando o homem deixou sua vida itinerante, nômade, surgindo os primeiros grupos estabelecidos onde o solo pertencia a todos e a comunidade se baseava em costumes e laços de sangue. A partir de então, delineou-se uma transformação, no sentido da propriedade individual, dos bens e das relações.

A itinerância, enquanto particular modo de vida, parece remeter para os primórdios da saga humana de povoar o planeta, milênios antes que as tímidas aventuras agrícolas impusessem a sedentarização como norma e a posse da terra como valor civilizacional pelo qual valia a pena matar ou morrer. Entre a valorização cultural das raízes territoriais e as aventuras migratórias ditadas pelo irremediável espírito expansionista, sobreviveram, ao longo dos séculos, formas residuais de vida itinerante, quase sempre vistas como estranhas e pouco confiáveis. Nelas se integram os ciganos, os feirantes, os barqueiros fluviais, os circences e os trabalhadores sazonais, que preenchem a tipificação ‘clássica’ habitual. Mas, hoje, a frenética necessidade de desbravar as terras prometidas da globalização veio oferecer oportunidades novas à itinerância como modo de vida (SEQUEIRA; BATANERO, 2010, p. 9).

Impulsionado por seu instinto desbravador, do desejo de conquistar espaços, de produzir outros modos de ser e de viver em um espaço/lugar distinto, ou da necessidade de recomeçar que o homem se produziu através dos tempos, na busca de diferentes experiências por meio dos seus deslocamentos.

Deslocar, *transitar* é o ato de mudar algo de um lugar para o outro, mas também significa mudança de direção, desvio no sentido do movimento, de algum sujeito ou objeto; às vezes, deslocar-se pode ser refazer um mesmo caminho com atenção ao que é visto. A contemporaneidade possibilita uma diversidade de meios físicos e/ou virtuais, ou melhor, podemos *transitar* sem necessariamente sair do nosso espaço, mas *transitar* quando algo nos mobiliza, afeta, nos transforma.

Certeau (2012), no seu livro *A Cultura no Plural*, busca nos caminhos plurais da cultura comum povoar as formas do saber, dando diferentes e possíveis delineamentos ao presente. Segundo o autor “cada cultura prolifera em suas margens. Produzem-se irrupções, que designamos como “criações” a estagnações”. Esse gesto seria um *desvio* em relação às práticas anteriores (CERTEAU, 2014, p. 242-243).

De acordo com o que venho discorrendo, vale também ressaltar que o conceito de cultura é exposto por Geertz (2014, p. 04) na defesa de que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele teceu, afirma a cultura sendo como essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado.

A tentativa de esclarecê-la, de reconstruir um relato conexo do que é o homem, tem permeado todo o pensamento científico sobre a cultura desde então; sobre nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, entende o autor.

Geertz (2014, p. 36) comenta: “Chartes é feita de pedra e vidro, mas não é apenas pedra e vidro, é uma catedral, e não somente uma catedral, mas uma catedral particular, construída num tempo particular por certos membros de uma sociedade particular”. Para compreender o que isso significa, para perceber o que isso é exatamente, é preciso conhecer mais do que as propriedades da pedra e do vidro e bem mais do que é comum a todas as catedrais. Não é diferente com os homens, eles também, são artefatos culturais, nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas (GEERTZ, 2014, p. 37).

Ao fazer referência a um conjunto de valores, práticas e representações, historicamente construídos por esses elementos que se tornam reconhecíveis em uma determinada coletividade cultural, o autor suscita que estas questões estariam mais atreladas ao fato de que pessoas podem ou vão compor-se nos entremeios, circunstâncias destas relações. Isso amplia a ideia de que a constituição da humanidade ocorre somente pela referência do espaço/lugar que viemos. E menciona:

Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos – não apenas o “casamento”, mas um conjunto particular de noções sobre como são os homens e as mulheres, como os esposos devem tratar uns aos outros, ou quem deve casar-se com quem; não apenas “religião”, mas crença na roda do *karma*, a observância de um mês de jejum ou a prática do sacrifício do gado (GEERTZ, 2014, p. 37).

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como ocorria no Iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz parte da ciência social contemporânea, entende Geertz (2014, p. 38), mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. É em seu curso característico que se pode discernir sua natureza, e apesar de a cultura ser apenas um elemento na determinação desse curso, ela não é o menos importante.

Cabe aqui mencionar Campos (2012), que nos convida a pensar a mundialização da cultura, a globalização, destacando a mobilidade como elemento constitutivo da contemporaneidade. Mobilidade de pessoas, de bens, de imagens, que tendem a incorporar e reordenar referenciais estéticos e ideológicos, em diferentes contextos geográficos e sociais.

A estética pós-moderna caracteriza-se por esse ecletismo, pelo antagônico, uso da paródia, da metalinguagem e efemeridade, não existe espaço para o único ou um único, mas múltiplos materiais, lugares, opiniões, etc. São limiares dissolvidos sob uma ótica relacional, os quais no entendimento de Bourriaud (2009, p. 19), atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna. Segundo o autor, em termos sociológicos gerais, essa evolução deriva sobretudo do nascimento de uma cultura urbana mundial e da aplicação desse modelo citadino a praticamente todos os fenômenos culturais que se desenvolveu após o final da Segunda Guerra Mundial, permitindo um aumento extraordinário dos intercâmbios sociais e uma maior mobilidade dos indivíduos.

A virada linguística³⁶ questiona o papel das grandes narrativas, a noção de razão e racionalidade centrais ao projeto cognitivo moderno e àquilo que se entende como conhecimento. O ‘pós’ privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos, de modos de vida, na presença de momentos e valores ligados ao efêmero, ao transitório. Distinguindo-se por essa adaptação, a estética pós-moderna que desconstrói para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade, são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer, ‘ver’ e o ‘ser

³⁶ A virada linguística na análise pós-estruturalista, compreende o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada “virada linguística” ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de “verdade”, “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva (SILVA, 2000, p. 111).

visto' essenciais no mundo cotidiano. Ao permitir a construção de signos³⁷, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores, através das interações vividas.

Nessa perspectiva, o ensino de Artes Visuais vem pensar a visualidade e a potência das imagens como formas de saber e de poder, bem como de reconhecê-las na vida cotidiana, enfatizando a manifestação de diversas identidades e tradições culturais. O ensino de Arte na escola vem mostrar “como nossas identidades, sentidos de ser e pertencer são reconfigurados através das imagens e como as relações com as visualidades contemporâneas podem impulsionar novas maneiras de propor o ensino” (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 8).

Agrego à proposição dos autores, a imagem do labirinto, essencial da obra *Infância Berlinense*, de Benjamin (1995), uma metáfora ao mesmo tempo das relações entre presente, passado e futuro e das relações que o sujeito entrelaça consigo mesmo pelos caminhos e descaminhos do viver/experienciar.

Assim, o labirinto revela a estrutura misteriosa do desejo humano que não cessa com a obtenção da sua meta, mas se compraz em invenção e reinventar desvios, imagens, gestos, palavras; ele é o outro lado da cultura, outro, mas conjunto. A “Infância Berlinense” descreve este avesso, (...) o avesso e o direito são inseparáveis como o “lembrar” que forma “a trama”, “e o esquecimento que forma a urdidura” no tecido do mesmo texto, como, na escrita da história, o desdobramento infinito das imagens do passado e a concentração no recolher do presente. O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade, também é o fio da linguagem (GAGNEBIN, 1999, p. 92).

³⁷ A esfera do signo abrange vários domínios, que se caracterizam pela diferente significação que neles a linha possui. Tais significações são: a linha da geometria, a linha do signo escrito, a linha gráfica, a linha do signo absoluto (a linha mágica *enquanto tal*, quer dizer, independente do que ela, porventura, represente). O signo absoluto possui prevalentemente uma significação espacial e pessoal (BENJAMIN, 2011, p. 81-83).

Nesse entendimento, vale ressaltar que uma educação para a transformação de si acontece quando nenhuma cultura se sobrepõe a outra, anula ou segrega, mas sim, quando se cria uma ‘desorientação positiva’ (GAGNEBIN, 1999, p. 91), onde qualquer conexão seja possível, marcada por elementos e ordenações distintas.

Desse modo, é por intermédio dos padrões culturais significativos que o homem encontra sentido nos acontecimentos através dos quais ele vive. O estudo da cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, é, portanto, o estudo que os indivíduos ou grupos de indivíduos empregam para orientar a si mesmos num mundo que, de outra forma, seria hermético (GEERTZ, 2014, p. 150). Neste propósito, importa o diálogo fazendo com que os conceitos se ampliem quando se considera o fato de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, nos espaços/lugares que estes podem assumir.

Sobre esse cenário, Bourriaud (2009) argumenta que retornar à ideia de pluralidade para a cultura contemporânea significa inventar modos de estar-juntos, formas de interações. A atividade artística tenta efetuar ligações, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados, “como um *interstício social* no qual são possíveis essas experiências e essas novas ‘possibilidades de vida’” (BOURRIAUD, 2009, p. 62). Para o autor, as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escala escolhida pelo artista, pensador. A modernidade prolonga-se em práticas de bricolagem e reciclagem na ‘invenção do cotidiano’ e na ordenação do tempo vivido, objetos tão dignos de atenção e estudo quanto as utopias messiânicas ou as ‘novidades’ formais que a caracterizavam no passado.

Compreendo que são dimensões de experiências vividas nas quais são postas em evidência a questão da *cultura de trânsitos*, ou seja, o sentido das experiências que se constituem não apenas no sujeito do conhecimento itinerante, mas que

se constrói na relação com as experiências produzidas pelos espaços e mediadas pelo diálogo com os outros sujeitos que igualmente, experimentam diferentes práticas cotidianas em espaços que os rodeiam.

Os sujeitos estão o que são porque se movem, itinerantes, de lugares, de conceitos, de ideias, também são produtores de estranhamentos, que lhes ofertam uma relação ao novo, ao diferente, à experiência da criação. Onde “Toda forma é um rosto que nos olha” (DANEY *apud* BOURRIAUD, 2009, p. 29) e toma uma dimensão relacional, ambivalente, dialógica. É essa arte que “vemos e que nos olha”, uma arte com derivações relacionais múltiplas, que produz e amplia novas redes em transitividade, sem espaço posto, definido, de uma forma além de sua forma, um elemento de ligação, lugares relacionais.

Para tanto, entende-se a relevância de compreender que modos de estar no espaço móvel da itinerância, implica dentro desse percurso de desconstruções, desaprendizados, novas aprendizagens, outras relações, em que todos envolvidos no processo são convidados a criar conexões diversas, para prosseguir e aprender com os muitos desafios e os seus enredos nesse espaço educacional contemporâneo de uma cultura da ‘provisoriedade’.

PARA CONHECER: OUTRAS VIAS SOBRE O TEMA

No começo do nomadismo, encontramos assim o sedentarismo das prateleiras e das salas de leitura, ou mesmo do domicílio onde se acumulam os livros, os atlas, os romances, os poemas, todas aquelas obras que, de perto ou de longe, contribuem para a formulação, a realização, a concretização de uma escolha de destino (ONFRAY, 2009, p. 25).

Certeau (2014, p. 189) destaca que “os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode fabricar e fazer. São feituas de espaço”. São as operações sobre os lugares, “comportamentos” que oferecem um entendimento da própria espacialidade. De acordo com a análise do autor, as práticas organizadoras de espaço, em relação ao trânsito ou ao relato de

viagem, apresentam a composição das operações. Como operações sobre os lugares, os relatos exerceriam também o papel cotidiano de uma instância móvel em matéria de demarcação. Estas realizadas através de fragmentos advindos de histórias anteriores e misturados através narrativas e compilações de relatos. “Onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia”, instaura uma caminhada e passa através” de operações, movimentos do espaço (CERTEAU, 2014, p. 197). Busquei conhecer sobre o tema em estudo a partir de ‘histórias e narrativas anteriores’ então relacionadas às itinerâncias e experiências vivenciadas pelos estudantes. Apesar de ter como ponto de partida a experiência vivida, neste contexto que a mim é familiar pela docência no ensino de Arte há 22 anos, foi necessário ampliar o olhar e reconhecer que outras discussões estavam sendo realizadas.

Considerando esses aspectos, ao problematizar as experiências reverberadas pelas itinerâncias, parto do conceito *cultura de trânsitos* e me aproximo destas itinerâncias a partir de narrativas contadas em diários visuais e/ou textuais produzidos pelos estudantes do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria/SCMB.

Para compreender este fenômeno, utilizei o repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses da Capes (produções de 2011 a 2018³⁸), nos quais considere a busca em pesquisas relacionadas aos localizadores: Colégio Militar/SCMB, itinerâncias, trânsitos, narrativas e diários visuais e/ou textuais e me aproximei de autores e que pesquisas que envolviam essa temática.

No entanto, ao não verificar ocorrência pontual, selecionei pela proximidade e relevância para análise três teses; das quais discorro inicialmente sobre *O casarão da várzea visto por dentro: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre* de Silvana Schuler Pineda (2009), que aborda os significados particulares que a rotina escolar assume para os

³⁸ Com exceção de uma tese, produção 2009, que se entende como significativa contribuição ao estudo. A tese *O casarão da várzea visto por dentro: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre*, de Silvana Schuler Pineda (2009), esta não consta resumo na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Banco de Teses e Dissertações Capes -Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

estudantes e a forma como através de pequenas práticas cotidianas (CERTEAU, 2014) dão novos sentidos a essa rotina. A pesquisa de tese analisou como se constituíram as trajetórias escolares de estudantes do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), a partir do conceito de *marca* com base em entrevistas narrativas semiestruturadas. O estudo resgata aspectos da história do Colégio Militar de Porto Alegre, analisando rituais cotidianos e festas escolares através das narrativas discentes e de amplo material fotográfico que indicam como as vivências no colégio são marcadas devido às características institucionais. As imagens fotográficas auxiliam a compreender aspectos significativos dessas práticas, que conforme a autora, evidenciam as maneiras pelas quais a centenária arquitetura escolar colabora na construção do currículo, definindo e compondo espaços de sensibilização, produzindo uma determinada estética dos rituais escolares.

A outra tese intitula-se: *Estamos alunos: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro*, de Fábio Facchinetti Freire (2015). A pesquisa foi produzida com objetivo de conhecer o aluno contemporâneo do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) em sua relação com as fardas, as insígnias, a linguagem e os gestos privativos do Exército Brasileiro, considerando que a Força Armada lança mão destes itens identitários para a reprodução de seu espírito militar. A investigação utilizou como metodologia a Teoria do Ator-Rede (*Actor-Network Theory*), de Latour, bem como o conceito de dispositivo a partir de Foucault e ampliado por Agamben. Na estratégia de seguir os atores foram identificadas as apropriações, releituras e ressignificações por meio das quais os discentes convivem no CMRJ e também de que maneira a própria instituição militar colabora para com esse processo.

A tese apresenta parte de dois recortes. No âmbito das possibilidades de investigação, concentra-se na relação dos alunos com os itens identitários do EB (em especial as fardas e as interdições corporais), postos à disposição ao longo de suas vivências como discentes contemporâneos dos CM. No âmbito do local da pesquisa, centra-se no CMRJ, mais antigo dos treze educandários e que, entendido pelo autor, é visto como polo irradiador dessa identidade comum. Destes recortes

que situam uma posição inicial, o estudo se expande por algumas direções, transbordando a linearidade de perseguir uma questão única. Partindo da constatação – a estranheza de um aluno contemporâneo de Educação Básica vincular-se a uma instituição fortemente ancorada em símbolos, valores e narrativas centenárias, quando se alonga para outros vieses, tais como a possibilidade de existir um projeto formativo guiado pelo Exército, a serviço de sua própria reprodução; de acontecer uma resignificação do material posto à disposição, pelo Exército, da parte de seus estudantes; de haver um tipo sutil de leniência, na Força Armada, dando condições a esta reescritura de seus significados. Assim são investigados os componentes da indumentária, aquelas singularidades especificadas como distinções dentro das distinções, bem como certos atributos do comportamento percebidos como regulações ou interdições e, principalmente, reconhecido o protagonismo como na interação entre o EB, o CMRJ e seus discentes, fundamental para a compreensão desse sujeito, o ‘aluno do Colégio Militar’.

De autoria de Sônia Maria Moraes Ferreira, a terceira tese revisada denomina-se *O Protagonismo de jovens no Ensino Médio do Colégio Militar de Salvador: compreendendo “atos de currículo” em experiências socioculturais* (2012). A pesquisa analisa as ações promotoras do protagonismo juvenil nos “atos de currículo” do Ensino Médio com a expectativa de compreender o significado dessas ações na formação dos jovens educandos (SPOSITO, 1997, 2003, 2009). O campo empírico dessa investigação foi o Colégio Militar de Salvador (CMS). O estudo foi desenvolvido por etapas: pesquisa exploratória sobre o protagonismo juvenil; estudos teóricos sobre a etnopesquisa-formação, cultura e currículo; realização de trabalho de campo no qual se empreendeu uma pesquisa documental, observação participante periférica, registros no caderno de campo, entrevistas semi-estruturadas aplicadas nas formas presenciais e virtuais. Como resultado confirmou-se a presença do protagonismo juvenil em uma proposta de educação militar mais como um fruto da própria natureza do ser jovem do que o resultado de uma proposta pedagógica institucional. Nesse contexto, não somente a educação, como também a formação

oferecida imprime uma marca na cultura juvenil do estudante a ponto de influenciá-lo de forma determinante na vida pessoal e profissional.

As pesquisas de tese mencionadas encontram aproximações a este estudo, visto que compartilham vivências no espaço vivido do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), com as mesmas características e especificidades. Pineda (2009) e Freire (2015), em suas abordagens, assinalam e desenvolvem suas pesquisas num ângulo mais identitário, analisando sob uma ênfase essas 'marcas' identitárias, nos comportamentos, rotinas, rituais e indumentárias dos estudantes dos colégios militares. Ferreira (2012) mostra e imprime diferentes nuances aos acontecimentos cotidianos, no aspecto pedagógico-curricular que o jovem estudante do CMS vivencia, no âmbito de um colégio militar; denominados 'atos de currículo'.

Em minha tese optei por estudar as itinerâncias e *trânsitos* vividos por estudantes IT, considerando interrelações com NIT. Estes conceitos sustentaram o objeto de estudo da tese em questão; analisando os *trajetos experienciais*, ao abrir esse viés como processo da experiência educativa pelas narrativas visuais e/ou textuais. As narrativas referidas decorrem de relações que tencionam, compreendem as itinerâncias e as experiências vividas por estes estudantes do CMSM/SCMB, partícipes de uma *cultura de trânsitos*. Evidenciam, nesta *cultura de trânsitos*, âmbitos pelos quais os estudantes do CMSM entram em contato numa pluralidade de práticas subjetivas e culturais, criando oportunidades de viver nestes espaços. Aí emergem diálogos, ideias e ações pelo compartilhamento com outros e/ou novos modos de olhar e produzir sentidos, possibilitando que essa itinerância seja construída e vivida de diferentes formas, e a inserção do estudante possa acontecer para além das próprias proposições de um colégio militar.

ESPAÇO E LUGAR: UM PENSAR SOBRE

Habitar o entremeio ... O entremeio gera assim uma geografia particular, nem aqui nem alhures, uma história própria, nem enraizada nem atópica, um espaço novo, nem fixo nem inapreensível, uma comunidade nova, nem estável nem durável. Lugar dos cruzamentos (...)
(ONFRAY, 2009, p. 39).

Na perspectiva de entremeio, busquei diferentes noções sobre espaço/lugar construindo e compondo entendimentos com Walter Benjamin (*O Flâneur, O Narrador, Experiência e Pobreza, Rua de Mão Única, Passagens*) bem como em outros referenciais.

Ao tomar a compreensão do fato de que produzimos e somos produzidos pelos espaços e tempos, olho para o espaço/lugar em que habito trazendo a figura do *flâneur*, dispositivo Baudelaire-benjaminiano, para junto pensar o campo da experiência, da existência do itinerante em *trânsitos*. O *flâneur* é compreendido como um observador mais atento ao mundo que o cerca, atento à vida vivida. Todavia, com seu olhar envolto sobre as coisas, estabelece uma ‘esgrima’ (BENJAMIN, 1989, p. 111) com o espaço, em conversa também com o mundo exterior absorvendo-o, mas, ao mesmo tempo, imprimindo nele sua marca. O *flâneur* se expõe aos golpes e reage à maneira de um esgrimista aos choques do tempo e do espaço, que são interrupções; sua coragem consiste no fato de enfrentar o imprevisto, ao mesmo tempo, uma maneira de *desviar-se* da sua contingência.

Deste modo, em sintonia com as considerações acima sublinhadas, é de interesse à pesquisa reconhecer junto ao *flâneur* de Benjamin, distintas concepções sobre espaço/lugar, tal como as noções que são tratadas por David Harvey, sinalizando um diálogo particular com a geografia. É nesse sentido que toda sua análise “diz respeito a certa condição histórico-geográfica. E, no entanto, raramente discutimos o seu sentido” (HARVEY, 2008, p. 187). Harvey (2008) investiga o

pós-modernismo ou a “Condição Pós-Moderna” como uma leitura da experiência do espaço, cujo impacto, atinge as práticas político-econômicas, e aos processos culturais, através das mediações de experiências espaciais e temporais. Segundo o autor, “há muito a apreender com a teoria estética sobre o modo como diferentes formas de espacialização inibem ou facilitam processos de mudança social” (HARVEY, 2008, p. 192). Nesse contraste de correntes de pensamento, “talvez possamos melhor compreender os modos pelos quais a mudança social contribui para as práticas culturais” (HARVEY, 2008, p. 192).

De forma análoga, tratam-se de espaços que fazem a possibilidade do coletivo como a cultura da escola, enquanto instituição educadora, que possibilitaria compreender uma dimensão singular e complexa da relação espaço/experiências vividas, significando e produzindo outros sentidos a partir de processos das experiências e aprendizagens construídas e propagadas ao longo da vida.

Assim, penso o espaço como este resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço; enquanto os lugares como um intermédio entre o mundo e o indivíduo (SANTOS, 1998, p. 25). Sem desconsiderar a opinião de Augé (2012, p. 98), que entende que na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não lugares misturam-se; ressaltando que “eles nunca existem sob uma forma pura – palimpsestos em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação” (AUGÉ, 2012, p. 74). Para o autor seria uma “colocação paralela do lugar como um conjunto de elementos, coexistindo dentre de uma certa ordem, e do espaço como animação desses lugares, pelo deslocamento de uma força motriz” (AUGÉ, 2012, p. 75). Onde os sujeitos os transformam pelas suas experiências.

Esse entendimento também é contemplado no texto *Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo*, em que Ferreira (2000) aborda as relações espaciais diretamente vinculado aos rumos da Geografia Humana, destacando os enfoques dos pensadores como Tuan (1983), que discorre sobre o lugar a partir da nossa familiaridade com o espaço, e Massey (1997), que compreende os lugares como pontos de redes de relações sociais,

movimentos e comunicações; estas como sistema amplo não seriam apenas ritualísticas, mas com conteúdos políticos e culturais reais, cujas relações recíprocas tenham sido construídas em escala muito maior do que àquelas definidas para o lugar naquele momento.

Conforme Tuan (1983, p. 06), lugar se distingue de espaço; o espaço "transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor", adquirindo definição e significado. O autor acrescenta que os lugares só podem ser totalmente apreendidos através de uma experiência total, englobando relações íntimas, próprias do residente (*insider*), e relações externas, próprias do turista (*outsider*). Em tal sentido me reporto aos *espaços de trânsitos*, aos *trajetos experienciais* dos estudantes IT, os quais podem ser transformados em lugar, como percebe Tuan (1983), quando dotado de valor e significado. Na compreensão do autor dos lugares como teias de significações e vivências, pontos de encontros de redes de relações sociais, movimentos e comunicações; uma construção social heterogênea e dinâmica onde se articulam as experiências e vivências do espaço.

O lugar, para Massey (1997), não possuiria um sentido único compartilhado por todos, do mesmo modo que as pessoas não possuem uma identidade única. A identidade dos lugares, para a pesquisadora, seria melhor explicada no plural pois lugares possuem diversas identidades e estão repletos de relações. Deste modo, o que dá ao lugar sua especificidade não é só algum tipo de história internalizada, mas o fato de que ele é construído a partir de uma constelação particular de relações sociais que se encontram e se enlaçam num *locus* particular segundo Massey (1997 *apud* FERREIRA, 2000). A exemplo dessa mescla experiencial composta de pessoas, de diferentes lugares de origem, objetivos, interesses,

funções/formações que se encontram no CMSM³⁹ e por alguma configuração relacional, tem seus caminhos 'provisórios' cruzados neste espaço/lugar.

Ferreira (2000, p. 81) destaca que para compreender o lugar é preciso “compreender uma relação possível entre questões políticas, econômicas e teias de significações e vivências, expressas localmente sem perder-se de vista suas relações estruturais globais, ou as novas relações espaciais determinadas por um mundo em constante mutação”. Segundo o autor é este constante movimento, esta capacidade de responder aos estímulos internos e externos com diferentes velocidades, esta qualidade da permanência (material, afetiva e simbólica) associada à permeabilidade a processos internos e internos influenciadores de sua modificação, que faz com que o lugar seja um permanente desafio a sua compreensão e a compreensão do mundo (FERREIRA, 2000).

Acompanhando estes argumentos, retomo a noção de espaço em Walter Benjamin relacionado à experiência, isto é, somente por meio das experiências que se pode construir um espaço pleno de sentido e significado, ou seja, produzir lugar. Contudo, a experiência individual não se resume apenas ao sujeito-indivíduo, mas a memória coletiva que nele reside demarcando a natureza social da existência humana.

Os *trajetos experienciais* solicitam um recomeço, como o vidro, nos espaços modernos para Benjamin. A transparência recria um espaço, diante do hábito (BENJAMIN, 1987), nos traz para existência do outro. Por vezes, ambíguo um paradoxo que expõe ao mesmo tempo/espaço para seguir os vestígios, ou o excesso destes, estabelecidos pelos hábitos, para que se

³⁹ Convivem junto aos estudantes que são filhos e/ou dependentes de militares (amparados) e civis (concurados) os professores do corpo permanente composto por professores civis e militares que integram o Magistério do Exército. Os militares que fazem parte do Quadro Complementar de Oficiais do Magistério (QCO) estes licenciados por universidades civis que, após a conclusão da graduação, prestaram concurso público para ingressarem como oficiais de carreira do Exército Brasileiro. Há ainda professores temporários, os quais ministram aulas nos colégios militares: os Oficiais Técnico Temporários (OTT), os Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (PTTC) e professores civis temporários. Também outros profissionais como os oficiais militares, e civis que não são professores, mas fazem parte do cotidiano e das movimentações diárias do CMSM.

apaguem os rastros e se comece tudo novamente. Como o presente que pode ser permeado por rastros do passado, no entanto não medido a partir deles, como o passado não pode ser medido pelos rastros do presente.

Seguindo este pressuposto, na compreensão dos *espaços de trânsitos*, como espaços/lugares experienciais, há que se olhar, pensar entre rastros e restos, experiências com o passado e o presente; uma história, um possível espaço/lugar em que a imagem se faz pelo historiador/narrador catador de trapos, a partir de seus restos; intensidade a uma só vez destrutora e salvadora, diz Gagnebin (1999, p. 97) “que faz ruir a ordem das palavras e das coisas porque, se algo puder ser salvo, só o será sobre essas ruínas”, considero que o interesse de Benjamin não se dirige ao desenvolvimento de etapas da razão formal, mas àquilo que se perde no caminho. Como em *Rua de Mão Única*, que Benjamin (1995, p. 16), escreve:

A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. (...) Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva.

Tomo e dou vista a esse caminhar pelos *trajetos experienciais* vividos pelos estudantes, por vezes produzidos de afastamentos, deslocamentos de uma zona de conforto, mas que também indicam uma reaproximação da própria subjetividade; aspectos elencados por Michel Onfray (2009), quando nos convida a pensar o conceito de viagem e, igualmente, os espaços/lugares percorridos, sobre o aprendizado do mundo que se dá ao mesmo tempo que o aprendizado de nós mesmos na busca e reconhecimento do desconhecido.

Certeau (2014, p. 61) entende que o enfoque da cultura começa quando esse homem caminhante ordinário *se torna* o narrador, quando define o lugar do discurso e o espaço de seu desenvolvimento. Ele constrói sentido, oscilando em um não lugar entre o que inventa e o que modifica. Para o autor, a questão toca na base dessas narrações cotidianas, a relação entre

o itinerário (uma série discursiva de operações) e o mapa (uma descrição redutora totalizante das operações), isto é, entre duas linguagens simbólicas e antropológicas do espaço. Dois polos da experiência. “No mesmo plano o mapa junta lugares heterogêneos, alguns *recebidos* de uma tradição e outros *produzidos* por uma observação” (CERTEAU, 2014, p. 189); a arte, a criação são feitura de espaço.

Entre o que se inventa e modifica no campo de relações entre experiência e pensamento – conhecimento, cotidiano, arte, imagem -, de modo que as narrativas construídas a partir dessas vivências e experiências dos estudantes IT e NIT operam quanto experiência educativa, podendo constituir um modo de ver/olhar para as movimentações do(s) espaço(s) habitado(s). Ao pensar os *trajetos experienciais*, os *espaços de trânsitos*, como possíveis espaços/lugares, da experiência, de passagem, amparo-me em Benjamin (1989) que viu em Baudelaire um transformador dos vestígios, onde o rastro e o vidro representam um marco, visto nos espaços modernos, pelos que buscam um recomeço do seu espaço, em experiências vividas, ao contrário de uma pronta rejeição.

Tecendo à compreensão de *flâneur*, dispositivo Baudelaire-benjaminiano, D’Angelo (2006, p. 66) expõe que “é no interior da multidão e nas passagens, entre a rua e a residência, que o *flâneur* se sente em casa”. É desses espaços que ele extrai suas alegorias, sua fonte de criação (D’ANGELO, 2006).

Foi este âmbito narrativo que me possibilitou como professora de Arte/Artes Visuais, junto aos estudantes do Ensino Médio, partícipes da *cultura de trânsitos* (IT e NIT) do CMSM/SCMB, compreender os *trânsitos* vivenciados na construção de seus *trajetos experienciais*, a partir da construção conceitual de *espaços de trânsitos*. Na pesquisa estive atenta tanto as experiências decorrentes de deslocamentos geográficos, quanto as experiências oportunizadas pelo CMSM, sobretudo aquelas derivadas de meu trabalho no ensino de Artes Visuais. Fui envolvida no processo da pesquisa por esses saberes e seus repertórios estéticos, artísticos, visuais e narrativos acionados pelas vias da itinerância dos estudantes do EM do CMSM.

EXPERIÊNCIAS: FLANAÇÕES (ENTRE ESPAÇOS) DA CRIAÇÃO E ARTE

Na oportunidade de reconhecer e compartilhar esse processo da itinerância com jovens estudantes do EM/CMSM, tomo as narrativas visuais e/ou textuais produzidas em minhas aulas de Arte, como referência da materialidade no contexto da pesquisa, compreendendo um espaço privilegiado 'das aprendizagens', reflexão sobre a ação – educação, criação e arte. Neste cenário, os estudantes são considerados 'narradores' que vão se (re)construindo na ação de narrar sua vida, suas itinerâncias, trajetórias, crenças e valores experienciados na *cultura de trânsitos*.

No ensaio *Experiência e Pobreza*, como em *O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*, Benjamin (1987) refere-se ao enfraquecimento da experiência (*Erfahrung*) na sociedade moderna, acentuado pela extinção da narrativa pela tradição oral. Inscrevo essa experiência educativa com referência em Benjamin, onde a experiência (*Erfahrung*) é distinta da vivência (*Erlebnis*) pelo tempo vivido e o experienciado. Esta experiência - *Erfahrung*, deriva da tradição, é transmitida de geração em geração, que constitui um saber coletivo. A vivência (*Erlebnis*) relaciona-se a uma experiência solitária, imediata, que desaparece com o passar do tempo. A vivência seria a experiência do homem moderno, quando "ficamos pobres, pobres de experiência", frente a revolução industrial, ao desenvolvimento da técnica, no auge do capitalismo e da crise econômica, que desvaloriza o saber da tradição (BENJAMIN, 1987, p. 119).

É a tradição, na perspectiva benjaminiana, como um saber, a sabedoria do tempo, que se constitui por meio da narrativa da experiência e a memória como o modo de transmissão desse saber. As experiências vividas no passado, história e tradição vêm se perdendo no decorrer dos tempos e gerações, bem como a capacidade de pensar de forma crítica e criativa. Não existe tempo, nem espaço para a experiência verdadeira. Nesse sentido, o que chega são estímulos exteriores de modo instintivo, sem reflexão ou interpretação. Para Benjamin, o declínio da experiência, devido às mudanças no modo de produção capitalista, contribuiu para a emergência de homens fragmentados, que não conseguiram dar nem receber esse conhecimento.

Tendo em vista que, em tempos de fenômenos tão móveis, efêmeros, pouco consegue-se assimilá-los, incorporá-los através da palavra; de fazer com que as experiências se tornem 'coisa vivida'.

A esse respeito, Gagnebin expõe numa referência ao autor na apresentação de *Escritos sobre Mito e Linguagem* (2011), que “não há, portanto, nenhuma formação de linguagem, obra literária ou filosófica que não seja trespessada pela história, em particular, pela história de sua transmissão”; como sequer pode existir uma história verdadeira que não seja reelaborada e transformada pela linguagem (BENJAMIN 2011, p. 11).

Entre as relações da história, linguagem, imagem e pensamento, Benjamin (1989, 2009) também propõe críticas e reflexões, como a que reconhece em Baudelaire, uma figura que soube na poesia entender o mundo, ao perceber as transformações na modernidade. Assim, procuro pensar educação/experiência/sentido como uma oportunidade de redescobrir lugares conhecidos e estrangeiros; no ato de olhar e trazer à cena a bagagem e alguns *espaços de trânsitos*, em que os estudantes habitam e se deslocam dentro de um sistema educativo. Pensar os *espaços de trânsitos* enquanto processo/espaços da experiência educativa, no qual o conhecimento realiza-se como uma experiência de linguagem.

Walter Benjamin reconhece que todas as manifestações da vida intelectual do homem podem ser entendidas como linguagem, a experiência é concebida como linguagem. Uma noção que perpassa de forma pontual a escritura de Benjamin, a linguagem apresenta diferentes modos de pensar sua dimensão expressiva, criadora. No texto *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem dos homens* (1916), o autor se refere a experiência que, na história, é capaz de ser pensada na sua dimensão simbólica e compreendida como lugar da objetividade do conhecimento. Segundo o autor, “A linguagem mesma não se encontra expressa de modo perfeito nas coisas enquanto tais. (...) Trata-se, portanto, da tradução de uma língua imperfeita para uma língua mais perfeita, e ela não pode deixar de acrescentar algo, o conhecimento” (BENJAMIN, 2011, p. 59-65).

Se pensada a partir do tempo/espaço da sala de aula, a linguagem se apresenta como um processo de compreensão, apropriação, num exercício de constante atenção às 'travessias', relações construídas entre professores, estudantes, experiência educativa e conhecimentos.

Desse modo, seja a linguagem como narrativa de situações e/ou momentos, introduz ao narrador a noção de interpretações múltiplas. Como sustentam Martins e Tourinho (2017, p. 159), a interpretação propõe elucidações de "significados expressos e/ou aludidos através da linguagem", considerando que a todo momento, linguagem e experiência são construídas socialmente. Conforme os autores, a linguagem pode privilegiar e agregar distintas ênfases - descritiva, analítica, evocativa, inquiridora, crítica, sensível. Sinalizando que a experiência é possível devido ao fato de termos uma linguagem desenvolvida, pois ela aciona trânsitos entre experiência e ação reconstruindo-as através de narrativas que nos dão a possibilidade de refletir sobre o que os sujeitos fazem e/ou contam (MARTINS; TOURINHO, 2017).

Neste aspecto parece-nos fundamental pensar que o ser, o outro e o entorno têm muito a dizer sobre a existência contemporânea; podem ser registros do potencial criativo no espaço do ensino de Arte.

A linguagem é reconhecida por Benjamin (2011), na sua dimensão simbólica e como campo de relações entre experiência e pensamento, noções caras a este estudo. Combinações entre experiência e pensamento compreendem que as narrativas construídas, a partir das vivências e experiências dos estudantes, operam como experiência educativa, criação, podendo constituir um modo de ver/olhar para as movimentações do(s) espaço(s) habitado(s) – CMSM/SCMB.

A complexidade do processo de minha pesquisa residiu em seguir esses desdobramentos, relações e trajetórias que se desenharam, que compõem com alguns outros rastros, brechas capazes de amplificar o que o lugar ressoa.

São nesses labirintos (BENJAMIN, 1989) que a experiência vivida se faz, criam-se coletas de passagens, investimentos vivenciais; experiências por vezes (in)visíveis, insignificâncias do espaço pedagógico.

Nessa perspectiva, recupera-se aquilo que foi deixado à margem pelos sistemas escolares fechados em suas disciplinas e hierarquias de valores. Valoriza-se o ínfimo e um pensar-sentir que passe pela mediação do insignificante. Assim, a própria vida cotidiana fragmentária e aparentemente sem sentido configura-se em um *experimentum linguae*, permeado de poéticas visuais, sonoras e textuais, apresenta-se como um saber coletivo; uma estrada-texto aberta a possíveis leituras/escrituras que são compartilhadas como experiências de linguagem, formas de conhecimento (PIRES, 2014, p. 826).

Segundo Pires (2014), o pensamento de Benjamin instaura a linguagem como um campo *medium* para a construção do pensamento como *poiesis* e suas reflexões, meio no qual o conhecimento realiza-se como uma experiência de linguagem. Nessa perspectiva a arte adquire uma função pedagógica visto que também contém as possibilidades de apreensão de um novo a partir das condições de sua própria ação apresentando uma dimensão que não pode ser ignorada, tanto para a conservação das relações quanto para a sua transformação do espaço (PIRES, 2014).

Desse modo, a experiência (*Erffahrung*) tem relação com a percepção, Benjamin sugere que a mesma dimensão sensível que nos habilita a responder aos 'choques' da vida urbana, podem tornar-se o meio de criar uma nova narrativa. O que nos conduz a pensar tanto a realidade que se abre para reconfigurações de cada sujeito, quanto o próprio movimento em um processo de criação. As linguagens do viver e do experienciar constituem para tanto, não apenas modos de adaptação ao mundo, mas produção, reconfiguração do próprio mundo, criação. A criação é o sinal, o que aponta para um processo de aprender permanente caracterizado por experiências mobilizadas.

A experiência, não pode se reduzir apenas a uma "*representação sublimada de um eu individual*", tal como infere Kant a respeito da mesma, sendo assim, deve ser compreendida do mesmo modo como Benjamin a intui, experiência construída coletivamente e, por conseguinte, compartilhada; só desse modo haverá ela de recuperar o viço de um conhecimento que outrora desaguava e se confundia com a sabedoria. Nessa afirmação está contida a distinção entre o conhecimento e a sabedoria (PEREIRA, 2009, p. 252).

Visto que o conceito de experiência (*Erfahrung*) remete à viagem (*fahr*), a uma ordem espacial, é também, sob outro ponto de vista – o da tradição – uma “visão de fundo”, (do tempo) como sabedoria. Na perspectiva de Gurski e Pereira (2012) a experiência benjaminiana não se refere meramente a cognição, mas para além do empírico. A experiência de Benjamin, a *Erfahrung* é fundamentalmente origem, potência, princípio: a dimensão por intermédio da qual se faz possível a criação, a escolha, o atravessamento. Assim, as narrativas, ‘o que’ e ‘sobre o que’ se conta, podem transbordar novas e/ou diferentes realidades no sentido de que sempre dizem algo e deixam que algo seja dito, na construção de outras histórias.

Ao pensar os *trânsitos* pelos percursos, *trajetos experienciais*, atentei às experiências visuais⁴⁰ (MARTINS, 2009), transformando-as em força multiplicadora da linguagem e criação, promovida nos espaços da experiência educativa; uma tessitura conduzida em imagens e palavras, narrativas visuais e narrativas textuais. “A escrita com imagens e experiências educativas, quando permeadas de espaços abertos podem ser experienciadas de formas renovadas, pois seus propositores, participantes e leitores, são convidados a serem partícipes do que estão vendo e lendo” (OLIVEIRA et al., 2019, p. 90). Para os autores as imagens podem auxiliar na criação/invenção dessas possibilidades, “é talvez pensar o que pode uma imagem em suas relações singulares com a escrita, com a leitura, com a fala, com outra imagem” (OLIVEIRA et al., 2019, p. 90), em que experiências são reconfiguradas, quando não utilizadas como meios ilustrativos de ideias, mas como tensores que mobilizam a pensar sentidos heterogêneos.

O processo então se configura como uma rede complexa composta de pessoas e coisas, de experiências em práticas do viver. Uma constelação de ideias, de modo não linear; um labirinto (BENJAMIN, 1989), em constante construção-conhecimento. O labirinto que revela invenção e reinvenção, desvios, imagens, gestos, palavras; ele é o outro lado da cultura,

⁴⁰ Podemos caracterizar a experiência visual como uma espécie de cosmos imagético que nos envolve ao mesmo tempo em que nos assedia, sugerindo e até mesmo gerando links com nossos repertórios individuais. Esses repertórios individuais incluem imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e dissabores (MARTINS, 2009, p. 34).

outro, mas conjunto. No limiar do labirinto, o desejo de exploração de quem só poderá se reencontrar se ousar perder-se (GAGNEBIN, 1999). Como os fazeres do ensinar e aprender arte que permitem contatos com o desconhecido, com essa 'desorientação' no processo de construção e desconstrução do conhecimento. Isto é, neste paradoxo de acesso a relações imprevisíveis que dissolvem fronteiras, implicando em ampliar limiares e, assim, o campo de possibilidades e experimentação do indivíduo/coletivo. Benjamin (1984, p. 14), considera "a ideia uma configuração desses extremos". Ou seja, a experiência da ideia incide nessa perspectiva num saber-potência; a ideia como num propósito de origem, como anteriormente mencionado, num outro/novo começo, que produz novos sentidos. Ao vincular sua teoria das ideias à estética, Benjamin (1984) demonstra e considera os gêneros artísticos como ideias. O autor reconhece na linguagem da arte a possibilidade desse alargamento das capacidades humanas, indicando que esta possa constituir uma profunda relação com o espaço/lugar.

Essa preocupação de Benjamin com um 'saber sensível' é enfatizada na introdução da sua obra *Passagens* (2009) numa menção ao autor, que não apenas se alimentava daquilo que se apresentava sensível aos seus olhos, mas também do simples saber de algo experienciado e vivido. "O *flâneur* vagueia pela cidade não se nutre apenas daquilo que lhe passa sensorialmente diante dos olhos, mas apodera-se frequentemente do simples saber, de dados inertes como de algo experienciado e vivido. Este saber sentido transmite-se de uma pessoa à outra, sobretudo oralmente" (BENJAMIN, 1989, p. 462).

Nesse viés, o desafio consiste em manter-se alerta ao caminho onde me coloco como observadora atenta. É o lugar onde minha figura de *flâneur* se inscreve; no sentido da captura, do resgate e desdobramentos do cotidiano vivido pelos estudantes IT. Segundo Masschelein (2008, p. 42) "estar atento é abrir-se para o mundo. Pois tal atenção torna a experiência possível".

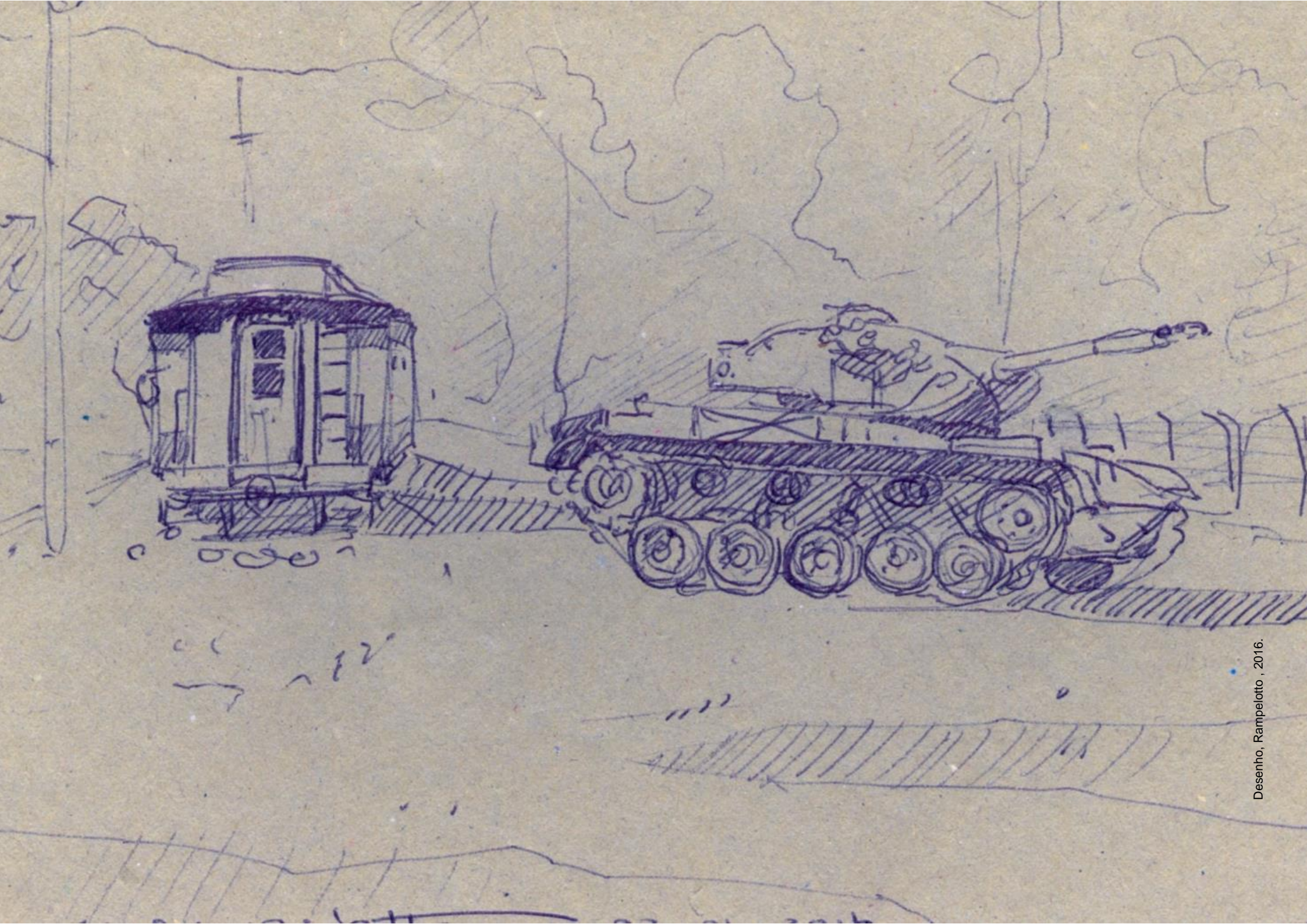
Como professora-pesquisadora do ensino de Arte/Artes Visuais ocupei-me dessas experiências atentamente e ao conjunto de saberes e ações que se estendiam dentro de minha docência. Porém, num desafio constante de um olhar *flâneur* para as ideias no exercício que acolhia “a invenção de novas montagens, de relações possíveis entre unidades distintas” (BOURRIAUD, 2009, p. 63).

Percorri a pesquisa como um exercício de movimentar-me entre outros espaços/lugares, desmontando distâncias, na percepção e ação *flâneur* de professora-pesquisadora enquanto processos da experiência educativa do ensino de Artes Visuais. A criação advém das vivências que se fazem experiências, ao produzir sentido, criar realidades, funciona como mecanismo do que pode traduzir um espaço. Certeau (2014, p. 87) dirá que como na literatura se podem diferenciar “estilos” ou maneiras de escrever, também se podem distinguir “maneiras de fazer”, de transitar no espaço. Assim, as “maneiras” de habitar (uma casa ou uma língua) cria para si maneiras de utilizar-se do lugar ou da língua, sem sair do lugar onde vive, promovendo pluralidade e criatividade, por uma arte de intermediação. Nas *artes de fazer* e astúcias sutis, que Certeau (2014) descreve na *Invenção do Cotidiano*, como práticas cotidianas (o uso da língua); pelas quais o homem ordinário, altera e se reapropria do espaço.

Como a produção dos diários visuais e/ou textuais, que na linguagem da arte se presentificou através de saberes distintos, produzi ideias, reconfigurei sentidos da docência em Artes Visuais ao articular meios de compreender as experiências e trajetórias de uma *cultura de trânsitos*. Como *flâneur*, percebi na perspectiva do desenvolvimento de práticas subjetivas e culturais aspectos e entendi o espaço/lugar e seus habitantes.

Tomei a ideia da provisoriedade que também é tradição nesse *espaço de trânsitos*, numa tradução das significações que perpassam pela instituição e seus valores e costumes; hábitos do ser e fazer. O saber foi redimensionado relacionado

com a tradição, o saber da tradição envolto pela experiência. Na pesquisa apresentada destacarei essas experiências vividas como professora de Arte/Artes Visuais pelas quais as experiências de estudantes IT e NIT do EM do CMSM constroem dispositivos para viver sua *cultura de trânsitos*. Este processo é apresentado na produção de narrativas visuais e textuais, trazidas e analisadas nos capítulos III e IV.



ESTAÇÃO III

**NARRATIVAS VISUAIS E/OU TEXTUAIS:
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS**

ESTAÇÃO III

NARRATIVAS VISUAIS E/OU TEXTUAIS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

CAMPO DA NARRATIVA: UM CAMINHO CRUZANDO VIDAS

A narrativa floresceu num meio de artesão, no campo, no mar e na cidade, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. (...) "Quem viaja tem muito que contar", diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições.

(BENJAMIN, 1987, p. 198-205)

Descrevo a metodologia utilizada neste estudo caracterizando-o como uma pesquisa qualitativa narrativa com inspiração em Walter Benjamin (1987), acompanhada do conceito de experiência, da figura do *flâneur* e do viajante colecionador, no que diz respeito aos 'entornos' dos estudantes e meus como professora de Arte/Artes Visuais. Nesse processo de ensino recolhi textos, imagens, sensações, pensamentos e memórias pela justaposição de fragmentos, presentificados na produção dos diários visuais e/ou textuais dos estudantes do Ensino Médio do CMSM/SCMB.

Destaco que a materialidade da pesquisa se constituiu de narrativas dos estudantes do CMSM, nas quais estão presentes em duas propostas junto aos estudantes: experiência narrativa 'Cartas Envelopadas' e experiência narrativa 'Diários Visuais'. Estas duas experiências estão ancoradas em um guarda-chuva conceitual, denominado de 'diários visuais e/ou textuais' (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015). Com as narrativas apresentadas, inspiradas em aportes teóricos de Benjamin (1984, 1987, 1989, 1995, 2009), Zabalza (2004), Oliveira (2013, 2014), Cardonetti e Oliveira (2015), Martins (2009), Martins e

Tourinho (2017) e Hernández (2007) e nas minhas ações no ensino de Arte no CMSM, constitui um *trajeto experiencial* de ações docentes no ensino de Artes Visuais no CMSM que tornaram-se disparadoras para a construção metodológica da tese. A organização analítica, por sua vez foi nomeada de *paragens* do 'Colégio do Vagão': *Paragem caminhos ruínas; Paragem trilhos interrompidos; Paragem estradas desvios; Paragem ruas intermediárias; Paragem corredores labirínticos*. 'Paragem' faz alusão ao movimento do trem e ao conceito benjaminiano de passagem⁴¹ (BENJAMIN, 2009). Paragens são movimentos de produção, de discussões, de análise da pesquisa.

A metodologia narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011) é uma experiência relacional na qual as pessoas estão sempre em interação e inseridas em um contexto social. As relações se formam em um espaço tridimensional que impulsionam a investigação narrativa pessoal e social para tratar da interação; passado, presente e futuro para desenvolver a noção de continuidade e lugar para marcar a situação. Segundo os autores, a narrativa como pesquisa é uma forma de experiência, em que os fragmentos narrativos do tempo e espaço são revividos em histórias da experiência pessoal e social transformadas. Entendo que a ênfase analítica na experiência narrativa produz aos sujeitos narradores histórias ressignificadas. As pessoas vivem histórias e ao contá-las se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam aos outros e a nós mesmos (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

⁴¹ É uma referência explícita e inequívoca às "passagens parisienses". *Das passagen-Werk* (BENJAMIN, 2009) é um conjunto de textos que se relacionam sobre a cidade de Paris no século XIX; Benjamin emprega-os em sua leitura da cidade de Paris do século XIX, a capital francesa e suas famosas galerias comerciais, isto é, as 'passagens'. Contudo, como as 'Passagens' não são um texto linear, mas espacial, a possibilidade de leitura relaciona-se ao fato de cada presente apresentar indícios que apontam tanto para o futuro quanto para o passado, significa estabelecer conexões entre diversas épocas. De fato, as passagens são essencialmente entradas e saídas ao mesmo tempo. Cada entrada pode ser vista como uma possível saída e cada saída como uma possível entrada. Como sugestivamente propõe Willi Bolle, a grandeza e a inovação dessa obra está exatamente em sua forma. Ela poderia ou deveria funcionar como princípio de montagem, onde, justapondo-se fragmentos textuais do passado e do presente, estes possibilitassem, faiscando entre si, iluminar uns aos outros e, a partir disso, o contexto em que vivemos (KIRCHNER, 2007).

As narrativas construídas se misturam às problematizações de experiências vivenciadas, registradas em diários visuais e/ou textuais pelos e com os estudantes do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM/SCMB). Considero a relação dos estudantes IT do CMSM/SCMB, com os *trânsitos* como espaços experienciais. *Trânsitos* como cenários para se pensar como se configuram as vivências e experiências dos estudantes IT, do Ensino Médio do Colégio Militar de Santa Maria/SCMB. Como professora-pesquisadora no CMSM, fiz uso de ‘diários’ que me acompanharam ao longo da investigação.

Zabalza (2004) destaca que os diários são instrumentos que se constituem em narrações, são um importante documento para o desenvolvimento pessoal, devido a sua riqueza de informações. Usei também os diários como acesso aos *trânsitos* vividos dos estudantes IT e NIT. Os diários foram narrações dos dilemas⁴² da *cultura de trânsitos*, impactando positivamente a experiência docente no ensino de Arte/Artes Visuais, uma experiência educativa que integrou o experienciado na docência com o narrado pelos estudantes. Seguindo esse viés, a pesquisa qualitativa narrativa confirmou-se como abordagem na tese, presente na produção dos diários visuais e/ou textuais dos estudantes IT e não NIT, somada ao meu olhar *flâneur* como professora-pesquisadora.

“O diário é visto como um espaço narrativo dos pensamentos dos indivíduos, expressando em versões textuais e/ou visuais as impressões que estes tiveram das suas intervenções, problematizando-as. Possibilita uma visão panorâmica dos sentidos produzidos nestas experiências, apresentando as próprias redes de afetos que potencializaram ou não o pensar” (CARDONETTI, 2014, p. 32). A autora sustenta que as experiências acumulam importância quando narradas no diário, lugar em que as impressões e questionamentos com estas experiências são filtradas e contempladas. Da mesma forma, as imagens convocadas a participar de processos de escrita desta tese se tornaram materialidades que esboçam outras possibilidades de

⁴² Para Zabalza (2004, p. 19), os ‘dilemas’ são constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula.

compreensão de diferentes modos de ser. Modos singulares de vivenciar pensamentos, desafios, desejos, enfrentamentos, decepções e angústias de processos experienciais. Segundo a autora, as imagens trabalhadas, a partir da ideia de interlocução e não de representação; oportunizam um espaço de tensionamento que apresentará um discurso próprio que possibilitará a ampliação do que foi mencionado no texto (CARDONETTI, 2014).

As narrativas visuais e/ou textuais que compõem a análise desta tese não representam a itinerância dos estudantes e sua *cultura de trânsitos*. Mais do que isso são interlocuções com as trajetórias vividas nos deslocamentos e nas experiências no ensino de Arte/Artes Visuais. Nessa perspectiva, a narração da experiência vivida, apresentada nos diários visuais e/ou textuais, em conjunto com minhas narrativas como professora de Arte/Artes Visuais do Colégio Militar são produções de *espaços de trânsitos*. São materialidades produzidas no percurso da pesquisa de tese e discutidas com as perspectivas teóricas destacadas, sobretudo com relação a itinerâncias em movimentos que conceituo como *cultura de trânsitos*.

Utilizo o *diário da pesquisadora*, na condição de diário de bordo. Nele busco narrar meu olhar *flâneur* no cotidiano do EM do CMSM, e acontecimentos os quais envolveram a mim, aos estudantes e ao meu entorno. São fragmentos constituídos por meio de relatos e visualidades, compostos de diferentes maneiras, produzidas, compartilhadas, realimentando esta escrita. Trata-se de uma escritura em que, pelos *trânsitos*, busco narrar experiências vividas, na condição de alguém também envolta pelo espaço/lugar.

Seguindo este pensamento, atentei às narrativas visuais e/ou textuais, evidenciando o modo como imagens instigam a fazer associações, e são orientadas por práticas subjetivas e culturais, evocando contextos (MARTINS, 2009), na interação entre imagem, narrativa e ação. Enfatizo que o objeto narrativo se deteve nas itinerâncias, nos *trânsitos* e no que é mobilizado, a partir de deslocamentos vividos, experienciados pelos estudantes do referido sistema.

Como destaca Oliveira *et al.* (2019), não se trata de preencher vazios, mas abrir, provocar, conduzir ao salto (*Ursprung*⁴³) oferecer elementos para produzir uma nova configuração ao revelar sentidos e poder constituir um processo transformador. Portanto, partindo dos elementos metodológicos e dos encaminhamentos pedagógicos nas aulas de Arte/Artes Visuais - espaço de criação/produção - foram constituídas propostas específicas no decorrer do processo investigativo – atentando para as experiências vividas, nas quais percebia experiências e narrativas serem reconfiguradas, permitindo que as itinerâncias fossem expressadas revividas e reconstruídas de diferentes formas pelos estudantes.

DESENHANDO E EXPERIENCIANDO PERCURSOS

A materialidade desta pesquisa foi produzida e estudada pelas articulações a partir da realidade vivida em sala de aula, na disciplina de Arte/Artes Visuais, ações que se desencadearam essencialmente nos anos 2016 e 2017 (com ressonâncias no ano de 2018⁴⁴), nas turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio, do Colégio Militar de Santa Maria/Sistema Colégio Militar do Brasil; nas quais, como professora de Arte/Artes Visuais, propus e articulei processos de criação presentificados nos diários visuais e/ou textuais com os estudantes IT e NIT.

No PSD de Arte do Ensino Médio (2º e 3º ano), 'Processos de criação' é um objeto do conhecimento que se oferece a movimentar o pensamento, os repertórios visuais em outras direções (...) alguns estudantes desejam, outros apenas iniciam e concluem a tarefa (...) uma experiência de ver, sentir, fazer e ... ser visto (...) OC do 3º trimestre em conexão à História da arte. (...). (Narrativa do diário da pesquisadora/2016).

⁴³ *Sprung*, salto; *Ursprung*, 'salto originário', constituinte das ideias (BENJAMIN, 1984, p.18).

⁴⁴ Referência aos 'diários visuais', desenvolvidos quanto materialidade didático-pedagógica (do Objeto do Conhecimento), como produção final da disciplina de Arte no 3º ano do Ensino Médio.

Os desdobramentos deste estudo, da relação interpessoal à materialidade, tiveram a participação de estudantes/colaboradores IT, filhos/dependentes de militares que se deslocam pelo Brasil devido às atribuições da vida militar. Usei como critério terem experienciado um ou mais *trânsitos*. Não privei meu olhar aos estudantes NIT⁴⁵, que partilham de vivências e experiências deste espaço de ensino – CMSM/SCMB com os IT, mas foquei a produção de dados e análise com os IT.

O convite e escolha dos estudantes IT incluiu, além do critério da itinerância, outros fatores que foram indicados. Considerei relevantes o interesse, postura e aproximações, frente a eventos que envolvessem criação, arte e convivência (Círculo Pedagógico, CEDEPA, 2016, p. 09-10). Seguindo esse critério foram convidados trinta e cinco estudantes/colaboradores. Destes, catorze estudantes aceitaram participar, compreendiam quatro estudantes IT do 2º ano e dez estudantes IT do 3º ano do Ensino Médio. No entanto, no decorrer da pesquisa houve a desistência de dois estudantes IT, devido ao fato da saída da instituição (CMSM). Destaco que entre as chegadas e partidas dos *trânsitos* dos estudantes IT e, por conseguinte, da participação da pesquisa (em descontinuidades, continuidades) estão elencados doze diários visuais e/ou textuais dos estudantes IT através das experiências narrativas das suas ‘Cartas Envelopadas’ e dos seus ‘Diários Visuais’. O estudo também apresenta a produção de narrativas pela participação de seis estudantes NIT, através da experiência narrativa dos seus ‘Diários Visuais’. Para nomear os estudantes utilizei a sigla IT e uma letra, mantendo uma sequência alfabética a partir da ‘Narrativa do estudante IT ‘a’ para os colaboradores itinerantes e da mesma forma, registrei NIT para os estudantes não itinerantes, seguindo outra sequência alfabética, a partir da ‘Narrativa do estudante NIT ‘a’.

⁴⁵ Conforme mencionado os estudantes NIT são estudantes ‘concursados’, na maioria ‘locais’ (com ingresso ao CMSM/SCMB, pelo processo seletivo). Deve-se registrar que entre os estudantes concursados (no SCMB) faz-se presente uma parcela menor de estudantes IT, filhos/dependentes de militares, que devido as normas e prazos regulamentares ingressaram no Sistema pelo processo seletivo - concurso público.

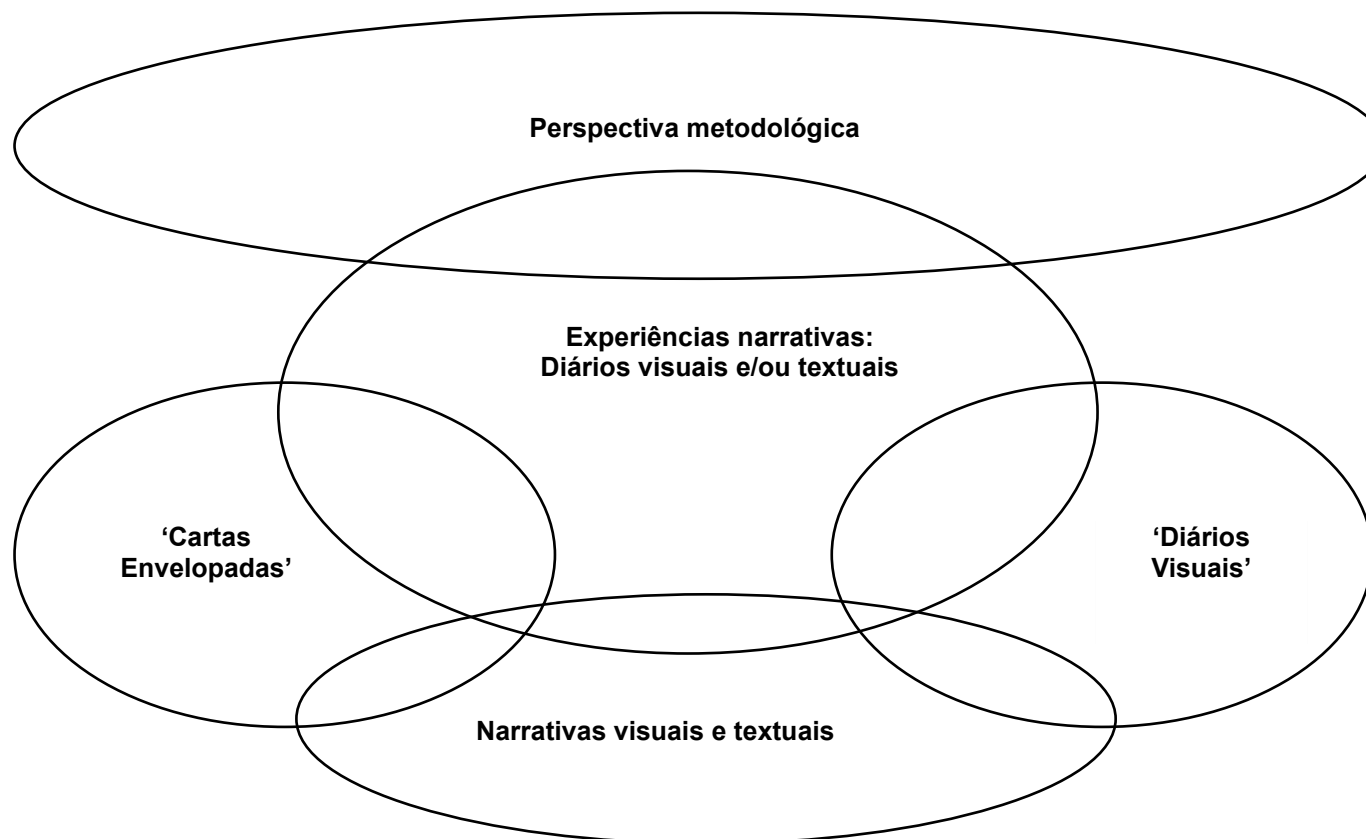
Os estudantes IT ao aceitarem participar da pesquisa tiveram, desde o princípio, esclarecimentos sobre a configuração do estudo; logo no primeiro momento que ocorreu através da entrega da carta de cessão para o ciente e autorização dos responsáveis.

Nesta ocasião, a entrega das outras propostas/ações da pesquisa aconteceu sempre de forma individual, preservando a exposição do colaborador junto aos demais colegas. Ao apresentar o objetivo do estudo em curso, observei o cuidado de não os direcionar, deixando em aberto à curiosidade e a possível dúvida, para evitar influências nas respostas e participações sugeridas.

A produção de narrativas, a partir dos diários visuais e/ou textuais, com seus registros em relatos e fotografias, juntamente ao diário da pesquisadora, compuseram a materialidade da pesquisa numa aliança entre imagem e texto presentificadas tanto na experiência das 'Cartas Envelopadas' quanto na experiência dos 'Diários Visuais'.

Disparando narrativas visuais e/ou textuais

Quando estudamos as narrativas de um coletivo, busca-se entrelaçar pensamentos e impressões diferenciadas, contribuindo para que novas composições sejam acionadas (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015). Nessa direção, as narrativas foram pensadas enquanto possibilidades de problematizar e ampliar as formas de olhar as itinerâncias e a provisoriade vivenciada pelos estudantes do CMSM/SCMB. Através destas ações disparadoras do criar, invencionar sobre o que é sentido e o experienciado (dos amigos, cidades, mudanças, amores, livros ...) apresento os *trajetos experienciais*, bem como as experiências oportunizadas e compartilhadas nos *espaços de trânsitos*, dos estudantes IT do Ensino Médio do CMSM/SCMB.



'Cartas Envelopadas'

A carta, como materialidade, apresentou-se como possibilidade de narrar a experiência vivida, sob forma de correspondência e troca entre professora-pesquisadora e estudantes. As 'Cartas Envelopadas' tornaram-se narrativas textuais, bem como visuais, de experiências vividas pelos estudantes IT, produzidas por linhas que emergiram do campo de práticas, de subjetividades e de *trajetos experienciais*. Por meio de uma correspondência interna, propus uma experiência que denominei de 'Cartas Envelopadas'. Esta aconteceu em três etapas (Movimentos I, II, III). Em cada etapa o estudante IT recebeu a proposta acondicionada num envelope A4 pardo, e ao concluir realizava a devolução.

As Propostas, foram parcialmente entregues aos estudantes com enunciados provocadores para a produção de suas narrativas, como:

Movimento I – Proposta – 'Eu em fatos e atos';

Movimento II – Proposta – 'Lugares mundos';

Movimento III – Proposta – 'Por onde habito/CMSM?'

As ações propositivas das 'Cartas Envelopadas' aconteceram no decorrer do 2º semestre do ano de 2016 e 1º trimestre do ano de 2017.

Para os estudantes itinerantes, o tempo de entrega, mostrava uma certa urgência, ou emergência, não havia demora ... (Narrativa do diário da pesquisadora/2017).

Estas tiveram sua origem, ideário, a partir da arte postal⁴⁶, que nos instigou quanto uma linguagem (reconfigurada), que associa correspondência, rede e arte, na intenção de uma passagem e vínculo com os estudantes IT. Uma imbricação naturalizada aos assuntos da História da Arte/Arte contemporânea; objeto do conhecimento trabalhado no 3º trimestre do ano letivo, segundo o Plano de Sequência Didática PSD/SCMB (2016/2017).

Considerarei as narrativas acerca do tema em questão, como um espaço-fenda sem determinações prévias quanto ao textual e o desenho da escrita, no sentido de desnaturalizar formas de narrar-se. Nesse processo os envelopes foram entregues individualmente aos estudantes, nas suas salas de aula ou em breves encontros no corredor. Nesses momentos, intencionalmente, não havia esclarecimentos detalhados sobre a proposta encaminhada, o estudante só teria conhecimento ao abri-lo, acessando a 'carta envelopada'. O objetivo desta forma de entrega da carta era de promover a produção de outros sentidos, seja pelo princípio ou estado de atenção e encontro com outros modos de ver e se viver, a partir das suas diferentes experiências da itinerância.

⁴⁶ As origens do cartão-postal remontam ao século X, com os cartões de felicitações enviados pelos chineses. No ocidente, esse costume difundiu-se a partir da década de 1450, na região do Alto Reno. O cartão-postal, tal como o conhecemos hoje, foi inventado pelo prof. Emmanuel Hermann e lançado em 1º de outubro de 1869 na Áustria, sendo reservado apenas às mensagens escritas. O sucesso foi tal que, antes do final do ano, haviam sido vendidos mais de 1. 400. 000 *correspondenz karten!* Foi no ano seguinte, contudo, que surgiu a primeira série de postais ilustrados, com temas militares, concebida pelo francês Léon Besnardeau para atender aos numerosos soldados acantonados na região da Bretanha. Existe, contudo, uma certa controvérsia a respeito do pioneirismo de Besnardeau, mas é certo que o postal ilustrado se transformou num modismo mundial na virada do século, sendo apropriado para fins criativos pelos fotógrafos a partir da década de 1960, em virtude de sua versatilidade, autonomia econômica e política e grande poder de penetração. A arte postal, também conhecida pela expressão inglesa *mail art*, é uma forma de arte que utiliza objetos relacionados ao correio como meio. Artistas postais tipicamente realizam trocas efêmeras na forma de cartas ilustradas, fanzines, envelopes decorados ou ilustrados, cartões postais, objetos tridimensionais, etc. O termo *arte postal* pode se referir a uma mensagem individual, o meio pelo qual ela é enviada, ou a um gênero artístico. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo85/cartao-postal>. Acesso em: 30 mar. 2019.

A nossa troca, conversa mais próxima entre professora-pesquisadora e estudantes, realizou-se em algumas situações e com alguns participantes que se demonstravam mais abertos ao diálogo, no momento da entrega/devolução na sala da coordenação de ano do EM (3º ano em 2016; 2º ano em 2017). Resposta que ocorria em torno de uma a duas semanas, conforme as rotinas dos estudantes e da agenda e calendário letivo do CM (provas, participações em competições esportivas, viagens, etc). Um momento de atenção aos comentários e dúvidas sobre as narrativas então elaboradas ou nas curiosidades da próxima ‘envelopada’. O ir e vir da ‘Cartas Envelopadas’ constituíram-se em *espaços de trânsitos* da experiência educativa, narrados em Movimentos⁴⁷.

No Movimento I, a proposta oportunizou ao estudante IT apresentar-se por meio de algumas perguntas/pistas⁴⁸.

Texto de introdução: De quantas experiências é feita a nossa vida? De quantas decisões norteadas pelas experiências são feitas nossas escolhas? Tudo constitui um mundo de significados trazidos nos percursos e encontros/desencontros...
Proposta: ‘Eu em fatos e atos’ - Fale sobre você... Apresentação pessoal descritiva/textual a partir de algumas perguntas/pistas.

O Movimento II propôs ao estudante trazer seus *trânsitos*, itinerâncias a partir dos lugares, ‘onde morei/moro’. Texto de introdução: No século XIX, o gosto pelas paisagens levou os artistas a empreenderem viagens por diferentes localidades, transformando-se em verdadeiros ‘caçadores de imagens’. Os artistas viajantes perseguiram os melhores pontos de vista, as vistas mais pitorescas, tendo muitas vezes o auxílio de seus instrumentos óticos, capazes de favorecer a observação

⁴⁷ As narrativas dos Movimentos I, II, III, estão contempladas na apresentação do capítulo IV Experiências produzidas: as paragens.

⁴⁸ ...meu nome completo... nasci no dia/em... nome dos meus pais... nome(s) do(s) meu(s) irmão(s)... moro com... morei nas cidades/estados... dos lugares onde morei onde me senti mais feliz...(saberia descrever o porquê...) minha viagem mais legal foi para... filme que achei ‘10’... adoro comer... minha cor preferida... costume ouvir músicas do(s) estilo(s)... cantor(es) e/ou banda(s) que gosto... gostei muito de ler o livro... meu esporte preferido... a(s) disciplina(s) que mais gosto de estudar... penso que a minha profissão será... quando não estou estudando gosto de... gostaria de um mundo mais...

(Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2003-2004). Proposta: 'Lugares mundos' - Construa uma visualidade como forma de narrar estas 'paisagens'/ lugares por você habitados.

No Movimento III, a sugestão ao estudante foi registrar pela fotografia lugares de (mim) sentido no CMSM. Texto de introdução: "A fotografia deve ser silenciosa: não se trata de uma questão de 'discrição', mas de música. (...) fechar os olhos é fazer a imagem falar no silêncio. (...) devem ser habitáveis, e não visitáveis" (BARTHES, 2012, p. 56). Proposta: 'Por onde habito/CMSM?' - Registro fotográfico.

Atentei para as 'Cartas Envelopadas', como possibilidade de narrativa visual e/ou textual, mas também como um espaço relacional que aconteceu quando o objeto-envelope se tornou do mesmo modo um lugar de encontro e escuta. Designei assim os envelopes, pois estes foram além de suportes para a materialidade do estudo. Ao perceber indicações de receptividade dos estudantes com os mesmos, os entendi como um instrumento metodológico. Assim, a decisão foi prosseguir e continuar 'criando', transformando-os em 'envelopadas', na ideia de que um movimento inspirasse outro.

Nessas trocas e reais correspondências, os envelopes trouxeram imagens e palavras para serem ouvidas, contando do universo do estudante, juvenil IT do Sistema, e/ou dos seus silêncios para serem *vistos*. Como argumenta Cardonetti e Oliveira (2015, p. 54) "a importância das narrativas está naquilo que elas nos provocam a pensar e nas outras conexões que elas nos desafiam a realizar". Para tanto, olhei a constituição dos estudantes como este processo que pressupõe criar vínculos/conexões com aspectos ou momentos de experiências significativas que se constroem ao longo da vida e que se refletem no seu percurso educativo. As narrativas visuais oferecem a possibilidade de trabalhar questões da experiência formadora dos sujeitos, compostas por imagens. Processadas culturalmente como visualidades e transformadas em experiências, essas imagens têm potencial educativo (MARTINS, 2009).

Tomo como referência os repertórios visuais que igualmente foram convocados através das ‘Cartas Envelopadas’, considerando minha experiência enquanto professora de Arte/Artes Visuais, compreendendo que “as narrativas visuais podem assinalar diferentes sentidos conferidos à formação educacional e à pesquisa aproximando os estudantes e os professores do conhecimento e dos problemas relacionados ao contexto social e cultural em que vivem” (MARTINS, 2009, p. 39).

Nessa trajetória de professora-pesquisadora procurei, pelo olhar *flâneur*, atentar para estas brechas oportunizadas, dando sentido e valor ao campo do experiencial, permeando o ensinar, o criar e aprender Arte no CMSM; as experiências narradas neste *espaço de trânsitos* a partir da *cultura de trânsitos/mobilidade* característica do Sistema⁴⁹.

‘Diários Visuais’⁵⁰

Os ‘Diários Visuais’ operaram na pesquisa como narrativas derivadas dos diários visuais e/ou textuais pelo viés da interação entre imagem e texto. Os ‘Diários Visuais’ foram propostos, como uma criação da experiência educativa, nas aulas de Arte/Artes Visuais, em turmas do 3º anos de 2016 e 2017, onde ao falar sobre linguagens da Arte contemporânea – História da Arte, produções pertencentes a arte hoje, como o livro arte, livro de artista, a arte postal (assunto do programa curricular -

⁴⁹ Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) subordinado ao Ministério da Defesa, Exército Brasileiro/DECEX/DEPA.

⁵⁰ Recorro a autores, como Zabalza (2004) - diários de aula, Oliveira (2013, 2014) - diários da experiência educativa, e Cardonetti e Oliveira (2015) - diários visuais e textuais para pensar a produção do ‘diário visual’ como instrumento metodológico na perspectiva da educação e Artes Visuais. Participaram da *experiência narrativa*, somente os estudantes do 3º ano/EM (2016/2017), como proposta da aula de Arte/Artes Visuais. As turmas são constituídas pelos dois ‘grupos’ mencionados – estudantes IT e dos estudantes NIT. As narrativas estão apresentadas no capítulo Estação IV Experiências produzidas: as paragens.

PSD⁵¹); o 'Diário Visual' foi destacado como possibilidade de um momento narrativo aos estudantes, isto é, narrar o experienciado.

Em diálogo entre imagem e texto, os estudantes elaboraram construções/criações nas quais fizeram referência aos processos pelos quais abordaram suas vidas, passando assim se ver na sua própria narrativa através das possibilidades de recriar os acontecimentos narrados. "Ao se permitirem olhar para os acontecimentos passados, deslocados do espaço/tempo e também envolvidos em outras forças em exercício, estes passam a ser impulsionados a fazer diferentes relações, debruçando-se em singulares problematizações" (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 57).

Segundo as autoras, este deslocamento aciona uma dinâmica que redimensiona e potencializa o enriquecimento da experiência. Uma oportunidade de ocupar lugares e testemunhar realidades diferenciadas, quando criam estas associações.

Para tanto o processo de criação da experiência narrativa aconteceu no período de um trimestre, entre a sistematização, elaboração/problematização e exposição da proposta. Num primeiro momento destaquei algumas questões mobilizadoras⁵² com os estudantes, para compartilhamento e compreensão da ação propositiva. Dentre elas a exibição de algumas imagens referência sobre os 'Diários Visuais⁵³', tendo em vista a necessária aproximação dos estudantes. A partir, e

⁵¹ Conforme o PSD – Plano de Sequência Didática de Arte do Ensino Médio, o objeto do conhecimento (OC) *Arte Contemporânea* está especificado no 2º semestre do ano letivo – 3º trimestre. Dessa forma, os 'Diários Visuais' (experiência narrativa), são desenvolvidos quanto materialidade didático-pedagógica (do OC), com os estudantes efetivamente nesse período, visto que o assunto é exposto no começo do ano, como um processo, a ser pensado, criado, remetendo a uma produção final da disciplina de Arte no 3º ano do Ensino Médio.

⁵² As questões mobilizadoras foram acionadas na intenção de explorar e atentar para os caminhos que os estudantes IT percorreram nesse processo de inserção, desconstrução e (re)construção de sentidos nas suas itinerâncias vividas. Sobre que posso contar em relação a 'eu/nós/CMSM por entre tempos e espaços'? De que momentos, lugares, coisas e sentimentos compartilhei como estudante do CMSM/SCMB? Como posso tensionar imagem e escrita no diário? Que outros formatos posso explorar na construção do diário?

⁵³ Tanto a proposta teórico-metodológica, quanto as imagens de referência são provenientes das autoras: CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de Artes Visuais. *In*: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais. Santa Maria: Editora UFSM, 2015. p.51. CARDONETTI, Vivien. Exposição de Diários Visuais. CE/UFSM, 2016.

dentro destes repertórios visuais convoquei os estudantes a pensarem a relação ‘eu/nós/CMSM por entre tempos e espaços’, estabelecendo uma dimensão relacional a respeito de que ocasiões, lugares, coisas e sentimentos compartilharam como estudantes do CMSM/SCMB, e do que e como em outras composições, poderiam contar e elaborar o seu ‘Diário Visual’.

Na sequência das aulas foi solicitado aos estudantes que trouxessem os materiais desejados, de modo a contemplar as articulações da aula anterior, com objetivo da elaboração do seu ‘Diário Visual’. Alguns estudantes optaram pela intervenção na forma mais ‘tradicional’ do diário, enquanto outros exploraram diferentes materiais e formatos. No entanto, observou-se que mesmo junto a uma diversidade de ideias e respostas à proposta dos ‘Diários Visuais’, a estrutura de ‘caixa’ foi a que mais prevaleceu. Outro aspecto a ser considerado aponta em relação a escrita, que num contexto geral, ainda se mostrava tímida em relação à visualidade, visto que buscávamos explorar e acionar os dois campos em tensionamento.

Também, parece-me fundamental detalhar que as criações da experiência narrativa foram desenvolvidas concomitante às demais ações curriculares previstas para o último trimestre. Cabe assim registrar que as produções foram elaboradas no espaço da aula de Arte (45 minutos semanais), necessitando do tempo/espaço adicional ‘extraclasse’ para continuidade e auxílio ao processo. Nesse trânsito, os estudantes foram construindo suas experiências narrativas. Entre as diversas fotografias, postais, medalhas e outros objetos pessoais, com tantas histórias e fatos; os tempos de aula, tornaram-se exíguos para o fazer e a ‘intensidade’ das trocas e compartilhamentos.

Martins e Tourinho (2017, p. 155), situam a dimensão artística de um relato, “além de um repertório de eventos ou objetos visíveis, porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, como esses elementos nos impactam em nossos respectivos contextos e modos de ser, estar, ver”.

A produção dos 'Diários Visuais' apresentou perceptível envolvimento dos estudantes, repercutindo positivamente entre os mesmos, 'causando uma certa mudança' na rotina, principalmente nas semanas que antecederam a entrega e a exposição dos diários.

(...) será que isso pode? (...) dúvidas ... troca de ideias ... curiosidades de como e o que mostrar
(Fragmento do diário da pesquisadora 2016 – Narrativa da estudante, 3º ano/2016).

Como materialidade, os 'Diários Visuais' operaram na pesquisa de forma potencial e ampliada, quando utilizados como lugar onde os estudantes envolvidos na investigação puderam apresentar-se e dividir as suas experiências a partir dos seus *trajetos experienciais – espaços de trânsitos*, ou seja, entre tempos e espaços vividos quanto estudante (IT e NIT) do CMSM/SCMB por meio de uma exposição de Artes Visuais.

'Visualizando o Ensino Médio'⁵⁴ – da criação dos diários visuais foi proposta e organizada uma exposição, reunindo os diários dos estudantes do 3º ano, com 50 trabalhos; nem todos os estudantes optaram por participar. (...) Com a utilização das mesas da sala de Artes, a exposição aconteceu no período de uma semana, num dos corredores principais do CM e próximo as salas do 3º ano. (...) Observei duas situações no 'evento'; uma demonstrada pelos estudantes, (...) como se algo que tivesse 'escapado' por aqueles que não viram seus diários entre o dos colegas; a outra foi de estranhamento e atração que a exposição dos diários provocou, não só nos estudantes do 3º ano, mas como nos demais estudantes e pessoas do

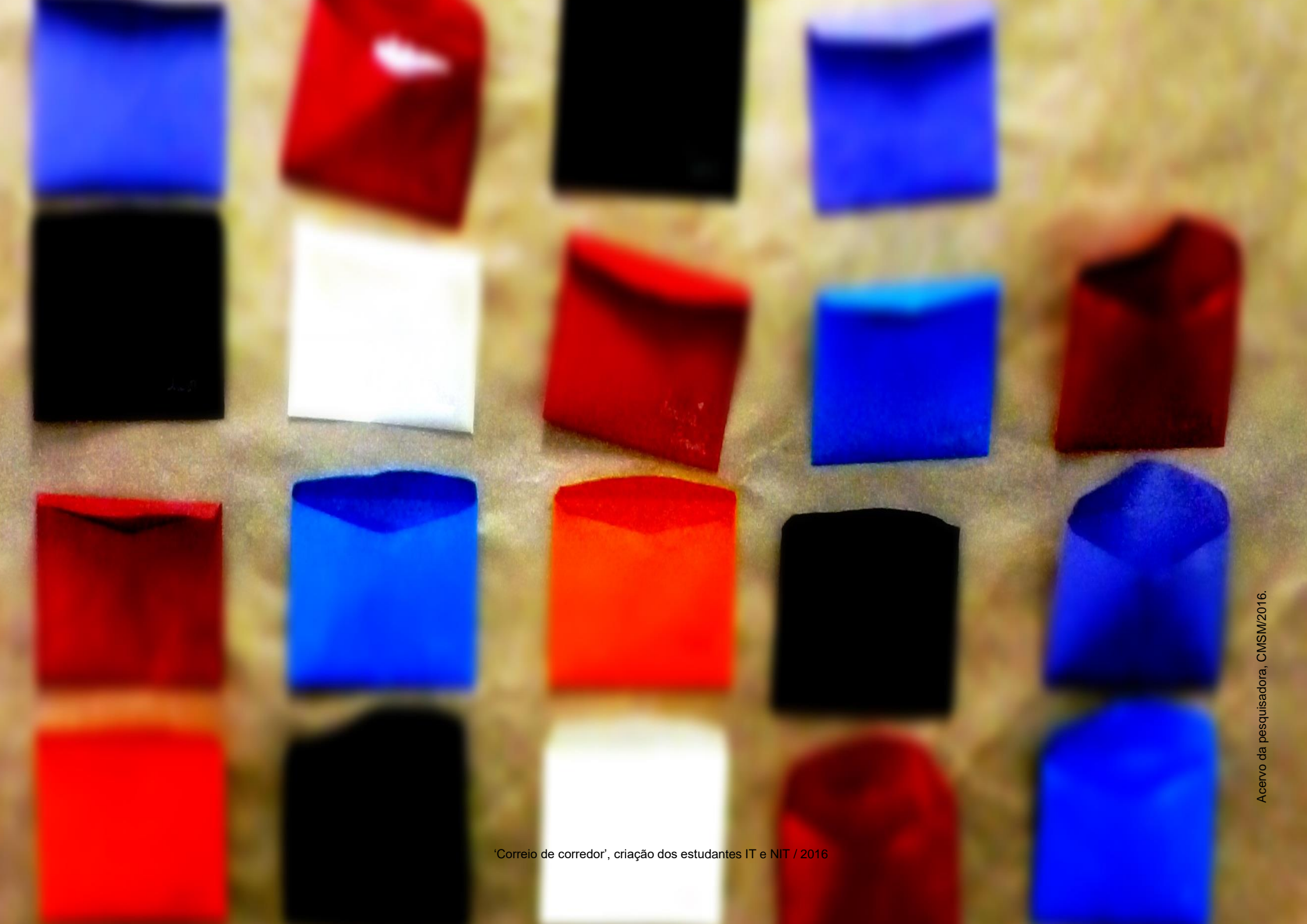
⁵⁴ A exposição dos diários visuais e/ou textuais (no final do 3º do EM, na disciplina de Arte/Artes Visuais), acontece desde 2016; exposição que a partir deste ano integrou o projeto 'Visualizando o Ensino Médio'. O 'Projeto Educacional Visualizando', refere-se a ações/experiências educativas propositivas, por mim pensadas e desenvolvidas, para o ensino de Arte/Artes Visuais no Ensino Médio no CMSM (elaborado e realizado no ano de 2008 – 1º semestre nas turmas G1, G2, G3 com os temas 'Retratando Santa Maria' e 'Desfilando pela História da Arte', conforme Boletim Interno CMSM, nº 156, Ago/2008).

CM (...) chegavam, se aproximavam (...) posso pegar para olhar?(...) com os dias a interação se fez (...) objetos mudados de lugar, páginas viradas, (...) (Narrativa do diário da pesquisadora/2016).

Martins e Tourinho (2017, p. 143), ao abordarem as práticas narrativas de pesquisa, reconhecem que estas “são maneiras de agir e interagir no mundo e com o mundo, conosco mesmos e com os outros. Elas revelam aspectos, mesmo que pequenos e parciais, da natureza humana por meio de compreensões críticas que produzimos na forma de lampejos, relances, vestígios ou fatias das nossas ações na cultura”.

É na forma desses lampejos, relances, vestígios ou fatias das ações na cultura da educação, criação e arte que se configuram os *trânsitos* vivenciados pelos estudantes IT do EM do CMSM/SCMB, evidenciado também na prática do ‘correio de corredor’. Uma proposição de correspondências, um *fazer* de trocas de recados e cartas, entre os estudantes e entre os estudantes e professores que vem seguindo a partir da experiência narrativa dos diários visuais e/ou textuais (2016) desde então, pelos estudantes concludentes do 3º ano do Ensino Médio e por iniciativa dos mesmos, realçando um *espaço de trânsitos*, uma experiência que está sendo passada de grupo a grupo, de tempo em tempo, fortalecendo um conhecimento repleto de sentido.

‘Correio de corredor’– um painel de recados e cartas, onde são trocadas mensagens, registros escritos nas semanas anteriores ao final do ano letivo; organizado próximo ao corredor das salas de aula do ‘terceirão’, trata-se de uma criação dos estudantes (IT e NIT) do 3º ano do EM. Revelou-se como respingos da ação que estava sendo mobilizada, neste tempo e espaço – produção dos diários; (...) ressonâncias na forma como os estudantes estavam percebendo, experienciando, e narrando seu tempo e espaço, ao expressarem seus desejos, alegrias e angústias ao finalizar um ciclo da vida estudantil - o Ensino Médio (Narrativa do diário da pesquisadora/2016).



'Correio de corredor', criação dos estudantes IT e NIT / 2016

Entretanto, cabe ressaltar que no transcurso do processo de investigação, certas situações e ‘descontinuidades’ também foram vivenciadas. Quanto ao processo de criação dos ‘Diários Visuais’, e quanto ao período da entrega e recebimento das ‘Cartas Envelopadas’.

Nas turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio, incidiu na pesquisa em curso, por desenvolver-se de forma paralela as demais determinações da rotina escolar/institucional, intervindo na relação e produção da materialidade. Cito fatores relevantes ao processo de análise e estudo decorrentes ao calendário letivo (número de feriados, avaliações, concursos, processos seletivos - ENEM, EsPCEEx) e outras práticas características do lugar (representações, formaturas ...) influenciando na referida materialidade produzida, visto que foram articulados três movimentos, no 2º semestre letivo/2016 e 1º trimestre/2017, quanto as ‘Cartas Envelopadas’.

De forma análoga, outras circunstâncias de ‘interrupções’, fizeram-se presentes; acontecimentos compreensivamente peculiares de um espaço/lugar de *trânsitos*; consistindo na experiência de alguns estudantes que seguiram diferentes caminhos em meio ao estudo; seja pelo fato da finalização do 3º ano do Ensino Médio, do avanço escolar ou em consequência da transferência dos pais/responsáveis para outras cidades, ou Organizações Militares (OM). Também por decisão de não permanecer no grupo, além do fato de dois estudantes IT optarem por seguir os estudos em outra instituição, em decorrência da não aprovação anual, tomando novos rumos.

C.G.- São Borja, Santana do Livramento/RS, Amambaí, Iguatemi/RS, Bogotá-Colômbia, Iquique-Chile, F. – Bagé/RS, Parnaíba/PI, Tucuruí/PA, Santa Maria/RS (...) não é incomum ocorrer algum tipo de desestabilização nos processos da escolarização; onde o fator relacionado aos constantes deslocamentos/transferências, indicam dificuldades, quanto as relações escolares temporárias, aprendizagens interrompidas, muitas vezes necessitando de apoio pedagógico (...) (Narrativa do diário da pesquisadora/2017).

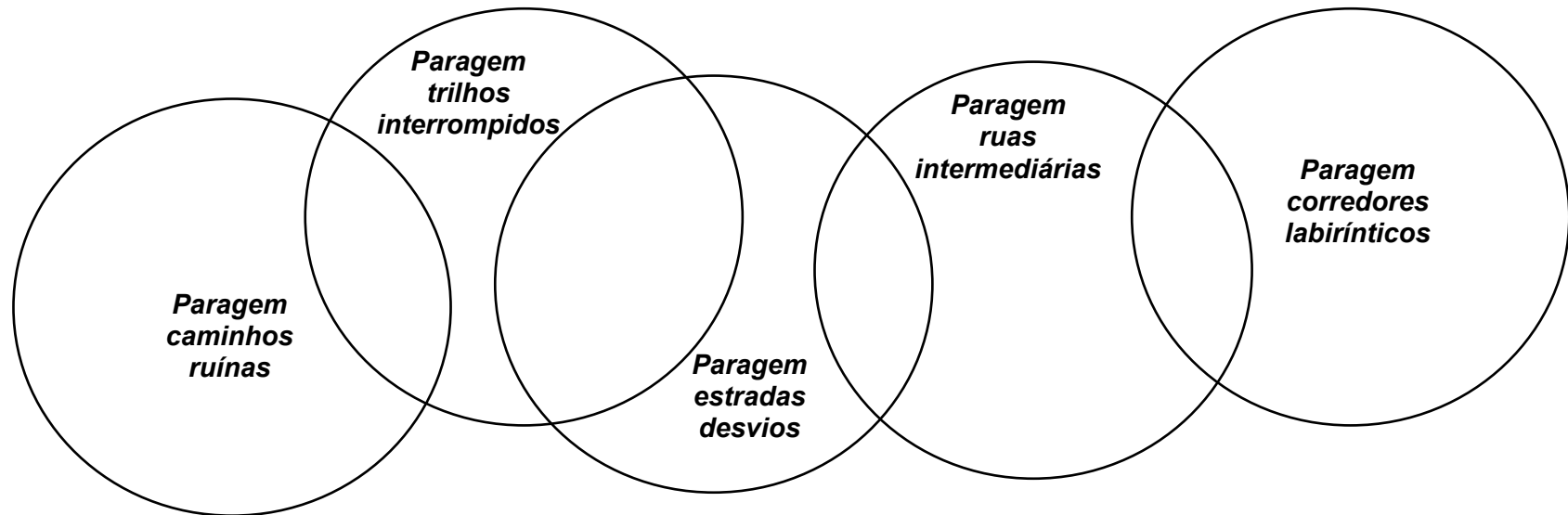
São adversidades da provisoriedade; mas conforme o CEDEPA (2016, p. 18) para isso “é preciso fazer girar a roda de todos os saberes da escola, movimentando o círculo pedagógico, a fim de que se possa fazer escola”, e sob este aspecto assegurar o crescimento, reconhecimento e valor desses jovens estudantes ‘videntes da itinerância’. Quando consiste em “transformação ativa do presente” produzindo criação e diferença (GAGNEBIN, 1999, p. 105).

Ao levar em conta essas produções no ensino de Arte/Artes Visuais, as ‘Cartas Envelopadas’ e os ‘Diários Visuais’, busquei entender como a itinerância que vem se estabelecendo com a inserção na vida dos estudantes IT, bem como dos NIT na Educação Básica/EM. Para tanto, aproximei-me e assumi junto aos conceitos de *cultura de trânsitos* e experiência para analisar as produções.

Assim, diante dessa compreensão e através da materialidade e inspirada em noções presentes nos escritos de Walter Benjamin compus, a partir das vivências e experiências produzidas em diários visuais e/ou textuais de/em *espaços de trânsitos*, um modo de ver/olhar para as movimentações a partir das minhas experiências enquanto professora-pesquisadora com olhar *flâneur* no espaço escolar. As narrativas visuais e/ou textuais são assim, materialidades, os modos de existir e operar do estudante IT nas suas relações afetivas, hábitos e rotinas no CM, conjugadas às relações de amizade/social/familiar.

Conforme anteriormente mencionado, a base conceitual de criação para o que desenvolvo nesta tese, ou seja, a ideia de *trajeto experiencial*, orientou-se em noções de Walter Benjamin (1984, 1987, 1989, 1995, 2002, 2009, 2011) e na propositiva das *paragens* do “Colégio do Vagão”.

Imagem: Trajeto experiencial⁵⁵



Com este pressuposto, cabe enfatizar que ao partir do referencial teórico da obra de Walter Benjamin, em que encontro aproximações conceituais de onde emergem as paragens (*Paragem caminhos ruínas*; *Paragem trilhos interrompidos*;

⁵⁵ No capítulo IV Experiências produzidas: as paragens, apresento o *trajeto experiencial* dos estudantes a partir da problematização dos diários visuais e/ou textuais.

Paragem estradas desvios; Paragem ruas intermediárias; Paragem corredores labirínticos) constitui o referencial teórico-metodológico da pesquisa.

Mais do que um percurso, as *paragens* são conexões de um campo epistemológico, noções que agrego à itinerância e aos *trânsitos* vividos. Nesse entendimento, é que a condição e deslocamento do professor e estudante assemelha-se ao do *flâneur* (BENJAMIN, 1989) que anda em meio à multidão, quando interrompe e transpõe o *curso/trajeto experiencial* ao capturar a efemeridade da existência diante de instrumentos da prática cotidiana, dialogando com as dissonâncias e harmonias do espaço/lugar da escola. A figura do *flâneur* como dispositivo entre a experiência educativa e o ensino de Arte faz da mobilidade, a capacidade de ação no conflito (diante) dessa(s) provisoriedade(s).

Essa perspectiva nos ajuda a compreender, segundo Martins e Tourinho (2017, p. 159), “que narrativas são relatos de experiências que servem não apenas para comunicar, mas, principalmente, para refletir sobre a experiência vivida”. Apresentadas na estação IV, a experiência e ação, inserção, foram reconstruídas através de narrativas visuais e/ou textuais, como entendem os autores o modo como refletimos e organizamos esses fragmentos vividos, configuram a prática de vida que chamamos de experiência, são estas aprendizagens formais, não formais e informais que nos fazem sujeitos.

Segundo Benjamin (2009, p. 79) “era demasiado apertado andar sobre as calçadas estreitas e por isso flanava-se sobretudo nas passagens⁵⁶, que ofereciam abrigo do mau tempo e do trânsito”. Portanto, entendo o *trajeto experiencial*

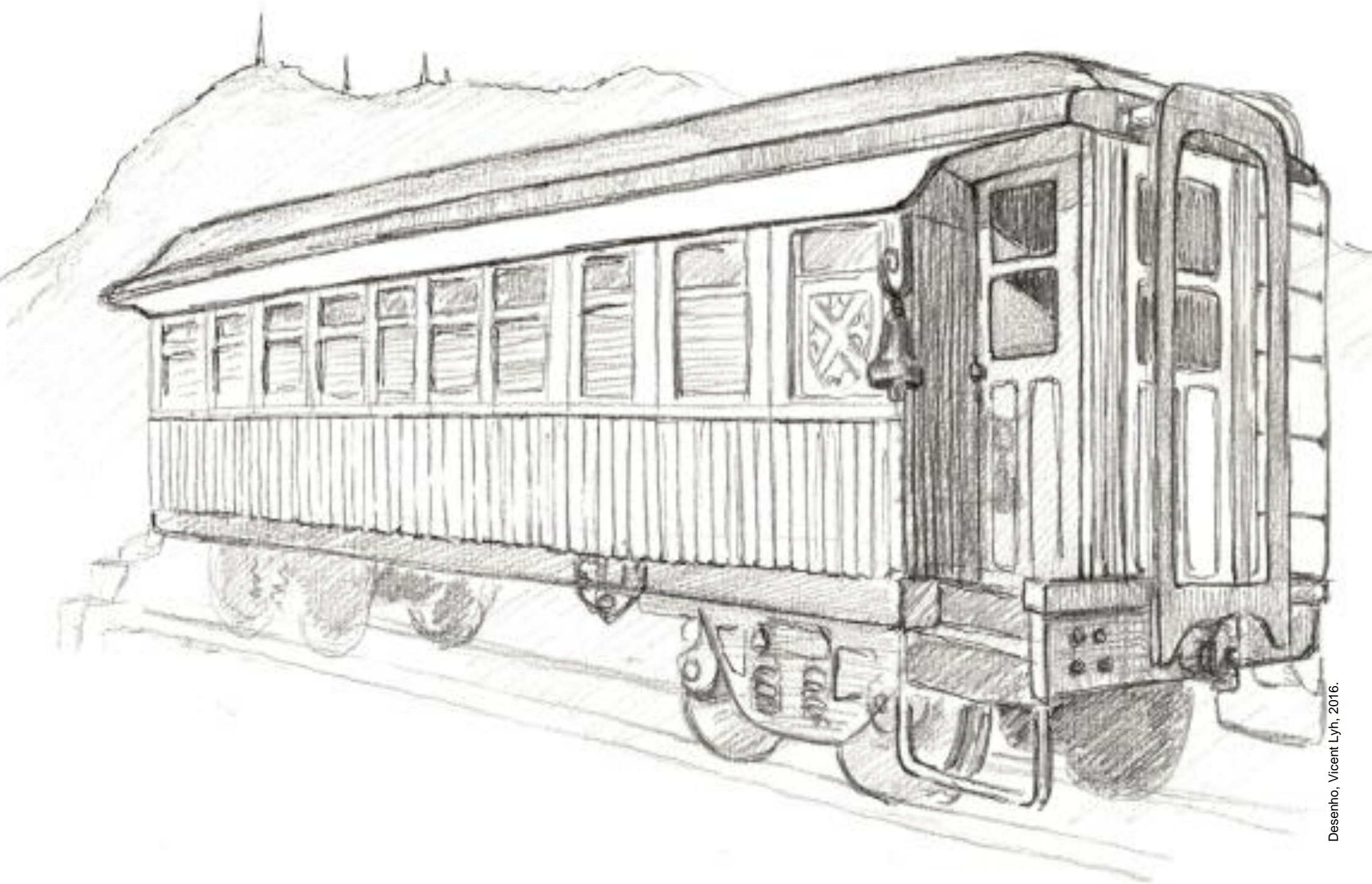
⁵⁶ No livro *Passagens* (2009), Benjamin irá remeter-se a Freud, às fantasmagorias da cidade, ao onírico, ao fantástico, ao desejo e à imaginação, na tentativa de reconquistar para o pensamento os territórios do indeterminado, do intermediário, da suspensão – afrontando, assim, o moderno ideal de clareza. Trata-se não de pensar de forma irracional, vaga, mas de ousar pensar por desvio. A estratégia benjaminiana privilegia os pequenos objetos, o traçado e os nomes das ruas, as catacumbas, as edificações, o modo como as pessoas se vestem, comem e vivem. (...) Apropriando-se da temática do cotidiano em um tipo de literatura, de crônica, na qual a cidade se revela nos seus subterrâneos, e os indivíduos nos seus modos de vida, nos seus medos e desejos (PIRES, 2016, p. 253).

construído a partir das *paragens* onde os rastros de quem se desloca repercutem das narrativas produzidas por estes sujeitos, ‘vivos da itinerância’ em suas (re)composições da realidade vivida, quando pelas ‘passagens’ atravessarão e serão constituídos nessa relação de transitoriedade (BENJAMIN, 1984) com a itinerância.

Na *Paragem caminhos ruínas*, “a palavra história está gravada com os caracteres da transitoriedade no rosto da natureza (BENJAMIN, 1984, p. 199) faz remissão ao movimento e a temporalidade, da forma originada simultaneamente “restauração e reprodução” - “incompleta e inacabada” – e nesse sentido se abre para o futuro”. A partir das ruínas é que os caminhos são construídos, permitindo que o passado possa surgir de novo resgatado no atual, a partir dessas interrupções. Na *Paragem trilhos interrompidos* “a ideia de interrupção e, de maneira mais específica, o conceito de cesura preenchem a reflexão historiográfica de Benjamin” (GAGNEBIN, 1999, p. 105). Benjamin considera “messiânica⁵⁷”, pois destrói a continuidade que se edifica em totalidade histórica universal e salva o surgimento do sentido na intensidade do presente” (GAGNEBIN, 1999). Na linguagem a cesura é como uma ressonância privilegiada desta interrupção; conduz a renúncia da linearidade. Logo, a *Paragem estradas desvios* é sua renúncia à intenção em seu movimento contínuo, para o autor o “método caminho indireto, é desvio (BENJAMIN 2009, p. 50). Ou seja, o curso por diversos caminhos e desvios produzem acessos à *Paragem ruas intermediárias*; estes lugares são como limiares. Segundo Benjamin (2009, p. 535), “o limiar [*Schwelle*] deve ser rigorosamente diferenciado de fronteira [*Grenze*]. O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra

⁵⁷ No âmbito de nossa linguagem a cesura é, assim, como o eco privilegiado desta interrupção que Benjamin qualifica de “messiânica”, pois destrói a continuidade que se erige em totalidade histórica universal e salva o surgimento do sentido na intensidade do presente (GAGNEBIN, 1999, p. 106). Para romper com a crença ilimitada no progresso da técnica, com a concepção de tempo linear, homogêneo e vazio, recuperar a ‘aura perdida’, Benjamin desenvolve o conceito de ‘interrupção messiânica’, na concepção de uma intervenção redentora; interrupção messiânica do curso da história. Segundo a autora “essa dialética entre o teológico e o político que Benjamin sabia estar no centro de seu pensamento, e essa rigorosa interdependência entre a atualidade e a mortalidade desembocam numa concepção paradoxal da história e da salvação, ou até da história da salvação” (GAGNEBIN, 1999, p. 95).

schwellen (inchar, intumescer)” (BENJAMIN 2009, p. 535). “Benjamin não evoca nenhum paraíso perdido” ao contrário sua beleza surge do ‘discernimento’ que percebe na luz dos respiradouros (GAGNEBIN, 1999, p. 82). No encontro da *Paragem corredores labirínticos*; que anunciam novos caminhos. Como Baudelaire “nos labirintos pedregosos de uma capital, cintilação das estrelas, explosão dos lampiões, sois os fogos de artifício da deusa Liberdade!” (BENJAMIN, 2009, p. 478). Segundo Benjamin, perder-se no labirinto produz mais intensidades do que “saber orientar-se numa cidade. No entanto, perder-se numa cidade como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 1995, p. 73); desejo de exploração manifesto na invenção e reinvenção – novas/outras aprendizagens.



ESTAÇÃO IV

EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS: AS PARAGENS

ESTAÇÃO IV

EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS: AS PARAGENS

Viajar conduz inexoravelmente à subjetividade. Dividida, fragmentada, espalhada ou compacta, é sempre diante dela que nos convida a fazer o balanço de nosso trajeto.
(ONFRAY, 2009, p. 81).

Experienciar também supõe fazer escolhas, mudar e compor novos planos. Dessa forma, passamos a compreender que todo percurso tem um risco, travessias tortuosas, desencontros inesperados e o contato com inúmeras forças as quais impactam e interferem no itinerário, uma intensa vida nômade. Segundo Onfray (2009), trata-se de um modo de transitar pelas dinâmicas do viver, referindo-se ao nomadismo como um movimento que afeta os sedentários, e vice-versa, pois como argumenta o autor, “os próprios nômades praticam um tipo de sedentarismo, pois percorrem trajetos habituais, se instalam na rotina de um deslocamento, servem-se das mesmas referências, vão a lugares onde têm seus hábitos, suas práticas e rituais na arte de ocupar os solos” (ONFRAY, 2009, p. 85).

Nessa perspectiva, a materialidade que ‘ocupa’ a pesquisa foi composta de narrativas produzidas nos diários visuais e/ou textuais dos estudantes e no diário da pesquisadora, os quais passaram a ser disparadores do pensar em relação as itinerâncias e os *espaços de trânsitos* vivenciados e experienciados pelos estudantes do Colégio Militar de Santa Maria.

O acesso às narrativas visuais e textuais aconteceu no decorrer da experiência educativa do ensino de Arte/Artes Visuais, nos anos de 2016/2017. As Artes Visuais foram tomadas como uma linguagem que possibilitou a criação de novas maneiras de conhecer e de se relacionar com o conhecimento e, também, o contato com as experiências e aprendizagens granjeadas pelos estudantes IT e NIT do Ensino Médio do CMSM, no decorrer das suas movimentações e do(s) seu(s)

espaço(s) habitado(s). Tais mobilizações ganharam intensidade e presença no decorrer da pesquisa, passando a ser foco de atenção.

TRAJETOS EXPERIENCIAIS: A PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DOS DIÁRIOS VISUAIS E/OU TEXTUAIS

Com o intuito de introduzir esse tomo, penso ser pertinente discorrer mais algumas linhas e pontos de ação envolvidos na produção dos diários visuais e/ou textuais, para então abordar as discussões em relação aos mesmos. Como já comentado anteriormente, as 'Cartas Envelopadas' e os 'Diários Visuais' foram propostos por mim a partir das experimentações realizadas em sala de aula, na disciplina de Arte/Artes Visuais como parte do programa curricular História da Arte. Foram proposições docentes que se desencadearam em processos de criação presentificados nos diários visuais e/ou textuais com os estudantes IT e NIT, nas turmas do 2º e 3º anos (2016 e 2017) do Ensino Médio, do CMSM/SCMB.

Inspirada pelos estudos de Cardonetti e Oliveira (2015) em relação à proposta de construção dos diários visuais e/ou textuais durante o processo formativo dos graduandos do Curso de Artes Visuais e, também, pelos itens elencados⁵⁸ pelas autoras, no que diz respeito ao que pode ser explorado no decorrer da produção dos diários, busquei movimentar essa proposição na minha pesquisa.

⁵⁸ Partindo de estudos de Oliveira (2011, 2013, 2014) e Zabalza (2004), os diários criados passaram a comportar a pensar: 1) os "dilemas" das aulas como reflexão do processo. Entendendo dilema como "todo o conjunto de aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constroem para ele um foco constante de preocupação, incerteza ou reflexão" (ZABALZA, 2004, p. 59); 2) as reflexões do 'eu docente' em formação e as construções de sentido elaboradas a partir das experiências educativas; 3) os colaboradores do processo. As falas e/ou imagens dos estudantes da escola e as ressonâncias propagadas a partir delas; 4) os conceitos-chave do projeto de pesquisa e os autores que contribuem para pensá-lo; 5) o tensionamento e diálogo entre o texto e a imagem, observando que um não se sobreponha a outro, tampouco tenha o objetivo de representar o que foi mostrado; 6) os encontros e estudos nas aulas semanais. Relações possíveis de serem produzidas e problematizadas com as visualidades mostradas, com os filmes assistidos e com o compartilhamento de experiências entre os estudantes/participantes (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015, p. 58).



Conforme as pesquisadoras referidas, o diário visual e/ou textual oportuniza pensar os processos em que os indivíduos passam a se ver na sua própria narrativa, possibilitando que recriem os acontecimentos que contam (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2015). Com isso, de forma aproximada, as 'Cartas Envelopadas' e os 'Diários Visuais' tornaram-se disparadores de debate e de possibilidades para pensar as itinerâncias e *trânsitos* dos estudantes no Colégio Militar de Santa Maria (RS).

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, elaborarei alguns tópicos que foram investidos e perscrutados no momento das problematizações dessas materialidades, conforme a seguir:

- os *trajetos experienciais*, *espaços de trânsitos* vividos nas itinerâncias, a partir do deslocamento geográfico e do conhecimento experienciado, como movimentos que convocam os estudantes a saírem de seus lugares, quanto das experiências e acontecimentos vividos. Ou seja, o contato dos estudantes da *cultura de trânsitos* com os espaços-temporais, a partir das ocasiões geradas pelas chegadas e partidas e com os espaços relacionais nos âmbitos afetivo, social e escolar, compreendendo a mobilidade como fator preponderante;

- o tensionamento entre escrita e imagem, acionando o vivenciado e experienciado, em conversa com diferentes repertórios trazidos no CMSM e em outros lugares. A intenção é que uma linguagem não se sobreponha a outra, tampouco tenha o objetivo de representar o mostrado. Nessa perspectiva, o texto “não fala sobre as imagens, mas a partir delas [e com elas]” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 86);

- o diálogo com os conceitos da pesquisa e seus respectivos autores, possibilitando o atravessamento e a interlocução com as diferentes experiências trazidas pelos estudantes do Colégio Militar de Santa Maria/SCMB;

- as discussões e as construções de sentidos produzidas junto às experiências educativas de educação e arte, envolvidas no processo de criação dos diários.

Como já referido, todos estes pontos foram levados em consideração no momento de problematizar os diários visuais e/ou textuais dos estudantes, como será possível constatar mais adiante. Dessa forma, busquei junto a algumas noções conceituais de Benjamin (1984, 1987, 1989, 1995, 2009), aportes pertinentes para assim produzir diálogos com os diários visuais e/ou textuais, com o intento de dar visibilidade e explorar determinadas *paragens* do *trajeto experiencial*⁵⁹ (*Paragem caminhos ruínas; Paragem trilhos interrompidos; Paragem estradas desvios; Paragem ruas intermediárias; Paragem corredores labirínticos*) dos jovens estudantes do CMSM/SCMB.

O *trajeto experiencial*, construído no campo da experiência educativa (ensino/aprendizagem de Arte e a *cultura de trânsitos*), teve amparo na figura do *flâneur* (BENJAMIN, 1989). Na arte da flanagem (*flânerie*) de Baudelaire, que ao caminhar e observar, desenvolve um olhar privilegiado, num exercício constante entre envolvimento e distanciamento do espaço e das coisas vividas. Um olhar, uma disposição criadora como que perder-se no labirinto de Benjamin em novas paragens, por atalhos que reelaboram narrativas, são espaços entre os ritos, tradições e eventos que operam e/ou podem operar como *espaços de trânsitos*. Isto é, registrar o que passa despercebido aos olhos desatentos pelos seus próprios trajetos.

Em meio às mudanças, “aos dilaceramentos e às desconstruções, somos compelidos a buscar outros modos de (re)compor, de arquitetar, de construir a partir das ruínas, de inventar infielmente a partir de nossas heranças” (NUNES, 2013, p. 31). A colocação da autora me fez pensar nas experiências educativas realizadas, pois a produção empreendida junto aos diários visuais e/ou textuais instigou os estudantes a entrarem em contato com suas ‘coisas’ (fotografias, situações, registros, objetos, etc.), e impeliu que viessem a dispô-las de diferentes formas, possibilitando a aproximação de elementos que talvez nunca tenham ficado lado a lado.

⁵⁹ O *Trajeto experiencial*, está apresentado em imagem no capítulo Estação III – p. 109.

Desse modo, procuro destacar as principais *artes de fazer* (CERTEAU, 2014) de/em cada paragem, através dos movimentos, pensamentos e ações nos quais percebo os diferentes *trajetos experienciais* coabitando o cotidiano dos estudantes IT, evidenciados em suas ‘maneiras’ de produzir e produzir-se nos *espaços de trânsitos*. Numa perspectiva de que o movimento das paragens, o trajeto de cada IT não é linear e igual, convivendo neste mesmo espaço/lugar. Dos caminhos ruínas aos corredores labirínticos, das rupturas à construção de sentidos: falo da mudança, transitoriedades das itinerâncias.

Paragem caminhos ruínas

Paragem caminhos ruínas, (segue o fluxo) acontece nos primeiros movimentos da chegada e inserção do estudante itinerante; tempo de novas narrativas, que se reconstróem sobre as ruínas da própria narrativa; conhecimentos se reelaboram, histórias se reconstituem. Entre a saída do lugar ‘seguro’ (...) então acontece ... outra cidade, outra casa, vizinhos, amigos, outro colégio, colegas, professores (Narrativa do diário da pesquisadora/2019).

São as ruínas que carregam uma força histórica de conhecimento, ao acolher origens e a não linearidade no curso temporal. Nessa possibilidade de romper com o tempo progressivo, Benjamin (1987) destaca o potencial pela consciência histórica das ruínas, quando esse “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência” (BENJAMIN, 1987, p. 224). As ruínas confirmam um dialogar como uma crítica do presente e uma reinvenção do tempo passado.

Para tanto, no que diz respeito a *paragem caminhos ruínas*, busquei explorar a força acerca da ruína, contida no pensamento benjaminiano, quando é possível se ocupar da tarefa de trazer novos sentidos para o fragmento e ao objeto

deslocado do tempo linear. Em referência ao fragmento, importa sublinhar a inscrição histórica anacrônica, para (re)construir o mundo pelos caminhos deixados. Trata-se de seguir das ruínas nos primeiros movimentos que se reconstituem com a chegada do estudante IT ao novo destino; uma percepção da ruína enquanto ‘estilhaço’ (BENJAMIN, 1987) da sua própria história. São experiências criadas com esses fragmentos, de forma a não conservar as ruínas no passado, mas trazê-las ao presente e atualizá-las.

A fisionomia alegórica da natureza-história só está verdadeiramente presente como ruína⁶⁰. Como ruína a história se funde com o cenário, sob essa forma, a história não constitui um processo de vida eterna, mas se transforma em algo diferente (BENJAMIN, 1984). Nessa acepção, a alegoria assegura a eternidade das coisas por meio da possibilidade de recriação de novos sentidos. Atualizável numa disposição em descontinuar o curso da história. Ou seja, os diferentes sentidos resultam do procedimento do alegorista, que arranca o objeto de seus contextos habituais a fim de inseri-lo em contextos novos nos quais é forçado a experimentar relações inusitadas que lhe conferem um sentido até então desconhecido. Uma apreensão, portanto, marcada por uma sensibilidade profundamente “implicada a um modo determinado de experiência, em uma maneira de perceber e sentir o mundo como transitório” (FRANCO, 2015, p. 41-43).

Portanto, trata-se de aproximar e pensar sobre o conceito de ruína e os *trânsitos* vivenciados pelos estudantes IT, gerando questionamentos e considerações a respeito da efemeridade e transitoriedade, que permeia estas relações envolvidas através da compreensão e entendimento do próprio processo natural de composição e recomposição.

⁶⁰ Enfatizada na obra ‘Origem do Drama Barroco Alemão’, as ruínas são para o pensamento barroco o que devem ser para o historiador materialista. O drama barroco tem como objeto e conteúdo próprio a história, como a época compreendida. Salvar o Barroco, para Benjamin, não significa trazer à superfície o esquema estrutural do seu drama, mas de algum modo, através desta tentativa, recompor suas ruínas. Benjamin quer redimir esse Barroco, porque sente que, mais que qualquer outro, nosso presente é visado por ele. Nossas ruínas são análogas as do Barroco. (...) (ROUANET, 1984, p. 46-47) Para Benjamin “as alegorias são no reino dos pensamentos o que são as ruínas no reino das coisas. Daí o culto barroco das ruínas” (1984, p. 200).

Nessa perspectiva, o CM se posiciona como um importante espaço da *cultura de trânsitos*, pois envolve a presença espacial e temporal dos estudantes IT advindos de diferentes regiões geográficas e conjunturas culturais, cujas trajetórias agora se cruzam. Ciclos e períodos que se anunciam de diferentes formas para cada estudante IT, e do mesmo modo aos NIT. Para alguns, uma chegada que foi aguardada ou desejada, e para outros tantos, algo como uma tarefa, uma designação.

Um duplo movimento em relação aos processos de inserção dos IT no CMSM, que também remete a uma outra escuta, a dos estudantes IT que chegam com seus pais e/ou responsáveis militares (por acompanhamento devido à transferência), ou melhor, por vezes impelidos, sem vínculos ou identificações com a instituição 'lugar' CM, como temporários estudantes, como estrangeiros no seu próprio país. É um aspecto não previsível pelos próprios estudantes e pela instituição que os recebe/acolhe, mas considerável, pois é um fato presente neste processo dos *trânsitos* vivenciados pelos estudantes IT do CMSM/SCMB. Alguns já ingressam sem aproximações aos ritos e valores cultuados pelo Sistema, outros vão descobrindo seu distanciamento no decorrer do tempo, nas incertezas e inseguranças, nos vazios e nas práticas do lugar.

As concepções de Onfray (2009) corroboram, quando este considera que:

No estrangeiro, nunca se é estranho para si, mas sempre o mais íntimo o mais insistente, o mais colado em sua sombra. Diante de nós mesmos, mais do que nunca obrigados a nos olhar, mergulhamos mais profundamente em nosso centro de gravidade, na medida em que nos falta o outro para nos distrair de nossa presença forçada. A destinação de uma viagem não cessa de coincidir com o núcleo do ser e da identidade, impossível de romper. Por trás do arsenal toponímico dos mapas geográficos se ocultam inacreditáveis variações sobre o tema da subjetividade (ONFRAY, 2009, p. 79).

Assim, o lugar vai sendo construído pelos próprios estudantes (IT, NIT, concursados, amparados, temporários estudantes), num exercício de intermédio constante, onde o espaço é coletivo, mas o lugar (lugares) vai (vão) sendo edificados nesse jogo - trajeto *caminhos ruínas*, dando contornos necessários, no qual o olhar e as 'maneiras de fazer' (CERTEAU, 2014) nas práticas cotidianas de habitar de cada um, irá se pronunciar nos modos de transitar entre relações socioculturais, na experiência educativa e no conhecimento em seus distintos cenários.

Se, de um lado, existem espaços que conduzem a lugares considerados ‘estáveis’, por outro lado, existem espaços da experiência educativa que compartilham da transformação/recomposição, da criação e da arte. Foi sob essa ótica quanto experiência educativa no ensino de Arte/Artes Visuais que percebi, atenta à ruína, movimentos de construção/desconstrução das experiências de IT e NIT. O espaço/lugar dos *caminhos ruínas* que se instala sob a forma de uma arquitetura marcada pelo inacabamento, relaciona-se aos processos educativos que produzem fendas nessa condição de transitoriedade, pela oportunidade das atualizações, podendo impelir o estudante quanto o professor à ação, ao descobrir na incompletude das ruínas uma força criadora, um (re)começo, fugindo dos engessamentos do tempo e do espaço.

A partir da leitura de Benjamin, Muricy (2009, p. 183) coloca que a “estética das ruínas, do fragmento, é uma estética da construção, uma atividade combinatória”. As ruínas, os fragmentos, são a matéria nobre para a criação barroca; fragmento e ruína não são, portanto, “reminiscência antiga”, mas uma “sensibilidade estilística contemporânea”. Para a autora, o processo é de experimentação de fragmentos e de combinação a partir deles. “Uma *ars inveniendi*⁶¹ que não constitui como invenção do novo, mas como composição de elementos” (MURICY, 2009, p. 183). Entre as partes e o todo, elementos promovidos pelos “agoras”, como refere-se Benjamin (1987, p. 229) em que “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”; que se apresenta entre tempo, experiências, pelas diferentes vivências, numa dinâmica do próprio movimento – ciclos vividos.

⁶¹ A atitude experimental dos poetas barrocos assemelhava-se à prática dos adeptos. O que a Antiguidade lhes legou são os elementos, com os quais, um a um, mesclam o novo todo. Ou antes, não há mescla, mas construção. Pois a visão perfeita desse “novo” era a ruína. O objeto dessa técnica, que individualmente visava os *realia*, as flores da retórica, e as regras, era a ordenação exuberante de elementos antigos em um edifício que, sem unificar esses elementos em um todo, fosse superior, mesmo na destruição, às antigas harmonias. Essa literatura deveria chamar-se *ars inveniendi*. A noção do homem genial, mestre na *ars inveniendi*, foi a de um homem capaz de manipular modelos soberanamente. A “imaginação”, a faculdade criadora do novo, era desconhecida como critério para hierarquizar os espíritos (MURICY, 2009, p. 183).

As ruínas, enquanto matéria para a criação, trabalha com os fragmentos daquilo que já foi vivido, experienciado, no entanto pode ser percebida e trabalhada de outras formas. Foi no *caminho ruínas*, onde a história se funde com o cenário, que busquei espaços para explorar este estudo, entre a *cultura de trânsitos* e minha própria experiência docente.

Como uma nova experiência (...) registro com meu retorno as turmas do Ensino Médio, agora quanto espaço pedagógico/pesquisa, após oito anos trabalhando apenas com estudantes do Ensino Fundamental, no 6º e 7º ano. (...) Escolhi essa mudança, como uma mistura de desafios e descobertas, buscando no campo do Ensino Médio, outras possíveis “combinações” por entre a experiência educativa. (Narrativa do diário da pesquisadora/2016).

Assim, da mesma forma que os estudantes partícipes dos *trânsitos*, inseri-me na pesquisa e no espaço do Ensino Médio, buscando um lugar para habitar. Para tanto, necessitei reaprender a habitá-lo, mesmo sabendo que minha trajetória acumulava fragmentos de outros tempos e experiências. Entendi que esse seria um outro/novo processo, e que a partir de então compartilharíamos, deixando que um estado de atenção pairasse. Observo que a ‘mudança’ na *cultura de trânsitos* conduz a essa dimensão, como se uma percepção do provisório, do efêmero e do temporário fizesse ronda.

Comungo com as colocações a seguir da estudante IT ‘b’, quando em sua narrativa destaca que ao mesmo tempo que tudo havia mudado, conseguia ‘reconhecer as casas, pessoas e lugares’ na sua experiência presente, os elementos eram promovidos pelos ‘agoras’, prova das ruínas como caminhos atualizáveis. “Uma atualização do passado por meio da narração é uma tarefa para a qual o historiador pode contribuir como a realização prática de suas aspirações” (FRANCO, 2015, p. 112).

(...) nasci no dia 1 de dezembro de 1998, em Recife (PE). Moro com meus pais e todos os meus irmãos. Já morei em Recife (PE), Guarajá (RO) e Santa Maria (RS). O lugar onde me senti mais feliz foi em Recife. Minha vida se baseava em brincar com os amigos o dia todo. Não lembro de muitas coisas, mas

o pouco que me lembro me enche de alegria e me dá uma vontade gigantesca de voltar no tempo. (...). Eu estava mais ou menos há 11 anos sem visitar minha terra natal. Ano passado tive oportunidade de revê-la e foi uma das viagens mais inesquecíveis da minha vida. Foi incrível porque ao mesmo tempo que tudo havia mudado, eu conseguia reconhecer as casas, pessoas e lugares (...). (Narrativa da estudante IT 'b', 3º ano/2016 – 'Cartas Envelopadas' - 2016).

Com o 'Diário caleidociclo', da estudante IT 'b', é possível problematizar o jogo de elementos passados que são atualizados a cada movimento e a cada nova composição. Uma materialidade em forma de caleidociclo que se move, produz contatos distintos e deixa uma porta para muitas entradas em suas dobraduras.

O termo caleidociclo vem de kalós (belo), eidos (forma) e kyklos (ciclos). Este elemento para a pesquisa passou a disparar uma compreensão dos deslocamentos e itinerâncias da estudante. Segundo Benjamin (1984, p. 247), “a alegoria se instala onde o efêmero e o eterno coexistem mais intimamente”. Ademais, remete ao caleidoscópio⁶², um aparelho usado para obtenção de imagens, através de espelhos inclinados em ângulo, sendo que cada movimento giratório produz variadas e distintas composições, podendo ser vistas por meio de uma abertura numa de suas pontas ou quaisquer objetos que produzam imagens que estejam em constante movimento.

A interpretação alegórica reconhece as ruínas, o caráter transitório da existência, ressalta Gagnebin (1999, p. 46), “o pensador alegórico não se limita a evocar uma perda, mas constitui por essa mesma meditação, outras figuras de sentido (...), que o sentido não nasce do objeto (perdido), mas da ausência desse objeto, e deste modo tornada presente na nossa linguagem”. Mesmo que, por vezes, contrapondo-se às partes (formadas por cada uma das faces expressas pelas experiências), é diante destes elementos que é fornecido parâmetros da identidade e subjetividades produzidas.

⁶² Dicionário Online de Português em: <https://www.dicio.com.br/caleidoscopio>. Acesso em: 24 nov. 2018.



A noção de identidade, tem a ver com a caracterização dos indivíduos mediada pela linguagem e determinadas práticas sociais. Portanto, é dada culturalmente e se apresenta como naturalizada e estável, em relação a grupos com afinidades de gênero, etnia, religião ou pátria. A noção de subjetividade, pelo contrário resgata a capacidade de ação dos indivíduos para adotar um sentido de ser, em diálogo com estas posições que lhes vêm “de fora”. É, portanto uma maneira de constituir-se a partir da reflexão (a tomada de consciência sobre si mesmo) na interação com os outros. Deste ponto de vista, a subjetividade é instável, mutável, flexível e múltipla, enquanto a identidade tende a ser estável, rígida e unívoca (HERNÁNDEZ, 2007, p. 72).

De forma análoga, podemos dizer que o ‘Diário caleidociclo’ expressa e instiga a pensar acerca das diferentes visões e apropriações do(s) espaço(s); uma polifonia traduzida na noção que atravessa a investigação: a itinerância. A itinerância tem sido contundente para a compreensão do arranjo dos *trânsitos* vividos e das reconstruções não somente de caráter histórico, mas a partir do momento presente, uma “reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, à produção de novos saberes acerca destas realidades” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37) que os estudantes IT manifestam em distintos momentos e sob diferentes aspectos, percebendo o espaço como um campo multiforme.

A estudante IT ‘b’, com o seu ‘Diário caleidociclo’, impele-nos a pensar nas inúmeras possibilidades de explorar uma determinada materialidade ou experiência nos múltiplos lados/ângulos que podem ser articulados e nas diferenças que podem ser produzidas com essas variações. Ao relacionarmos a forma cambiante do caleidociclo com o trânsito dos estudantes IT nos CM, passa-se a vislumbrar um movimento mutante, em que os sentidos ganham diferentes tons, conforme suas relações com os espaços/lugares habitados.

Nas narrativas visuais e textuais produzidas nas ‘Cartas Envelopadas’ e nos ‘Diários Visuais’, foi possível entrar em contato com o processo de produção/criação dos estudantes IT, visualizando que fragmentos/elementos eles trouxeram de outros cenários e como eles foram compostos em um novo panorama, isto é, no CM de Santa Maria.

Destaco que as primeiras produções com as turmas foram mescladas entre expressões apáticas, curiosas e melindrosas, por isso, atentei cuidado a esta última, sabendo que estava movimentando diferentes situações de vida, por vezes saudosas e dolorosas.

Na condição de ‘viveres da itinerância’, os estudantes foram impelidos a experimentar e a se relacionar com situações inesperadas, nas quais foi possível conferir diferentes posicionamentos (ação e reação) entre essas dobraduras de conhecimentos reelaborados, articulados pelas histórias reconstituídas em meio a caminhos ruínas do trajeto cursado. Além disso, os estudantes foram desafiados a saírem do lugar ‘seguro’ da folha A4 e convidados a experimentar outros suportes, sendo que a materialidade escolhida deveria dialogar com os aspectos explorados nos diários.

Como ruínas, seus repertórios visuais e textuais tiveram valor e estima atribuídos, quando convocados a estabelecer uma dimensão relacional de fatos e afetos que lhes diziam respeito e fizeram sentido, a exemplo dos tempos e espaços que compartilharam enquanto estudantes do CMSM/SCMB⁶³. Suas composições foram contadas por meio de imagens e textos, expressando as diferentes fases que experienciaram, tais como os momentos de alegrias, tristezas, desejos, afetos, laços, sabores e saberes. Foi nesse processo de criação e aprendizado que passaram a construir as narrativas de seus ‘Diários Visuais’.

Para Benjamin (1984, p. 58), “não é uma intenção, que encontrasse sua determinação através da empiria, e sim a força que determina dessa empiria”, como quando estes acenaram novas narrativas que foram reconstruídas sobre as ruínas das suas próprias narrativas, reconfigurando em algo diferente e caro aos mesmos, pois um ‘saber sensível’ (BENJAMIN, 2009, p. 18) foi depositado, ganhando força e valor, confiança no caminho, no decorrer do processo.

⁶³ Sublinho a referência ao *trajeto experiencial*, em que o tempo de permanência como estudante, ‘aluno do CMSM/SCMB’ diversifica-se entre os NIT e os IT. Atenta-se para o fato de que os NIT entram no 6º ano/EF ou 1º ano/EM, e de modo geral deixam a instituição após a conclusão do 3º ano/EM, no entanto entre os estudantes IT, em decorrência da *cultura de trânsitos*, da mobilidade, dos *trânsitos* vividos, o tempo de permanência no CM é condicionado pela(s) transferência(s) dos seus pais/responsáveis.



Acervo pessoal, 'Diário caleidociclo' da estudante IT 'b', 2016.

Caminhos onde o tempo se acumula, preenchidos de uma certa apreensão, plenos de um passado e de um futuro desconhecido, conduzem o *flâneur*, “conduz o *flanador* a um tempo desaparecido. (...). Mas por que o de sua vida vivida? No asfalto sobre o qual caminha, seus passos despertam uma surpreendente ressonância. O lampião a gás que resplandece sobre o calçamento projeta uma luz ambígua sobre esse fundo duplo” (BENJAMIN, 1989, p. 185). A cada passo, o andar ganha uma potência crescente, de conhecer outras esquinas. A paisagem é construída puramente de vida; no que se transforma a cidade para o *flâneur*, que não se nutre apenas daquilo que, sensorialmente, lhe atinge o olhar, mas também se apossa do simples saber, como de algo experimentado e vivido (BENJAMIN, 1989).

Movimento também observado no estudante IT ‘c’ que elaborou seu ‘Diário calendário’ de mesa, no qual foi descrevendo sua trajetória no Colégio Militar de Santa Maria/SCMB. Entre recortes visuais e textuais o IT ‘c’, construiu a sua narrativa através de uma busca e espera entusiasmada de mudar e pertencer ao CMSM não se limitando a evocar uma perda, mas constituir-se por essa e outras figuras de sentidos que remetem a busca de outro tempo, no espírito da alegoria concebida como ruína, como fragmento.

Conforme Benjamin, na esfera da intenção alegórica, a imagem é fragmento, ruína, inclusive vale mencionar que “era vedado ao classicismo perceber na *physis* o que ela continha de incompleto e despedaçado” (BENJAMIN, 1984, p. 198). Mas são propriamente essas características sob sua forma que a alegoria anuncia. Um embate entre a eternidade e a provisoriedade do mundo, reflete a efemeridade e o inacabamento das coisas, decomposição natural da história. Nessa ambivalência é que a linguagem alegórica retira os novos sentidos, como diz Gagnebin (1999, p. 38) da “tristeza, do luto provocado pela ausência de um referente último; da liberdade lúdica, do *jogo* para quem ousar inventar novas leis transitórias”.

Assim se estabelece um diálogo com o ‘Diário calendário’ do estudante IT ‘c’, uma história que necessitou desenvolver-se, (de)compôr-se em e de outros meios/caminhos.

Novembro 2013. Dia 27/11/2013, meu pai foi transferido... era o fim de 13 longos anos em Bagé... eu e minha mãe vencemos uma batalha dura: convencer ele a se mudar. No dia 29/01/2014 começou a SEMANA ZERO⁶⁴. Fevereiro 2014. No dia 03/02/2014, começaram as aulas, de fato. No dia 07/02 foi a entrada oficial nos portões do Colégio. No dia 28 de fevereiro, sexta-feira, ocorreu a formatura da boina (“Incorporando-me ao Colégio Militar, perante seu nobre estandarte, assumo o compromisso de cumprir com honestidade, meus deveres de estudante, de ser um bom filho e leal companheiro. De respeitar aos superiores, de ser disciplinado e cultivar as virtudes morais para tornar-me digno herdeiro de suas gloriosas tradições e honrado cidadão na minha pátria”) (...) No dia 2 de dezembro de 2016, sairei pelo mesmo portão que entrei em 07/02/2014. Foram exatos 2 anos, 10 meses e 5 dias. Nunca esquecerei das coisas que aprendi, integrando a família garança. (...). Acredito fielmente no destino. Já imaginou se, meu pai demorasse mais um dia para pedir transferência? Se a DCEM⁶⁵ movesse ele para um lugar que quase não existisse no mapa? Enfim, tudo que era para acontecer: aconteceu, (...). (Narrativa do estudante IT ‘c’, 3º ano/2016 – ‘Diário calendário’)

No processo do estudante IT ‘c’ o espaço CMSM passou a lugar, pois segundo Tuan (1983) lugares emergem da experiência, afetivamente e com significado, lugares são plenos de um passado e um futuro desconhecido.

No entanto, a singularidade de narrar-se não está somente no objeto como tal, mas sim na maneira como modos de estar são operados. O IT ‘c’ usa de incisivas sinalizações para narrar a passagem temporal - seu *trajeto experiencial*, decompõe o espaço/lugar em fragmentos vividos que juntos tentam formar a paisagem implicada. Suas marcas narradas acenam a um jogo da memória e tempo, sobretudo, a experiência e anseio que o levou, conduziu a instituição, CMSM.

Essa passagem, visaria mais que um projeto restaurador, e sim uma retomada do passado, ao mesmo tempo uma abertura sobre o presente e o futuro, ao partir do estilhaço, do fragmento. Segundo Benjamin (1987, p. 232), funda-se “um

⁶⁴ *Semana zero*, é denominada a primeira semana que antecede o começo do período do ano letivo escolar, direcionada especialmente para os alunos novos no CM. Período de adaptação, ambientação e avaliações diagnósticas.

⁶⁵ DCEM - Diretoria de Controle de Efetivos e Movimentações.

conceito do presente como um ‘agora’ no qual se infiltraram estilhaços do messiânico”, anunciando não apenas vestígios do que foi, mas convites ao surgimento de novos sentidos na intensidade desse presente.

A riqueza da experiência do IT ‘c’ provém dessas ruínas, nesse movimento, origem e saltos que são as condições do passado, surgem de maneira renovada e atualizada. Uma história que, para Benjamin, é aberta em suas possibilidades de ação e de criação.

Na manhã do dia 02 de março de 2018 aconteceu no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) a formatura⁶⁶ de entrega da boina aos novos alunos. Ela é símbolo de união, de amizade, de respeito, de camaradagem e de civismo. O distintivo de boina (estrela de cinco pontas...), é entregue anualmente aos novos alunos em formatura, simbolizando a confirmação da condição de integrante do Sistema Colégio Militar do Brasil e o de trajar um uniforme previsto pelo Exército Brasileiro. Em seguida, a aluna do EF, por ter se classificado em 1º Lugar no Concurso de Admissão ao 6º Ano do CMSM, recebeu de seus familiares a Boina Garança e as insígnias de Cabo Aluno, distinção que lhe permite comandar o seu ano escolar. Participaram da formatura o Comandante e Diretor de Ensino do Colégio Militar de Santa Maria, Coronel Kleber Torres Camerino, acompanhado de professores, pais e familiares dos estudantes. (Narrativa do diário da pesquisadora/2018).

A cerimônia de formatura, a entrega da boina, das distinções, diplomas, alamar⁶⁷ trouxeram na trama do fato, essa historicidade no ingresso da primeira turma de meninas no SCMB. Segundo PP/SCMB/DEPA (2015, p. 12), foi em 1989, um

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.cmsm.eb.mil.br/formatura-de-entrega-da-boina-aos-novos-alunos>>. Acesso em: 23 nov. 2018. A Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), órgão responsável pela direção do SCMB, instituiu o dia 9 de março como ‘Dia do aluno do SCMB’, estabelecendo como data comemorativa.

⁶⁷ Honraria concedida aos alunos-destaque, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, que conseguirem média maior ou igual a 8,0 (oito vírgula zero) em todas as áreas de estudo ou disciplinas no trimestre considerado, e ainda, estiverem, no mínimo, no comportamento “Bom”, tornando-se exemplos para seus pares. O Colégio realizará, ao final de cada trimestre, uma formatura especial para a entrega dos alamares, convidando o responsável

século depois da criação do primeiro Colégio Militar, que “as meninas foram admitidas como alunas para cumprir as mesmas atividades curriculares dos meninos”, formando-se no ano de 1995, a turma pioneira de alunas dos Colégios Militares. Nesse contexto, as ruínas contêm e espelham cada fragmento vivido pelos estudantes IT para que o todo comunique a fisionomia das coisas e do tempo, da visão alegórica a do historiador; um novo salto da história, como possibilidade de conhecimento. O colecionador intenta e empenha-se a escrever e reescrever a história cujos fragmentos, introduzidos em novo contexto, ampliam-se da sua função de origem, ou seja, reconfigura-se um novo ‘rosto’ de um tempo e do espaço/lugar.

Ensinar e aprender pelos *caminhos ruínas* é percebido quando o espaço/lugar volta a captar a transitoriedade dos fenômenos e dos seres, quando pelas ruínas são envolvidos os modos de experienciar. Conjugadas nos diários ‘caleidociclo’ e ‘calendário’, o caminho que passa através, está no processo do ensino e na aprendizagem da arte, na criação que se fez e se (des)fez enquanto ruína (histórico/temporal) das experiências do estudante. Sua amplitude está nessa atualização/renovação, na quebra da continuidade da cronologia que imobiliza o fluxo progressivo e manifesta ação para uma aprendizagem que busca ou tenta escapar também às lógicas lineares espaço-temporais.

Os estudantes IT ao sair da ruína, começam, ampliam o seu movimento do *trajeto experiencial*; então percebem-se frente aos *trilhos interrompidos*; e sobre a sua história, “onde os outros esbarram em muros ou montanhas, também aí ele vê um caminho. Já que o vê por toda parte, tem de desobstruí-lo também por toda parte” (BENJAMIN, 1995, p. 237), encarando essas fissuras do tempo que o empenham e direcionam a seguir.

pelos discentes premiados para fazer presença na referida entrega, realçando o valor da conquista alcançada. O aluno que obtiver a referida distinção, não a perderá durante todo o ano letivo em que conquistou o direito, salvo se baixar do comportamento BOM (MANUAL DO ALUNO, 2019, p. 41-42).

*BATALHA DCEM: DIRETORIA DE CONTROLE DE EFETIVO E
MOVIMENTAÇÕES DO EXÉRCITO.

24	25	26	27	28	29	30
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB

DIA 27/11/2013

MEU PAI FOI

TRANSFERIDO ...

... ERA O FIM
DE 13 LONGOS
ANOS EM BAGÉ...

... EU E MINHA
MÃE VENCEMOS
UMA BATALHA DURA:
CONVENCER ELE
A SE MUDAR.

Dessa forma considero aspectos que remetem à figura baudelaire-benjaminiana do *flâneur* que em Paris, precisa se adaptar a multidão explorando os caminhos no qual pode perder-se em pensamentos, “tenta dominar as novas experiências da cidade dentro de um quadro das antigas experiências” (BENJAMIN, 2009, p. 490). Em referência ao *flâneur*, essa adaptabilidade é exercida no seu lado fantasmagórico que é o de colocar-se em meio à multidão, procurando, contudo, manter seu espaço observador, que é ao mesmo tempo fonte de motivação e aprendizado. Em tal sentido, a cidade é para o *flâneur*, um espaço dos grandes acontecimentos, um espaço para encontros, em que os primeiros despertares e impressões acontecem. É no seguir e quebrar com o fluxo linear do *trajeto experiencial*, que são construídas e apreendidas maneiras, feitura e intensidades diferentes na experiência educativa dos estudantes IT, pelas fendas onde sempre há uma história por ser escrita.

Paragem trilhos interrompidos

Paragem trilhos interrompidos, ('não sou nem dali, nem daqui') está na volição, na vontade de (re)conhecer o outro/novo espaço, no descobrir das possíveis pequenas brechas, em meio as discontinuidades dos trânsitos, no entendimento que é preciso novamente 'ver e ser visto'
(Narrativa do diário da pesquisadora/2019).

A esta paragem pertence os planos feitos e desfeitos (ruínas) que começam a ser recompostos. Na paragem *trilhos interrompidos* a expectativa está na vontade de (re)conhecer o outro/novo espaço. Os estudantes IT, ao entrarem em contato com a experiência que os *caminhos ruínas* oferecem, buscam descobrir possíveis e pequenas brechas que advém desse tempo/espaço de concepções redimensionadas, buscando absorver o novo contexto, junto a todas as experiências trazidas em hábitos e crenças.

Nos desafios e conquistas de cada espaço/lugar, a *cultura de trânsitos* irá facultar aos estudantes IT a interrupção da história 'das suas histórias'. Momento de renúncias, medos e enfrentamentos; temporadas de deixar que uma outra história possa ser construída dessa(s) cesura(s), possibilitando um lugar onde o fôlego renasça e que novos condicionantes, interpelações e desafios atuem neste lugar. No pensamento de Benjamin a cesura é uma figura privilegiada da interrupção, pois não intervém somente de fora, de uma decisão subjetiva, esclarece Gagnebin (1999), mas escande o movimento do *logos*. Diz a autora: provoca “efeitos concomitantemente paralisadores e reveladores, ela é expressão daquilo que paradoxalmente funda nossa linguagem, pois sua verdade não reside no infinito escoamento de nossas palavras, mas que as forma e as traz ou as dispersa e as perde” (GAGNEBIN, 1999, p. 101-103). Entendo que existe sempre uma história entrelaçada, que está a todo momento mudando, uma vez que estes sujeitos, 'viventes da itinerância', estão sempre em interação e inseridos em um conjunto de circunstâncias, produzindo experiências que levam a outras experiências, em decorrência de um processo de transitoriedade.

Romper um encadeamento de vida, apresenta-se como um amplo exercício de aprender e (re)conhecer nesse novo/outro cenário, não apenas como um espaço de substituição, mas de inserção e composição com as suas diferenças em relação ao mundo vivido e experienciado. A partir de aspectos de uma experiência relacional nos âmbitos da interação (pessoal e social), continuidade (passado, presente e futuro) e situação (arranjos de lugar), que segundo Clandinin e Connelly (2011) aproximariam o espaço da experiência dos sujeitos.

Embora esse processo de rupturas, (des)continuidades e inserção ocorram ao longo de todo o ano letivo escolar, em movimentos naturalizados de chegadas e partidas, decorrentes da *cultura de trânsitos*, mostra-se necessário ofertar um olhar atento à 'transformação' como uma figura privilegiada da interrupção, a exemplo de como os estudantes IT são inseridos ao

grupo. A condição de integração pode estar concebida, em grande parte, pelo acolhimento e mediação da cultura do espaço escolar.

Nesse sentido, entende-se que esta experiência relacional merece uma inclusão, inserção cuidadosa que acompanha tanto os estudantes IT, que chegam de outro *locus* com práticas subjetivas e culturais, quanto os estudantes NIT, que os recebem. Movimenta-se, assim, a *cultura de trânsitos* em que realidades são reconfiguradas, atribuindo relevância e qualidade a este momento de passagem. Isso porque, além de todo o envolvimento afetivo emocional, existe ainda a necessidade de reestruturação do cotidiano e novos hábitos e mudanças (clima, alimentação, comportamentos peculiares), exigindo, muitas vezes, um tempo diferenciado a estes novos 'modos'

Portanto, esse processo não ocorre de maneira e ritmos uniformes com os estudantes, pois, para alguns estudantes IT, uma travessia se apresenta mais lenta e frágil. Deste modo, faz-se pertinente atentar que ao experienciar esse momento, este/a estudante IT será inserido/a num novo contexto, numa outra instituição educativa e compartilhará com um novo grupo, trazendo também suas distintas experiências, conhecimentos e crenças.

Pensando ainda nas rupturas geradas no processo da itinerância, a estudante IT 'd' aciona os espaços/lugares, as relações afetivas, os fazeres e sabores locais, as relações com quem e onde viveu e experienciou (casa, cidade, escola), passando a rever o seu percurso.

Meu nome completo é C.M. de V., nasci no dia 19/06/2000. Sou filha única, moro com meus pais; já morei em Porto Velho-RO, Rio de Janeiro-RJ, Jaguarão-RS, Ponta Porã-MS, Rosário do Sul-RS e atualmente em Santa Maria-RS. Dos lugares que eu já morei e me senti muito bem acolhida desde o primeiro dia que "coloquei os pés" na cidade foram Jaguarão, Ponta Porã e Santa Maria (sim, é difícil escolher apenas uma), pois em cada um desses lugares passei momentos muito marcantes em minha vida e isso ficará para sempre nas minhas lembranças. Foram momentos em que estava criando a minha

identidade. (...) Adoro comer massas em geral, sopa paraguaia, chipa (...) Gosto muito de ler, desde pequena fui incentivada a ter o hábito (...) amei “O Pequeno Príncipe” (...) Meu esporte favorito é o hipismo. (Narrativa da estudante IT ‘d’, 3º ano/2016 – ‘Cartas Envelopadas’ - 2016).

Nessa narrativa, é possível perceber a relação existente entre memória e a experiência. A partir da perspectiva de Benjamim, Franco (2015, p. 80) coloca que “os elementos sedimentados na memória, originários das atividades ligadas ao artesanato, podiam, a qualquer tempo, ser mobilizados pelo sujeito no momento em que se deparasse com dificuldades novas, similares às anteriormente enfrentadas: nesse sentido, ele seria “sábio” e “experiente”.

Os elementos compostos no ‘Diário memórias da vida’ da estudante IT ‘d’ não tem o intuito de separar o conhecimento do vivido e o que está sendo buscado. Entretanto, dispondo destes elementos narrativos, penso o ‘Diário visual’ produzido pela estudante IT, não como um objeto que acumula uma leitura do passado, mas como aspirações e práticas de um presente ou de um futuro a experimentar. Sua produção é, portanto, um espaço onde explora e problematiza aquilo que pretende criar e o modo como cria. Sem afastar essas instâncias, ela recorta, seleciona e clarifica a narrativa a ser construída de seus percursos, como as linhas que se buscam umas às outras. Ligam-se pela meticulosidade e controle da situação que se apresenta, dando pistas em torno da obtenção de outras configurações, pelos desdobramentos edificados e/ou forjados pelas itinerâncias.

(...) família, viagem, amor, amigos, paz (...). “Depois de algum tempo você aprende que verdadeiras amizades continuam a crescer mesmo a longas distâncias, e o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida.” (Narrativa da estudante IT ‘d’, 3º ano/2016 – Fragmento – ‘Diário memórias da vida’).



Acervo pessoal, 'Diário memórias da vida' da estudante IT 'd', 2016.

É diante dessas vivências que a *cultura de trânsitos* lida com o tempo, com os fatos e com as reminiscências (BENJAMIN, 1987) gerando experiências. São tecituras de subjetividades com intercâmbios de experiências a partir do outro e de si mesmo. Uma convocação para pensarmos os *trilhos interrompidos*, a cesura como um acolher o descontínuo da história para deixar que algo de outro possa dizer-se. Como o exemplo da estudante IT que compartilha com a NIT o mesmo cotidiano escolar de aulas, trabalhos em grupo, avaliações, práticas esportivas, artísticas, competições, instrução e atividades cívico-militares⁶⁸; mas é o tempo potencializado nas intensidades vividas (nesses diversos *espaços de trânsitos*, espaços de aprendizagens, entre diferentes faixas etárias, classes sociais, etnias e valores culturais) que pelas *artes de fazer* – reapropriam-se do espaço (CERTEAU, 2014) e cruzam estes limiares, consentindo que uma outra história possa vir a se reconfigurar a partir dessas situações. De tal modo caracterizando o próprio estágio/estado do *trajeto experiencial* da interrupção.

Ao longo do trimestre, a estudante NIT ‘a’ foi construindo seu diário a partir da ideia de uma coleção de discos/cds, onde cada peça ou unidade contava de momentos, eventos, passagens dos sete anos de CMSM, este foi apresentado junto a uma introdução, em forma de cartão-postal, indicando na frente e no verso impressões, práticas e desafios do seu cotidiano. A lembrança do passado aparece pela necessidade de transformação do presente no seu ‘Diário coleção do tempo’. Esta prática implica justamente esta interrupção, onde a história pode ser atualizada junto ao presente, pois ao abrir espaço para um novo tempo, são introduzidas rupturas na história, que retoma redentoramente o passado pelo e no presente.

⁶⁸ Instrução Cívico-Militar (ICM); Atividades Cívico-Militar (ACM) - formaturas no Batalhão Escolar, comandando/chefia de turma (...) “A instrução cívico-militar e as atividades cívico-militares visam assegurar a disciplina escolar, estimular o civismo e obter padrões de procedimentos consoantes com a proposta pedagógica” (NPGE/SCMB, 2019, fl. 28).

Mais uma semana terminando. E quando eu vi, amanhã já é sexta, fim de semana chegando e logo tudo começa novamente. Os dias estão passando rápido demais e quem não observa e aproveita o que tem, porque está com os olhos sempre no futuro vai perder o melhor: viver intensamente o presente. (Narrativa da estudante NIT 'a', 3º ano/2016 – 'Diário coleção do tempo').

É da interrupção que pode nascer o novo. Não diferente dos estudantes IT que vivenciam experiências da *cultura de trânsitos*, esse tempo se projeta como marca de um elemento que acaba por reger e ordenar formas, impelindo práticas cotidianas (CERTEAU, 2014) de se mover neste espaço. Segundo o autor, muitas práticas como falar, ler, habitar, são performances operacionais, 'maneiras de fazer' que dependem de saberes. Restando "encontrar o meio para distinguir tais maneiras de fazer", de pensar, "estilos de ação" (CERTEAU, 2014, p. 19).

Ao serem atravessados por algumas questões suscitadas a partir das narrativas e das apresentações dos diários, a intensidade de agir passa a ser renovada por estes repertórios, movimentando-os a atualizar no presente as relações com a experiência. Nesta condição, novas imbricações entram em cena como ações que demandam uma atitude aberta para o mundo e para a alteridade relação com as visualidades e com as práticas de subjetividade que a elas se vinculam (MARTINS, 2015). Segundo o autor, professores e estudantes interagem em espaços de diversidade e diferença, em lacunas e interseções. Isso nos ajuda a entender por que o conhecimento deve ser dinâmico, provisório, em constante transformação; porque não se situa em contextos estáveis e delimitados.

Com o propósito de seguir pensando nessas questões, Martins pontua que

reconhecer os intercâmbios cognitivos, afetivos e corporais que se produzem e reproduzem na vida cotidiana dos jovens é vital para compreender e acompanhar os processos de construção e reconstrução que eles vivenciam na tentativa de aprender a conviver com mudanças e transformações que continuamente reconfiguram suas perspectivas sociais, políticas, éticas e estéticas. As aprendizagens acontecem como parte desses intercâmbios, nos fluxos desses trânsitos entre processos de construção e reconstrução, de mudanças e transformações (MARTINS, 2015, p. 97).

Essa aprendizagem experiencial indica uma reconstrução de situações e de acontecimentos vividos e articulados numa organização temporal podendo ser confirmada, ampliada ou revista dentro de novos e outros repertórios e cenários da vida.

Nesse aspecto, sintonizada com as experiências vividas dos estudantes IT e NIT e com as experiências educativas que poderiam ser produzidas a partir das mesmas, destaquei nos *trilhos interrompidos* um possível viés para trazer um recorte da história, do qual nasceram outras histórias pela produção dessas rupturas e sobreposições experienciais do processo da itinerância. Nesse sentido, comungo com Gagnebin (1999, p. 103) ao compreender que “as fraturas que escandem a narração não são, portanto, simplesmente as marcas da desorientação”, para a autora são indícios de uma brecha da qual pode emergir uma outra história e a produção de outras verdades.

Esta quebra da continuidade ou suspensão temporária mostrou-se presentificada nos diários através do acolhimento das histórias que irrompem as experiências dos estudantes. Na pesquisa, a cesura como uma figura da interrupção, apresentou-se como um acolher do descontínuo da história ao abrir espaço para um novo tempo/momento e por configurar-se em espaço do deixar que algo de outro possa dizer, por meio de repertórios visuais e textuais para (re)compor a história em meio as discontinuidades dos *trânsitos*.

As narrativas operadas pelos estudantes nos diários visuais e/ou textuais (‘Cartas Envelopadas’ e ‘Diários Visuais’), trouxeram a ruptura do tempo/espaço através dos cortes e recortes, das perdas e ganhos da interrupção. Esse aspecto pontuado é evidente na narrativa da estudante IT ‘d’, quando comenta sobre os diversos lugares que viveu e sobre os momentos e experiências que marcaram ou silenciaram suas lembranças. Ou como relata a estudante NIT ‘a’, quando narra que “*logo tudo começa novamente. (...) e quem não observa e aproveita o que tem (...) vai perder o melhor: viver intensamente o presente*”. Nessas narrativas, é possível destacar a própria ambiguidade da interrupção, pois enquanto assinala os riscos

da mudança e da cisão, também, pode-se acompanhar e apontar esse curso da itinerância aos novos movimentos produzidos e às inúmeras possibilidades de abertura e criação.

Interrupções que também estão e estiveram presentes no tempo/espaço da aula, no processo de produção/criação e no tempo/ritmo do estudante. Foi um processo desafiador trazer e conjugar as narrativas com o tempo/espaço das experiências educativas vividas pelos estudantes do Ensino Médio, visto que as produções, a exemplo da experiência dos 'Diários Visuais', foram desenvolvidas concomitantemente às demais ações curriculares do trimestre, bem como as demais determinações da rotina escolar/institucional do CMSM. Sem contar o tempo destinado à aula de Arte/Artes Visuais (45 minutos semanais), o qual exigiu uma ampliação desse tempo/espaço, com o intuito de dar continuidade e auxiliar a proposta. Isso acarretou efeitos dentro e fora da esfera pedagógico-escolar.

Nesse contexto de interrupções, os estudantes foram construindo suas narrativas visuais e textuais entre o fazer e o compartilhar, considerando que as interrupções, paradas e lentidões também trouxeram a demora necessária para que os estudantes entrassem em contato com seu percurso, com as trocas no grupo, com a exploração das materialidades escolhidas para a criação dos seus diários e com a interlocução realizada com os conteúdos trabalhados na disciplina.

Percebe-se, nas distintas esferas, que os estudantes IT tendem a seguir nessa paragem do seu *trajeto experiencial* movidos numa mesma conjugação às práticas dos que falam, leem, contam. Estas são rompidas quando chegam ao encontro de diferentes desvios que permitirão reorganizar-se ao construir sentidos efetivamente pela ação, produção a partir de interesses e perspectivas no momento em que suas respostas começam a ecoar nos espaços/lugares desviantes (GAGNEBIN, 2007), do pensamento como ação, dispostos ao real, constituídos a partir das conexões existentes entre linguagem e experiência. Como da inserção da estudante IT nos 'diferentes' grupos e oportunidades existentes (*espaços de trânsitos*) dentro do CM, os quais terão escolhido ou serão acolhidos, a exemplo dos clubes, grêmios e das suas afinidades trazendo protagonismo e pertencimento ao IT da *cultura de trânsitos*.



Acervo pessoal, 'Diário coleção do tempo' da estudante NIT 'a', 2016

REGIO MILITAR DE SANWA

Voltar para é também voltar de. No caso, refazer o entremeio do ir, mas num outro estado de espírito. O vazio de sensações e a quantidade de hipóteses da partida dão lugar à quantidade de sensações e ao vazio das hipóteses: vimos, sentimos, degustamos, tocamos, experimentamos o contato de um real intensamente vivo e brilhante. As lembranças substituem as expectativas; as verdades, de início informes, apagam as conjeturas do espírito antes excitado pela perspectiva do deslocamento. O primeiro entremeio supõe o desconhecido, o segundo, o realizado. De uma antiga disponibilidade instalada nas paragens da expectativa é preciso extrair a nova saciedade de uma descoberta feita (ONFRAY, 2009, p. 90).

Logo, pelas possíveis intervenções e rupturas quando expostas, a referência aos *trilhos interrompidos* do trajeto experiencial, aponta em direção ao entendimento da nova realidade - ‘não sou nem dali, nem daqui’ – instala-se um estado/estágio de entremeio (ONFRAY, 2009, p. 35), segundo o autor “não mais no lugar deixado, ainda não no lugar cobijado”, e a busca pelo sentido de pertença segue.

Habitar os *trilhos interrompidos*, é habitar o entremeio, é habitar uma paragem de ruptura no *trajeto experiencial*. No entremeio o estudante IT afasta-se dos *caminhos ruínas*, ao passo que aproxima-se das *estradas desvios*, isto é, esse momento detém, como refere-se Onfray (2009, p. 39), “o lugar deixado e a terra que se pisa ao chegar”, gerando assim uma geografia particular, “nem aqui nem alhures, uma história própria, nem enraizada nem atópica, um espaço novo, nem fixo nem inapreensível, uma comunidade nova, nem estável nem durável” (ONFRAY, 2009, p.39). Entre a angústia e expectativas das ruínas que segundo o autor se estabelecem na nova morada, pela ‘renúncia’ do domicílio deixado a chegada e desafios do corpo social e do corpo natural.

Em acanhados atos de ‘ver e ser visto’; a cesura marca o lugar conjunto da cessação e do surgimento de possíveis brechas em meio às discontinuidades dos *trânsitos*, para chegar às estradas desvios onde IT irá buscar na volição (re)conhecer este outro/novo espaço.



INÍCIO DAS FÉRIAS



Não esquecer!!



Trabalho em grupo

ESTUDAR

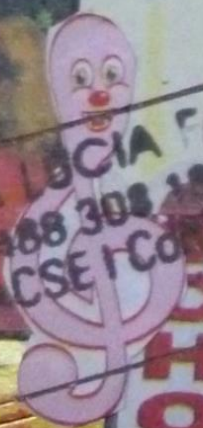
PRATIQUE ESPORTE



ESTUDAR



Férias!



LENA LUCIA FACCI...
488 308 180-91
CSE I Col... 35

PROVA BIMEST



FESTA JUNINA

estudar

Biblioteca

FOOL!



COMSM



Paragem estradas desvios

Paragem estradas desvios, ('reconhecendo o terreno') se manifestam no seu encontro com essas possibilidades e desafios que se abrem, em sentidos e sentimentos que ainda oscilam ao passo que se fortalecem (Narrativa do diário da pesquisadora/2019).

O desvio renuncia a “linearidade”, pois explora os diversos caminhos que encontra e os redirecionamentos no decorrer do trajeto. “A estrutura temporal deste método do desvio (...) o pensamento para, volta para trás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego” do seu alvo e do itinerário a seguir (GAGNEBIN, 1999, p. 87).

“A estrutura temporal deste método do desvio deve ser ressaltada”, pois segundo Gagnebin (1999, p. 87), Benjamin entendia que método é desvio, incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo. É o contrário de um alvo e itinerário fixo a seguir; mas, igualmente, caracteriza uma concepção da verdade que não seria nem adequação, nem possessão. Na compreensão da autora, uma espécie de atenção (*Aufmerksamkeit*) ao mesmo tempo intensa e leve. Esta atenção indica uma presença do sujeito ao mundo tal que “as coisas possam se dar lentamente a ver e não naufraguem na indiferença do olhar ordinário” (GAGNEBIN, 1999, p. 88), pois, pensar é, antes de mais nada, duvidar, criar caminhos, perder-se e procurar e experienciar outros caminhos, talvez inventar um atalho (GAGNEBIN, 1999).

Diferente de um estilo, o método é construído a partir de uma reflexão sobre a linguagem do pensamento. Segundo Rouanet (1984), nos escritos iniciais da obra *Origem do Drama Barroco Alemão*, é possível compreender que o método de Benjamin advém do tratado filosófico e não da ciência sistemática que se basearia na continuidade, na coerência ininterrupta dos seus vários elos, ao passo que a descontinuidade é a lei do tratado.

O método como desvio é concebido por Benjamin como um desvio da estaticidade da lógica e da razão, uma estrada indireta. Inventariado nos fragmentos e minúcias, nas formas da descontinuidade. É como uma crítica ao processo linear da história. Portanto, enquanto desvio através do detalhe e do fragmento, essa noção de método em Benjamin se refere à história narrada e vivida, que poderá ser redimensionada como um percurso a ser inventado nos pormenores. Como o próprio *trajeto experiencial* da itinerância, que agrega tanto aspectos de continuidade quanto de descontinuidade.

Das ruínas 'iniciais' às rupturas da 'intenção', dá-se passagem aos desvios das ações geradas no processo da itinerância, quando os estudantes IT aos poucos se lançam ao encontro das possibilidades e desafios que se abrem, identificando os espaços/lugares que os despertem para a ação e lhes apresentem sentido, embora ainda tenham um pensamento hesitante e receoso. Nesse momento que oscilam e se fortalecem, desenvolvem uma espécie de atenção ao lugar, às pessoas e aos comportamentos (modos de falar, gestos...), quando começam seus investimentos nos *espaços de trânsitos*, pela busca de suas (novas) referências.

Na paragem *estradas desvios*, os estudantes IT 'reconhecem o terreno' e o entorno que se apresenta ou se apresentará, conduzindo-o a essa escuta e a esse olhar atento. Percebidos/apreendidos nos diários visuais e textuais, deixam escapar sentidos adormecidos que passam a ter um 'lugar privilegiado' (GAGNEBIN, 1999, p. 88) por oferecer expressão ao pensamento, que volta, recomeça e faz do desvio o seu método como caminho indireto.

Professor (...) usando ushanka da Rússia Imperial, com computador com plano de fundo do Professor (...) ao fundo. Últimos dias de aula. Misto de alegria, consideração e tristeza pelo fim das aulas. Colegas pegando meu celular durante a Feira das Profissões. Manhã chuvosa. Alegria e cansaço. Professora (...) passando o conteúdo do simulado ao fundo. Últimos dias de aula. Consideração e cansaço. Colega do

CMB (...) rindo de algo no shopping durante passeio no Desafio Global do conhecimento⁶⁹. Noite seca e quente. Em Brasília. Extrema alegria e cansaço ao rever alguns amigos. Professor (...) com problemas oculares. Muitos risos. (...) (Gene Recessivo) e (...) na Catedral de Brasília. Bandeira utilizada nos Jogos da Amizade⁷⁰. Tarde seca e quente. Empolgação. Equipe de Orientação CMSM. Alguma etapa do Campeonato Gaúcho. Tarde/manhã ensolarada. Misto de sensações. Foto com o moletom do 3º (2017) que custou um rim, mas ficou muito bom. Alguns dos meus amigos mais chegados. Satisfação. Paisagem do campo na Seção de Educação Física da UFSM. Manhã fria. Alegria (Narrativa do estudante IT 'e', 3º ano/2017 – 'Diário máquina de projeção de imagens').

A narrativa criada no 'Diário máquina de projeção de imagens' pelo estudante IT 'e' e a narrativa do estudante NIT "b" que será anunciada mais adiante, retira da experiência revelada dos narradores recortes desse pensamento, um *espaço de trânsitos* pelo método do desvio; uma atenção (*Aufmerksamkeit*) às coisas e ao ordinário. 'Método', por certo perigoso, declara Gagnebin (1999, p. 88), mas extremamente precioso pela mesma razão, "pois só a renúncia à segurança do previsível permite ao pensamento atingir a liberdade". Para a autora, uma atenção do sujeito ao mundo talvez perdido, para que as coisas não depereçam na indiferença do olhar ordinário.

⁶⁹ O *Desafio Global do Conhecimento* congrega, alunos do SCMB além de professores e agentes de ensino, acontece anualmente no Colégio Militar de Brasília (CMB), sede do evento. O Desafio Global, busca incentivar e promover atividades nas áreas científico-tecnológica, do meio-ambiente e de relações internacionais, por meio das competências em ciências da natureza, linguagens, idiomas e ciências humanas. Constitui-se em atividades cognitivas distintas e conectadas, promovendo a amizade e a interação entre os estudantes (DEPA, 2016).

⁷⁰ Os *Jogos da Amizade* contam com a participação de estudantes atletas, oriundos das 13 cidades-sede dos Colégios Militares. São disputadas diversas modalidades esportivas, onde superação de limites, motivação, desafios, se misturam. Na rotina dos Colégios Militares a grandiosidade dos Jogos da Amizade se traduz no esforço do estudante e ao mesmo tempo integrar-se com os companheiros de outros colégios. Também se demonstra no que tem valor real no esporte, a superação, respeito e camaradagem. Nessa época, os estudantes participantes envolvem-se, com as vitórias e derrotas, guardando a intensa experiência, que os acompanhará por toda a vida (DEPA, 2016).

Paisagem do Campo na
Seção de Educação Física da
VFSM. Manhã Fria.
Alegria



A concepção do desvio como método, parte da compreensão e crítica à linearidade do conhecimento, confiando na atenção do pensamento, na renúncia a um pensamento previsível. O desvio no cenário da linguagem criadora aciona a ideia do fragmento, do diálogo entre o conteúdo e a forma, o sensível e a razão; uma reconfiguração que revela aprendizagens e saberes circunscritos a peculiaridades e contingências pessoais e sociais. Martins (2009, p. 36) explicita que “as sutilezas do ver, olhar, espreitar, observar, são tão profundas quanto as várias formas de leitura (decodificação, interpretação, etc.)”. Essas especificidades apontam para a constatação de que a experiência visual não é explicável apenas através do modelo da textualidade.

Do ponto de vista educacional, a dimensão visual vai além de um repertório de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos. Assim, podemos dizer que a experiência visual é um processo dinâmico e gradual, em constante transformação e, conseqüentemente, mais demorado e, portanto, mais abrangente do que a instantaneidade da experiência de ver (MARTINS, 2009, p. 35).

Levando em consideração essa perspectiva, tomo como referência os anos de 2016 a 2018, quando estava envolvida nas experiências do ensino de Arte/Artes Visuais (CMSM) e imersa também na produção dos dados desta pesquisa (de doutorado). Pensando nessas duas frentes de atuação, passei a lançar aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, diferentes práticas de conhecer e decompor a História da Arte⁷¹/Arte Contemporânea junto aos demais objetos do conhecimento trabalhados, como a exemplo das *Vanguardas Europeias e a Arte Moderna no Brasil*. Para tanto, propus aos estudantes que invencionassem narrativas visuais-textuais, tendo como disparadores obras e vídeos que trouxessem relações com os diferentes movimentos. Dessa forma, meu objetivo foi dar passagem e ativação à prática do pensamento e da sensação;

⁷¹ Objetos do Conhecimento do PSD (Plano de Sequência Didática) do 3º Ano/EM. Vanguardas Europeias; Arte Moderna - 1º e 2º trimestre e Arte Contemporânea - 3º trimestre.

buscando operar com outras formas de expressão. Articulações que, mais tarde, foram exploradas e intensificadas na produção dos diários visuais e/ou textuais, nos quais estão implicados os modos de ser, de pensar, de sentir e agir dos estudantes.

Para Benjamin (2011), somente na linguagem o conhecimento e a experiência podem convergir. Assim, explorar e dialogar com as narrativas possibilitou-me o entendimento da passagem da linguagem da experiência para a experiência da linguagem estabelecida entre imagem e escrita. Mesmo que a produção textual tenha se mostrado mais tímida do que a visual, busquei explorar e acionar desvios com os dois campos em tensionamento.

Entendendo que, no itinerário benjaminiano, a ideia de desvio transita no interior do movimento incessante das ideias, do pensamento que não se encerra na produção fragmentada do conhecimento, mas diz respeito à relação que o fragmento estabelece com o todo, considerando a linguagem como ponto de partida e o desvio para se apreender da experiência do sujeito num mundo em permanente transformação.

O autor em seu texto *O surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia* assume a linguagem como “*iluminação profana*, de inspiração materialista e antropológica” (BENJAMIN, 1987, p. 23). Nessa perspectiva, a linguagem é tomada como expressão do pensamento, enquanto *médium*, “designa o *meio* enquanto matéria, ambiente e modo da comunicação” (BENJAMIN, 2011, p. 53), que se traduz no *meio* da criação, o conhecimento fundamental para pensar processos da experiência educativa e o ensino de Arte/Artes Visuais.

...Curti muito estudar as vanguardas europeias e sua utilização no Modernismo Brasileiro, principalmente porque aprendi a valorizar os artistas nacionais. Mas a aula mais interessante foi a primeira na qual professora leu um texto⁷² sobre a visão. No domingo posterior a essa aula, eu percebi que a estrada de chão que leva à casa da minha tia, onde eu almoço quase todos os domingos desde que era bebê,

⁷² Texto: Vista Cansada – Otto Lara Resende e Humberto Werneck (2011, p.121).

apenas não é reta porque desvia de uma árvore gigante de 4 metros de altura que eu nunca tinha visto (Narrativa do estudante NIT 'b', 3º ano/2017).

Os estudantes IT e NIT trazem em suas narrativas experiências pautadas na sua trajetória, no entanto, como diz Benjamin (1987, p. 201), “o narrador conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Nessa dinâmica, num sentido em que as narrativas dão suporte a memórias, seleções, afetos e significâncias da vida vivida, o sujeito da linguagem e da ação - IT e NIT, fala da capacidade de construir lugares, no confronto do sonho, vigília e ação sobre o real - noção do *despertar* - sendo capaz de trazer à superfície suas próprias histórias contidas. Esta ação pode ser um refúgio contra uma realidade e desafios que devem ser enfrentados e transformados, não só pela força da imaginação pessoal, mas também pela força da ação coletiva. “Este momento, o sujeito é prenhe de riquezas da lembrança, respondendo ao apelo do presente” (GAGNEBIN, 1999, p. 80).

Para tanto, se instala uma atenção do sujeito que conhece o seu mundo, construindo o saber a partir dos sentidos apreendidos através de suas experiências. Provém de uma necessidade de se constituir e deixar constituir-se num outro contexto (geográfico/IT), levando em conta as oportunidades e possibilidades do momento atual, neste espaço/lugar que está sempre atualizando-se.

Certeau instiga a uma procura das possíveis passagens do entre lugar e espaço; entendendo que “entre essas duas determinações existem passagens” (2014, p. 185), que saindo da estabilidade mudam o lugar na estranheza do seu próprio espaço. Nesse entre, aposto em passagens da criação, entre a palavra e as coisas, escrita e visualidade⁷³, busco por estes atravessamentos da ocasião, compreender como as aulas de Arte/Artes Visuais articulam *espaços de trânsitos*. Como criar

⁷³ Quando falamos de visualidade nos referimos “a um processo de sedução, rejeição e cooptação” que se constrói a partir de imagens (...) as visualidades nascem com/da experiência visual (MARTINS, 2017, p. 155).

sentidos numa outra/nova experiência? Estes espaços também são promovidos pela movimentação da experiência educativa, acionada pela *cultura de trânsitos* e do que esta é capaz de evocar do conhecimento experienciado nos hábitos e concepções.

Vejo que os elementos visuais e textuais explorados nos diários permitiram experimentar inúmeras *estradas desvios*, pois os arranjos compostos levaram os estudantes a visitar e trilhar lugares já conhecidos, mas também a se aventurar em novos espaços/tempos. Essa prática fez com que o posicionamento problematizador se instaurasse, revendo verdades, saberes e crenças. Gostos, afetos, gestos, desafetos, experiências que pautam da compreensão no/do espaço educativo e o ensinar e aprender Arte/Artes Visuais têm se constituído como elementos de intensidades para pequenos saltos (*Ur-sprung*) junto às itinerâncias e *os espaços de trânsitos*.

Na *paragem desvios*, o pensamento abandona o linear, pelas trilhas dos diferentes caminhos; o estudante IT encontra desvios para mover-se no espaço/lugar que ainda está sob sua sondagem. No texto método desviante,⁷⁴ Gagnebin (2007) fala sobre a primeira regra para o reto ensino “não temer os desvios, não temer a errância”.

Não esquecer que o tempo é múltiplo: não é somente “chronos” (uma concepção linear que induz falsamente a uma aparência de causalidade), mas é também “aiôn” e, sobretudo, “kairos”, tempo oportuno, da ocasião que se pega ou se deixa, do não previsto e do decisivo. Quando algo acontece na aula, quando algo pode ser, subitamente, uma verdadeira questão (para todos: estudantes e professor, não só para este último), aí vale a pena demorar, parar, dar um tempo, descrever o impasse e, talvez, perceber que algo está começando a ser vislumbrado, algo que ainda não tinha sido pensado (...), algo novo e, portanto, que não sabemos ainda como nomear (GAGNEBIN, 2007, p. 1).

Isto é, ao pensar e atentar a própria sociedade no contexto da vida moderna e seus espaços e manifestações mercantis, onde o sujeito torna-se nessa configuração um autômato. Muito mais àquilo que parece caracterizar a escrita benjaminiana, diz Gagnebin (1999, p. 87), é “uma espécie de intensidade da *atenção* em oposição à obstinação da *intenção*”.

⁷⁴ Disponível em: <<https://oficinadefilosofia.com/2007/02/21/o-metodo-desviante-por-jeanne-marie-gagnebin>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

Legitimando uma logicidade das relações onde o tempo e o espaço da *flânarie* terão acesso e respiros pelos *desvios*, aos repertórios que incluem e influenciam os modos e as práticas de ver e olhar do indivíduo/coletivo.

Para tanto, retomo a frase de Serge Daney (BOURRIAUD, 2009, p. 29) “toda forma é um rosto que nos olha” porque ela chama para dialogar. Produzir uma forma seria como criar condições de uma troca, de alguém que mostra algo a alguém que devolve à sua maneira. Segundo o autor, “quando um artista nos mostra alguma coisa, ele expõe uma ética transitiva que situa sua obra entre “olhe-me” e o “olhe isso” (BOURRIAUD, 2009, p. 33). É nesse cenário entre o ensinar, o criar e o aprender arte que estas interações e reciprocidades resultantes encontram ressonâncias, propagando-se no enfrentamento com as novas aprendizagens manifestando a natureza das próprias relações humanas.

Nessa perspectiva e com essa compreensão do método de Benjamin é que essa paragem é percorrida, sabendo que existe uma multiplicidade de ‘estradas’, oportunidades oferecidas e caracterizadas pelo desvio, isto é, que não são dadas, mas construídas e conduzidas pelas próprias experiências. A potência acerca das *estradas desvios* se ocupa de trazer outras percepções sobre as relações na ordem das ações do indivíduo e do indivíduo/coletivo em que se inserem os estudantes IT e NIT.

No encontro com essas possibilidades que se abrem, os estudantes passam a se movimentar entre as oscilações e o desafio de trilhar *ruas intermediárias*. Ruas de convergência entre conhecimento e produção de sentidos que implicariam “criar novas maneiras de conhecer, de relacionar-se com o conhecimento e com os outros estudantes para criar novas narrativas e experiências de aprendizagem que venham a ter sentido” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 16-17) de estar e pertencer neste espaço/lugar produzido pela *cultura de trânsitos*.

Os desvios como ‘sinalizações’, são lugares que possibilitam ao estudante IT, num contexto temporal, espacial, mas particular, expressar a tensão constante que existe entre o todo e o fragmento. Esses processos de escolhas são reveladores da inserção, do pertencimento do IT a um espaço/lugar, em um dado momento vivido do *trajeto experiencial*. Como as passagens, cafés e bulevares parisienses nos escritos de Benjamin, a experiência da *paragem desvios* reivindica um olhar

(particular) para o detalhe, a fim de produzir atalhos, questionar a fragilidade de uma direção, do conhecimento absoluto, num convite a seguir, buscar o seu curso pelas *ruas intermediárias*.

Paragem ruas intermediárias

*Paragem ruas intermediárias, ('estou pronto/a')
surgem do tempo e dos espaços habitados. Experimentar é a palavra em ato;
todo atalho é uma oportunidade de viver e aprender no lugar. Estas
proporcionarão acesso aos cruzamentos tornando-se como moradia para o
flâneur (Narrativa do diário da pesquisadora/2019).*

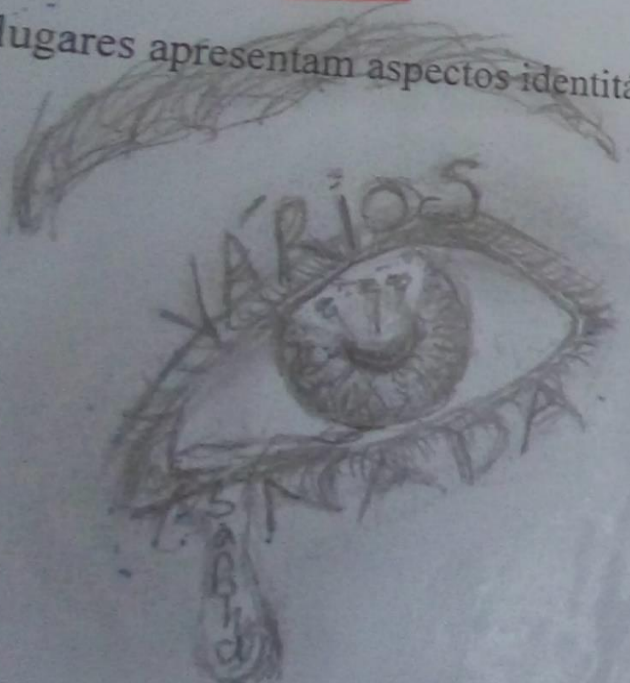
A paragem *ruas intermediárias* são como limiares, uma zona de passagem que não somente indica a separação de dois espaços, mas possibilita transições entre os mesmos. Ruas intermediárias são móveis tanto em sua extensão quanto na produção de movimentos dos passantes. Estudantes do CMSM vivem ruas intermediárias e produzem lugares intermediários.

Estes são como limiares, como acessos a outras possibilidades de mundos nesse mundo. Para Benjamin (2009), o limiar (*Schwelle*) é mudança, transição, rigorosamente diferenciado de fronteira (*Grenze*).

Dialogando com a figura do *flâneur* de Benjamin, encontro na sua condição de transitoriedade, aquele que em cada paragem busca um processo de descobertas, na construção de relações com o entorno em que ele se insere, produzindo saberes que brotam no espaço entre estes deslocamentos pelas *ruas intermediárias* próximas e distantes.

Para o perfeito *flâneur* ...é um prazer imenso decidir morar na massa, no ondulante.... Estar fora de casa; e, no entanto, se sentir em casa em toda parte; ver o mundo, estar no mundo, estar no centro do mundo e ficar escondido no mundo, tais são alguns dos menores prazeres desses espíritos independentes, apaixonados, imparciais (!) que a língua só pode definir inabilmente (BENJAMIN, 1989, p. 221).

Os lugares apresentam aspectos identitários e histo



“A rua se torna moradia para o *flâneur* que entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa. As galerias são um meio-termo entre a rua e o interior da casa” (BENJAMIN, 1989, p. 35). É no interior da multidão e nas passagens, por sua posição intermediária entre a rua e a residência, que o *flâneur* se sente em casa. D’Ângelo (2006) comenta que é desses espaços que ele extrai suas alegorias, por encontrarem no banal do cotidiano urbano sua fonte de criação, e por introduzirem o que ainda não havia penetrado seu universo. “As fantasmagorias do espaço às quais o *flâneur* se entrega, tentando conquistar simbolicamente a rua, escondem a ‘mágica’ que o transforma. Mas a *flânarie* de Baudelaire, guarda uma certa consciência de sua própria fragilidade” (BENJAMIN, 1989, p. 63).

Nas *ruas intermediárias* experienciar é a palavra em ato, portanto este momento do *trajeto experiencial*, às vezes não é percebido pelos estudantes IT, tampouco pelos NIT, pois esse tempo do *trajeto experiencial* chega sutilmente num período entre o encorajamento das *estradas desvios* e o florescer promovido por essa experiência. O vivido ganha força inscrevendo-se como um mecanismo de uma realidade experienciada entre as práticas da tradição e os laços de afeto, confirmando-se dentro e fora do espaço/lugar da escola. É por esse motivo que os *espaços de trânsitos* são reconhecidos e um tempo/espaço de descobertas privilegiadas passa a se instalar.

É nesse momento do trajeto que o estudante IT, como o *flâneur*, já conheceu muitas das ‘galerias’ do espaço/lugar. Segundo Benjamin (1989, p. 51) “a galeria é a forma clássica do interior sob a qual a rua se apresenta ao *flâneur*”. Nesse tempo as *ruas intermediárias* no âmbito do CSM/SCMB ganharam força nas ‘experiências intermediárias’ em práticas culturais e de socialização (HERNÁNDEZ, 2007), materializadas com o ‘Mundo Vagão’, a ‘Feira do Conhecimento’, o ‘Festival de Talentos’, a ‘Taça Alvorada’, o ‘HMUN (*Havard Model United Nacion* representação SCMB)’, o ‘Desafio Global do

Conhecimento' e os 'Jogos da Amizade'; sendo desses espaços que os estudantes IT e NIT extraem e intensificam a sua fonte de criação.

São *espaços de trânsitos*, ações potencializadas e potencializadoras das experiências educativas nas diferentes áreas do conhecimento e aprendizagens do cotidiano da sala de aula, bem como nos clubes e grêmios⁷⁵ que, nesse tempo, os estudantes/alunos do CMSM puderam experienciar, e então pela qual ou quais desejam movimentar, explorando segundo suas afinidades, aspirações e possibilidades. Assim compreendo com Benjamin (1989, p. 51) que “a *flânarie* dificilmente poderia ter-se desenvolvido em toda sua plenitude sem as galerias”, estas *ruas intermerdiárias* onde os estudantes IT encontram suas ‘maneiras de fazer’, que segundo Certeau (2014, p. 41) “constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”. Abrem o seu próprio caminho pelas *ruas intermediárias*. A partir desse entendimento, penso que as *ruas intermediárias*, quanto matéria para a criação, trabalham com os lugares de atalho, possibilidade construtiva e criativa entre cruzamentos dos conhecimentos.

Pelos lugares intermediários, busquei explorar os repertórios visuais e textuais na experiência educativa. Observei que junto à proposta dos ‘diários visuais’, boa parte dos estudantes optaram por uma materialidade na forma mais ‘tradicional’ do diário, no entanto, outros exploraram diferentes formatos, trazendo uma diversidade de ideias e possibilidades, um movimento de deslocamento. Entre as diversas histórias, fatos, fotografias e outros objetos pessoais, um acesso aos lugares e as *ruas intermediárias* passaram a ser beneficiadas, retendo “a extensão do tempo na intensidade de uma vibração” (GAGNEBIN, 1999, p. 80).

⁷⁵ ESTAÇÃO I – Colégio Militar de Santa Maria, p. 54.

Diferente da fronteira que demarca o limite, o limiar tende a ampliar as possibilidades de ação na experiência educativa, na abertura de passagens múltiplas pelas vias do pensamento e na experiência de um 'saber sensível' (BENJAMIN, 2009). Isso é, como professora de Arte/Artes Visuais na escola, procurei explorar o limiar, compreendendo-o como um lugar de criação, entre a fantasia e a realidade. Segundo Gagnebin (1999), na zona limiar há espaço para a ação que fortalece e se desdobra em curiosidades. Nesse sentido, as Paragens *ruas intermediárias* passam a ser encaradas como experiências limiarias que estariam associadas a períodos de transformação.

Como exemplo, encontramos, nos escritos de Benjamin, inúmeras descrições sobre passagens limiarias de uma infância vivida em Berlim (*'Infância Berlinense'*), ou das passagens em Paris (*'Passagen-Werk'*), descritas por meio das impressões sobre estes lugares que resguardam experiências de limiar (GAGNEBIN, 1999, p. 80-81).

O saber limiar inclui essa noção de transição e movimento, aciona noções de espaço e tempo que produzem sentido através das relações. Durante o processo criativo do diário, a estudante NIT 'c' utilizou como suporte da sua composição uma mochila. Através da seleção de objetos que lhe eram caros, certos elementos passaram a compor o diário.

(...) bichos, corpos, olhos, cores, argolas entrelaçadas, desenhos, fotos, da infância, do CMSM, de relógio, de tartaruga, código morse internacional, tarefas diárias, flor de e.v.a., participação V Mundo do CMPA, comitê de desarmamento, recortes/colagens, poesias, (...) (Narrativa da estudante NIT 'c', 3º ano/2016 - 'Diário mochila')

Eram pequenas esculturas em arame, mosaicos em cerâmica, do papel ao tecido em estamparias, desenhos em pastel.... No entanto como pensar o Laboratório e o Clube de Artes sem as misturas em pva branco e coloridos pigmentos? Criar as tintas, inventar as cores!!! 'Espaço aberto', foi o nome pensado para este espaço - o Clube de Artes que acontecia semanalmente, com a presença de 10 a 15

estudantes no primeiro Laboratório de Artes⁷⁶ do CMSM. Apesar das Artes Visuais serem as protagonistas do Ensino Médio, foi palco também da Música, do Teatro e da Dança, contemplando o currículo do Ensino Fundamental (aulas 6º e 7º anos) (...) dos estudantes que hoje são/estão no EM (...) (Narrativa do diário da pesquisadora/2017).

Ao relatar que nem tudo precisaria ser exposto na parte exterior da mochila, a estudante NIT 'c' confia que outros elementos seriam acomodados entre os pequenos bolsos e compartimentos. As *ruas intermediárias* da estudante NIT 'c' passam entre seus registros fotográficos, gráficos e textuais, seus intensos 'fragmentos' de vida/escola apresentados no seu '*Diário mochila*'. Deve-se destacar que a mochila, objeto escolhido para a materialidade do diário, também foi a opção de outros dois estudantes, um NIT e um IT; sendo que estes depositaram impressões particulares, à forma do seu diário. Expostos no olhar da estudante NIT 'c', evidenciou a natureza fragmentária do pensamento de Walter Benjamin, compreendendo do mesmo modo, a organização desse pensamento nas muitas itinerâncias e *espaços de trânsitos* experienciados pelo estudante IT 'f', e nos 'amores' declarados pelo estudante NIT 'd', as amizades e o 'ser/estar' estudante 'aluno' do CMSM/SCMB.

Surpresas acontecem no momento em que passamos a rever o que experienciamos, algumas agradáveis, outras nem tanto. Por vezes, deparamo-nos com nossas fragilidades e com aquilo que, com muito esforço, insistimos em esconder. Entrar em contato com coisas que nos causam desconforto e estranhamento faz parte do processo de elaboração do diário, pois ele é também um espaço de encontro com nós mesmos. É uma oportunidade que temos de nos ouvir, de visualizar aquilo que trancamos a sete chaves e de entrar em contato com os dilemas que nós mesmos construímos (CARDONETTI, 2014, p. 70).

⁷⁶ O Clube de Artes e a aulas aconteceram neste espaço (sala ambiente/temática) de 1999 até 2013. De 2014 a 2016 em espaço adaptado, de 2017 a 2018 em espaço provisório, e atualmente (2019) específica em reestruturação. De 1999 até 2013 todas as aulas do ensino de Arte do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) aconteciam no Laboratório e Artes (2 tempos semanais). No entanto, devido a exígua carga horária (1 tempo), os estudantes do Ensino Médio ocupavam em aulas com o uso de materiais diferenciados.

1) Todas as fotos em que eu (o) apareço são de minha autoria.
2) Nem tudo vai fazer sentido pra
3) Respeite meu esforço, não denigre
estire partes deste trabalho.

4) O BEM! Aproveite sem julgamentos

★ ♡ ✿



Os estudantes, ao elaborarem os diários, tiveram condições de entrar em contato com experiências de diferentes tempos e espaços. Neste contato reconheceram que não eram mais os mesmos, pois novas relações (com coisas, pessoas e situações) passaram a ser compostas, fazendo com que passassem a se rever e a se produzir constantemente nessas mudanças.

Levando em consideração esses aspectos pontuados, foi possível observar que nos diários com o formato de mochila, os estudantes NIT relacionaram ambos os mundos e os enfrentaram, colocando-os visualmente em diálogo os diferentes modos que eles habitaram o espaço/lugar. No entanto, o '*Diário mochila*' do estudante IT 'f' narra, por vias de um processo de demarcações das itinerâncias vividas, os movimentos que empreendeu nos Colégios Militares que estudou - Salvador, Brasília, Santa Maria e dos seus estimados espaços que frequentou, como Clubes e Grêmios, estes 'localizados' e apresentados nas insígnias e distintivos⁷⁷ da Banda de Música e Grêmio da Cavalaria.

Esses espaços, apontam a lugares intermediários, são como limiares, '*passagens*' (BENJAMIN, 2009) de um tempo de descobertas privilegiadas, no exercício de exposição ao suspenso, à descoberta, a outros ritmos, como aqueles que foram deduzidos das experiências do sujeito moderno e também do tempo dos processos educativos/criativos.

⁷⁷ O distintivo bordado de série é confeccionado de acordo com as seguintes prescrições: para aluno do ensino médio, compõe-se de um pentágono, com base e altura maior de 60 mm, do mesmo tecido do uniforme, com uma orla de 3 mm, tendo, em chefe a sigla do Colégio Militar (CMRJ, CMB, etc.) em letras de 10 mm. Ao centro, uma estrela de cinco pontas, singela, com 15 mm de diâmetro e, na pauta, divisas em barra, com 3 mm de largura, uma para cada série escolar, tudo bordado em linha 100% poliéster na cor amarelo-ouro ou garança. O distintivo bordado de Arma é confeccionado em forma de uma elipse, medindo 60 x 50 mm, com uma orla de 5 mm, em fundo branco ou cáqui, tendo ao centro o distintivo da Arma, tudo bordado em linha 100% poliéster 120 na cor amarelo-ouro ou garança de acordo com o uniforme. É usado na manga esquerda, logo acima do distintivo de série, na túnica e na jaqueta branca, e nas camisas e nas blusas cáqui manga comprida ou meia manga; (Regulamento de Uniformes do Exército; Cap. VII, Dos Uniformes dos Estabelecimentos de Ensino. Seção IX, Dos Colégios Militares. 3 ed).



Para Benjamin (2009), tornamo-nos pobres em experiências limiaries com os novos ritmos da sociedade moderna, nos quais foram retirados do sujeito as experiências dos seus 'ritos de passagem' e a ocasião da criação. Segundo o autor, ritos de passagem são denominações dadas às "cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade etc. Na vida moderna, estas transições tornam-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar" (BENJAMIN, 2009, p. 535). Esse entendimento abre portas para algumas questões relevantes do mundo atual, sobretudo a um esvaziamento do tempo/espaco de lugares limiaries indeterminados, quando a questão educativa é reduzida ao imediatismo, à novidade e a dimensão técnica do contemporâneo. Voltar aos limiaries significa, para o autor, deter-se à rememoração dos momentos vividos no passado e ao futuro que se entrelaçam no tempo presente; o passado investido de um sentido de futuro, não no término de uma experiência passada, mas atualizado no encontro com o momento total da presença consigo mesmo. Trata-se da riqueza de sentidos que se manifestam nas experiências limiaries, nas *ruas intermediárias*.

A Banda de Música⁷⁸, o Clube de Relações Internacionais (CRIG), o Clube de xadrez, os Grêmios das Armas com destaque a Marinha do Brasil e Cavalaria, junto aos clubes esportivos (atletismo, handebol ...), são os clubes e grêmios mais procurados pelos estudantes do EM/CMSM, segundo a Seção da Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica/2018 e dados da Seção Técnica de Ensino/2018. Freire traz esse diálogo com a transitoriedade e o contraponto da contingência e a instituição, entre o 'ser/estar' estudante do CM ("estamos alunos do Colégio Militar"), argumentando

A história perene (...) é a raiz sobre a qual o Exército edifica sua identidade: (...). A instituição é feita desse espaço, o que se explicita nas roupas que o recordam, na linguagem que o cita, nos códigos que o valorizam. Ao contrário, a residência fugaz, como espaço dos alunos radicantes, é o acampamento temporário, desapegado: algo sempre é trazido para cada novo

⁷⁸ A Banda de Música do CMSM, iniciou suas atividades em 1995 com um pequeno grupo de alunos, sob regência do ST Alcyr Rodrigues dos Santos. Formada com instrumentos de percussão e de sopro, a cada ano sempre recebe alunos voluntários para preencher as vagas abertas por ocasião dos alunos do 3º ano do Ensino Médio que deixam o colégio ou dos demais que são transferidos (Revista CMSM, 2007). No ano de 2018, a banda foi composta por 46 alunos, sendo que destes, 18 participantes estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio.

endereço, mas sempre é sabido que não se permanecerá o suficiente, em cada lugar, para que ele venha a remeter a algum enraizamento (FREIRE, 2015, p. 205).

Segundo o autor, “os alunos, mantêm suas raízes no ar, evitando qualquer coisa que os fixe, permanentemente, em uma significação definitiva” (FREIRE, 2015, p. 208). Na consciência de uma residência temporária, é sabido que em cada lugar não se permanecerá o suficiente para que o estudante venha criar algum enraizamento, fazendo com que o mesmo produza *espaços de trânsitos*. São com esses espaços que os estudantes IT extraem suas alegorias (BENJAMIN, 1984), uma outra leitura que busque sob as palavras do discurso seu pensamento e verdade; uma ligação entre o sentido e a imagem, para construir significações transitórias.

São como buracos da narrativa (GAGNEBIN, 1999, p. 99-100), “como escrever uma história descontínua, como contar uma tradição esburacada. São os buracos da narrativa que indicam tantas brechas possíveis” – *lugares intermediários*. Por outro lado, não se trata de abandonar a racionalidade e sim de experimentar os atalhos, os desvios, sem determinar um resultado que levaria a uma linha reta. Ao falar de limiares, portanto, Benjamin (2009) pretendia colocar em evidência uma maneira de se pensar a multiplicidade e a força do real através do espaço incerto da imaginação.

Nessa direção, ocupando o centro das atenções do ‘Diário mochila’ do estudante NIT ‘d’, o postal trouxe junto às demais imagens, algo de recorrente observado nas narrativas apresentadas. A este respeito, cabe sublinhar que nas produções visuais e/ou textuais dos estudantes, pode-se encontrar um registro significativo de ações que permitiram identificar o reconhecimento do CMSM por parte dos estudantes IT e NIT como um espaço para além da manifestação da tradição, símbolos e normas, mas um lugar de intensos vínculos afetivos. Tais afirmações evidenciam-se nas narrativas, quando os estudantes NIT fazem menção às amizades e às paixões, olhando também para o mesmo lugar de apreço ao enfatizar momentos e atenção à postura, à organização do uniforme e aos valores que experienciou na instituição; encaminhando seu

olhar, numa posição *flâneur*, *entre a rua e a residência*. Assim, ao tomar como referência o caráter da crítica baudelaire-benjaminiana da cultura, interessa, nesta análise, o modo particular de pensar e fazer do estudante NIT, “sua forma de relacionar ideias e o mundo empírico” (D’ ÂNGELO, 2006, p. 23), de incorporar experiência e tradição construindo novos sentidos. (...) *O lugar em que minhas amizades foram feitas, meus valores foram lapidados e meus conhecimentos foram ampliados (...) Marcante na memória e na vida (...) Caminho para a realização dos meus sonhos (...) Parte da minha história (...) SAUDADE (...) “Coloca a boina”, “Arruma a camisa”* (Narrativa do estudante NIT ‘d’, 3º ano/2016 - ‘Diário mochila’).

São laços de amizade, cooperação e solidariedade criados entre os pares, estudantes IT e NIT que compartilham dos mesmos ritos, dúvidas, alegrias, angústias, medos, hábitos e desejos vivenciados na filosofia e ações do sistema, mobilizando relações fraternas duradouras. Portanto, na evidência de considerar as dimensões subjetivas das relações e seus impactos no viver individual/coletivo, concordo com Onfray (2009, p. 45) quando coloca que certamente se pode viajar sozinho, mas circular com o amigo permite evitar um trajeto solitário, “com ele se compartilham as palavras, o silêncio, a fadiga, o projeto, a realização, o riso, a tensão, o relaxamento, a emoção, a cumplicidade. Sua presença se manifesta antes da viagem, durante e depois”.

Do dia em que ‘todos’ voltam para o colégio/CMSM (...) Muitos voltam para o colégio/CMSM, em dia de formatura; em particular do início do ano letivo, da conclusão do EF e EM, da passagem de comando ... é sempre um momento especial, para os participantes. Mas no dia da formatura do aniversário do Colégio Militar de Santa Maria (22/03/1994), não é apenas um dia de atos solenes, onde estudantes e militares vestem seus uniformes, fardas da ocasião, entram em forma e desfilam; é antes de tudo um dia de encontros. É um dia em que ‘todos’ voltam ao CMSM: ex-alunos, ex-comandantes/diretores do CM, antigos professores e militares da instituição, misturam-se entre o passado e o agora. Da tradição em festa, memória e história movem o ‘vagão’. (Narrativa do diário da pesquisadora/Mar/2018).



esse apaixonei com 11,
com 13, com 14, com 17
e continuo a me apaixonar

De fato, as experiências instigam-nos a pensar a realidade que se abre aos sentidos de cada estudante/partícipe da itinerância. Nesse caso, a necessidade de produzir outros modos de viver a docência do ensino de Arte no CMSM. As *paragens interrompidas* também são produtos de um grupo, de seus movimentos em uma cultura, situada na sua condição instituída e historicidade.

Na produção da materialidade percebo que o estudante *flâneur* está diante daquilo que é transitório no espaço/lugar habitado, no entanto, ele não simplesmente lamenta-se a respeito da transitoriedade, ele “corporifica o seu sentido de ‘ser’ (subjetividade) a partir de suas relações com os outros e consigo mesmo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 31). Estas formas de relação quanto *ruas intermediárias* estão associadas às formas de socialização e práticas culturais, atalhos que possibilitam na interação com o(s) outro(s) que os sujeitos se sentem parte de um grupo.

A exemplo das próprias amizades estabelecidas como uma espécie de abrigo, produziu-se uma blindagem a episódios cotidianos onde “os apetites, as aspirações, as vontades pulverizam os cansaços, os tédios, as fraquezas” (ONFRAY, 2009, p. 46). Segundo Onfray “a amizade serve de tônico necessário para a conjuração do estado de fragilidade consubstancial ao afastamento do domicílio, longe das referências habitualmente tranquilizadoras” (ONFRAY, 2009, p. 45).

Contribuindo da mesma forma na inserção do estudante IT, bem como construção de um sentimento de pertença, pois a própria realidade escolar pelos ritmos, horários, rotinas entre valores e crenças da instituição, encarrega-se em promover aproximações entre os estudantes e o espaço/lugar. Nessa lógica é que as diferenças emergem e produzem completudes no exercício das passagens do contexto, atendendo e se fortalecendo entre relações mundanas do convívio.

(...) Cap 6: Fugindo do padrão. “2016, chegava o tão temido e falado 3º ano do ensino médio, ano muito importante para todos os estudantes, último ano de CMSM, várias sensações se misturam como felicidade, tristeza, angústia. É um ano de muita pressão aos estudantes por conta da responsabilidade de escolher a profissão e passar em um concurso. Porém, saímos um pouco do caminho padrão, juntamente com minha família, tomei a decisão de fazer do 3º ano um ano de muita diversão e alegria para desfrutar 100% do meu último ano escolar dando foco na minha atual paixão que é o handebol e creio que foi uma ótima decisão, em um ano de repletas memórias boas.(...)Cap final: O ápice. “Julho de 2016, chegava o momento mais importante para um atleta do CMSM, os X Jogos da Amizade, (...) as olimpíadas dos Colégios Militares. Após 5 anos de muito trabalho, pela primeira vez fui aos “JA”, realizado na EsPCEx, uma honra tremenda representar o CMSM perante os demais Colégios Militares. Foi sem dúvida nenhuma a melhor experiência não só do CMSM e sim da minha VIDA, a troca de culturas, ideias, ingresso no mundo esportivo, convivência, foi um aprendizado que levarei para o resto da minha vida, parece que foi de propósito que o melhor ficou para o final. (...) OBRIGADO POR TUDO CMSM! (Narrativa do estudante NIT ‘e’, 3º ano/2016 – ‘Diário álbum’).

Como um conjunto de momentos e curtos textos episódicos, um ‘*Diário álbum*’ foi organizado em capítulos pelo estudante NIT ‘e’. As interpretações do sujeito sobre o vivido ganham força ao se inscreverem como um mecanismo de uma realidade experienciada nos modos de ser e inventariar, reinventar-se nesses possíveis lugares intermediários.

Os lugares intermediários, como limiares, são móveis e dependem tanto da extensão quanto dos movimentos do passante. Walter Benjamin (2009) denominou de limiar, entendido como zona de intercessão, transbordamento. O limiar designaria metaforicamente registros mais amplos, de deslocamento de passagens, transições, não separando dois espaços como a fronteira, mas permitindo a transição entre os mesmos.

Para tanto, resgato nas interfaces da narrativa do NIT 'e' propostas que envolvem o corpóreo⁷⁹, com a educação física e os clubes esportivos no CM. Para os estudantes, habitar um espaço específico além do espaço convencional da sala de aula e fazer o uso dos 'outros' ambientes para criar convivência em grupo, mostram-se como ingressos, espaços intermediários, identificados e assim concebidos pelos estudantes NIT e IT. Nesta ocasião, faço referência ao da 'Taça Alvorada', evento anual desportivo do CMSM, que reúne diferentes modalidades de jogos, competições e conagração entre os estudantes de todos os anos do Ensino Fundamental e Médio. Período em que esse espaço se transforma em lugar, visto que,

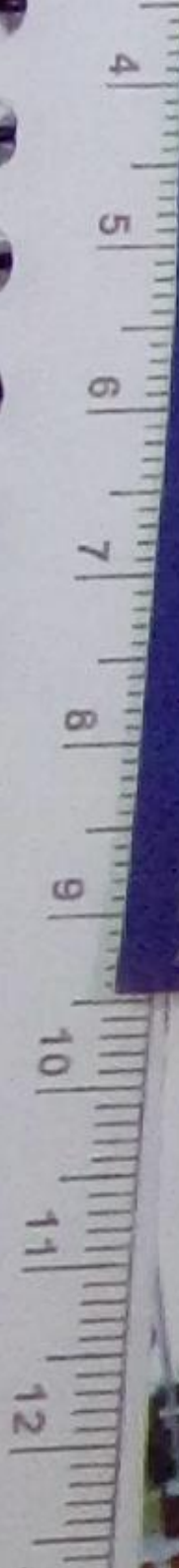
(...) no mês de março, início do ano letivo, ouvimos 'cantos de guerra', vem do ginásio, são os estudantes, competidores impulsionando seus colegas atletas. Hoje é dia seis, começou a 'Taça Alvorada', é quando o ano escolar, vira turma e termina em único grupo. Os estudantes criam adereços, camisetas, pintam o rosto, cantam (...) transpiram vontade/desejo de ali estar (Narrativa do diário da pesquisadora/2018).

⁷⁹ A esse respeito evidencia-se que atividade física tem valor e destaque para a formação do estudante (IT e NIT) dos Colégios Militares. Conforme Regimento Interno dos Colégios Militares-RI/CM, TÍTULO I, CAP II, Art 4º, VI, d) praticar a atividade física, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva. De acordo com o NPGE/SCMB (2019, fl 41), a proposta pedagógica de formação integral dos alunos, os Estabelecimentos de Ensino devem realizar a iniciação desportiva, com a finalidade de desenvolver o espírito de corpo de seus integrantes, revelar novos valores em diferentes modalidades e estimular o aluno à prática desportiva, como sendo uma atividade essencial a uma vida saudável. Os fatores estão ligados a relação do cuidado ao corpo, à saúde, competições escolares e ao possível encaminhamento para a carreira militar. Para tanto, tão importante quanto as propostas de desportos, os estudantes do CMSM, tem a oportunidade de experienciar a arte da dança, cultura e tradição através do grupo de dança do DTG - 'Departamento de Tradições Gaúchas Querência do Vagão' (fundado em 28 de fevereiro de 2008).

“Prova da força com que a experiência da multidão moveu Baudelaire”, aponta Benjamin (1989, p. 56), sob o signo dessa experiência. Experiência da multidão que comportava os rastros dos milhares de “encontrões” que sofre o transeunte no tumulto de uma cidade e que só fazem manter tanto mais viva a sua autoconsciência. “Se, no começo, as ruas se transformavam para ele em interiores, agora são esses interiores que se transformam em ruas, e, através do labirinto” (BENJAMIN, 1989, p. 51). Ou seja, quando os estudantes IT transitam pelas *ruas intermediárias*, o ato de experienciar abre o seu próprio caminho. Todo atalho é uma oportunidade de viver e aprender no lugar; este momento do *trajeto experiencial* surge do tempo e dos espaços habitados.

As experiências nas *ruas intermediárias* dão acesso à percepção, ação do espaço/lugar, as descobertas efetuadas e ‘investimentos nas escolhas’, que proporcionarão conectar-se aos *corredores labirínticos*; no limiar do labirinto a potência de criação ecoa, produz sentidos, de relações reconhecidas, da inserção, quando o espaço então torna-se lugar de pertença, de uma ‘pertença provisória’.

PARA: AMIEOS



Paragem corredores labirínticos

Paragem corredores labirínticos, ('virei local') despontam quando o espaço se torna lugar pela potência criação, produção de sentidos; relações reconhecidas; comumente se estabelecem em períodos próximos ao tempo de partida/transferência do estudante itinerante. Entre o sentido do lugar, a pertença e a saída. Então outra vez estudante itinerante (...) é hora de partir: mudança, outra cidade, casa, amizades, colégio, professores, amores (...) novas narrativas, conhecimentos se reelaboram, histórias se reconstituem... (Narrativa do diário da pesquisadora/2019).

O motivo do labirinto expõe a transformação de si, um motivo central da “Infância Berlinense” (BENJAMIN, 1995). A imagem do labirinto é, ao mesmo tempo, uma metáfora das relações temporais entre presente, passado e futuro e das relações privilegiadas que o sujeito entretém consigo mesmo pelos (des)caminhos das viagens, do amor. O autor utilizou a estrutura labiríntica, imagem desta dimensão subterrânea da vida e o ordenamento da história, para escrever sobre sua cidade natal, afirmando que uma estranha aprendizagem se tornou necessária: aprender a se perder numa cidade como a gente se perde numa floresta.

Para Benjamin, o labirinto não é somente uma estrutura onírica vertiginosa, “essencialmente ele constitui o avesso escondido, mas significativo das obras culturais, das cidades e dos livros” (GAGNEBIN, 1999, p. 91). A criança penetra nos livros como o adulto na cidade desconhecida, para se perder num labirinto da criação, para seguir os corredores subterrâneos das histórias que nos levam às passagens, às viagens surpreendentes. O labirinto revela invenção e reinvenção, desvios, imagens, gestos, palavras; ele é o outro lado da cultura, outro mas conjugado, como na escrita da história, segundo a autora “para quem lembrar não visa a descrição do passado ‘como foi de fato’, mas a sua retomada salvadora na história presente” (GAGNEBIN, 1999, p. 90).

O avesso e o direito são inseparáveis como o “lembrar que forma a trama, e o esquecimento que forma a urdidura” no tecido do mesmo texto, como, na escrita da história, o desdobramento infinito das imagens do passado e a concentração no recolher do presente. O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade do amor e do desejo, também é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns aos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos é a que, tateamos, enunciamos hoje (GAGNEBIN, 1999, p. 92).

Dessa forma, ao longo da pesquisa e da minha trajetória enquanto professora de Arte/Artes Visuais na instituição, fui percebendo que os estudantes IT se constituem e são constituídos ao longo de um *trajeto experiencial*, produzidos a partir dos espaços oportunizados e compartilhados pelas itinerâncias, espaços construídos nas diferentes escolas do Sistema Colégio Militar. Espaços nos quais são produzidas inserções por paragens, retomadas de percursos de experiências vividas a partir dos deslocamentos geográficos e da relação com do conhecimento. As paragens labirínticas experienciadas pelos adolescentes, junto às suas famílias, são movimentos que convocam os estudantes a saírem de seus lugares e acontecimentos vividos, com intuito de viverem outras experiências e produzirem criação em *espaços de trânsitos* que os acolhem, no caso, os espaços dos colégios militares.

Nesta tese apresento fragmentos de narrativas produzidas por meio de provocações na minha docência como professora de Arte/Artes Visuais. Nelas registram-se *espaços de trânsitos*, (contam dos) corredores labirínticos, na intenção de pensar as experiências vividas dos adolescentes que agora inseridos, expõem a ‘transformação de si’, pois ‘virou local’, produzindo modos de viver em um outro/novo espaço pela criação e diferença, nos movimentos/*trajetos experienciais* da itinerância. Os *corredores labirínticos* despontam quando o espaço se torna lugar para o/a estudante IT; relações são reconhecidas e produzem sentidos ao estarem neste espaço/lugar; conhecimentos se reelaboram e histórias se reconstituem. Tal como se descobre a vida, nas astúcias (CERTEAU, 2014) se aprende a lidar com o efêmero, a mudança, as incertezas e aos binarismos do espaço habitado.

Eu sou natural do Rio Grande do Sul e morei a maior parte da minha vida no RS (Sant'Ana do Livramento, Bagé e Santa Maria e fora do RS, Tefé - AM) apesar de sempre acharem que sou amazonense ou carioca. Sonho em morar num lugar que faça apenas calor, não suporto o frio, como o Nordeste ou no litoral do Sudeste. Amo estudar idiomas, já estudei um semestre de italiano, no ensino fundamental eu estudava espanhol e agora estudo inglês. Quando entrar na faculdade, pretendo fazer intercâmbio para a Austrália. (Narrativa da estudante IT 'g', 2º ano 2016 / 3º ano 2017 – 'Cartas Envelopadas').

Esse pensamento nasce de aproximações e desencontros nos quais as diferenças não desaparecem, mas sim são reveladas nas itinerâncias pela mobilidade contínua das relações socioculturais. A instituição CMSM é uma das mais novas do Sistema, como as demais, lugar do diverso, do convívio com diferentes marcas de uma *historicidade* social (CERTEAU, 2014, p. 78) 'móvel' (étnica, sociocultural⁸⁰, desempenho escolar - estudantes amparados, concursados). Aqui enfatizo o registro da estudante IT 'g', quando em sua narrativa destaca que nasceu e viveu a maior parte da sua vida no Rio Grande do Sul, apesar dos demais identificá-la como amazonense ou carioca. Esse 'caldeirão cultural' (CEDEPA, 2016) do SCMB constrói um amplo espectro das diferentes formas de vivenciar o percurso da vida estudantil, com várias paragens e labirintos.

Nessa esteira e nesses movimentos vividos pelos estudantes IT, volto a Benjamin (1987) com o propósito de considerar que "o narrador sedentário, fixado a um lugar, conhece todas as tradições, enquanto o estrangeiro, traz histórias de outros lugares"; pois trata-se de um espaço heterogêneo, um limiar (BENJAMIN, 2009), encontro de lugares e saberes em torno dos quais se reconfiguram experiências individuais num coletivo, de rotas possíveis. A inventividade percebida nos IT não está somente na edificação de novos projetos, mas também na desestruturação de planejamentos, nesse processo em

⁸⁰ Essa análise traduz algumas especificidades evidenciadas na mesma instituição, no que se refere as diferentes trajetórias estudantis de jovens, a exemplo dos estudantes dependentes de civis e militares (filhos de Oficiais e Praças), compondo este espaço/lugar quanto a pluralidade socioeconômica cultural. Nesse sentido, atento a estas diversidades, pluralidades e hierarquias ordinárias do sistema, que neste espaço a experiência educativa inclusiva também necessita operar.

fazer, des/fazer o estabelecido, do mesmo modo pelas relações de inclusão; segundo Gagnebin (1999, p. 91) uma “desorientação positiva”.

Segundo a autora, “o labirinto revela a estrutura misteriosa do desejo humano que não cessa com a obtenção da sua meta, mas se compraz em inventar e reinventar desvios, imagens, gestos, palavras” (GAGNEBIN, 1999, p. 92). Como exemplo, pode-se pensar no(s) diferentes espaço(s) do CMSM/SCMB, que mesmo como um lugar organizado pela lógica e linearidade onde essa educação normatizada, não apenas influencie nos modos de uma tradição cultural de valores, costumes e ritos, mas seja influenciada por esta mesma tradição no que tange à *cultura de trânsitos* ao pensar e acionar outras formas de experiências educativas (pela educação e arte).

Comungo com Hernández (2007, p. 37) quando comenta que “trata-se de aproximar destes ‘lugares culturais’, onde os jovens encontram hoje muitas de suas referências para construir suas experiências”. Segundo o autor, lugares se utilizam de noções e abordagens metodológicas que possibilitam compreender a relação dos jovens com os novos saberes e com a criação de novas expressões e suas experiências de subjetividade, com novos valores estéticos e de sua relação com a realidade, por meio e acesso, análise, apropriação, transformação, criação (HERNÁNDEZ, 2007).

Caminhar sobre o avesso labiríntico como Benjamin em sua *Infância em Berlim por volta de 1900* (Obras Escolhidas II, 1995), tal como os estudantes IT que inscrevem nos movimentos do avesso, um saber e conhecer que ajuda a dar sentido ao mundo vivido. São estes paradoxos da *cultura de trânsitos*, ambiguidades características do próprio sistema, que não esquecendo o lado direito da página, permitem identificar no processo cultural, mesmo que ainda mediados pela técnica, possíveis *corredores labirínticos - espaços de trânsitos*.

Num olhar sobre a pesquisa, os *corredores labirínticos* foram emergindo a partir dos labirintos do pensamento e do percurso da proposta/experiência educativa e da resposta dos estudantes IT e NIT.



Uma história, um trajeto construído, assim como em Benjamin (1984, 2009), depreendido da tensão entre o alegorista, o *flâneur* e o colecionador criados para expressar o modo como as particularidades revelam o todo; dos primeiros passos pelos caminhos ruínas, das interrupções e descontinuidades, por vezes necessárias, pelos desvios e *ruas intermediárias* nas brechas e atalhos à curiosidade, em acesso aos *espaços de trânsitos*, para então se fortalecer pelos *corredores labirínticos*, que expandiu-se em meio a criação e o ensino de Arte.

Fato que também se concretizou na minha prática pedagógica, quando a partir da proposição dos registros fotográficos das 'Cartas Envelopadas' (1º trimestre/2017), retomo a ideia, deslocando e reconfigurando pesquisa/realidade vivida, isto é, na ação de reconhecer e estabelecer conexões com outras possibilidades paralelas. Para tanto, agreguei a proposta fotográfica das 'Cartas Envelopadas' a um evento fotográfico, o 'Concurso Fotográfico Cidade de Santa Maria⁸¹'. Dessa forma, ao divulgar e incentivar a participação dos estudantes no referido concurso, algumas práticas foram desencadeando-se, e alimentando discussões sobre o tema em questão, a linguagem fotográfica (história, tipos/categorias, características etc.). Um espaço da experiência educativa no qual os estudantes IT e NIT tiveram a oportunidade de compartilhar seus *trajetos experienciais* em diferentes olhares narrados pelos seus registros fotográficos. Para Martins (2009, p. 34) “a velocidade e o volume de imagens que nos invadem e interpelam diariamente constituem uma espécie de avalanche que nos encharca e nos consome sem que tenhamos tempo para refletir, analisar ou exercer algum tipo de avaliação crítica sobre elas”.

⁸¹ O 'Concurso Fotográfico Cidade de Santa Maria' (Maio/2016), ocorre no mês de maio devido as comemorações do aniversário da cidade de Santa Maria/RS foi divulgado para todo o Ensino Médio; enfatizado nas turmas do 2º e 3º anos. Além do espaço da aula, foi agendada uma reunião com os estudantes interessados, com o intuito de troca de experiências sobre o assunto e o evento.



Em vista dessa compreensão, atentei para narrativas onde *corredores labirínticos* sinalizavam possibilidades nos quais os estudantes (se) modificaram, criaram caminhos, a partir da potencialização de outras narrativas, (re)construindo para si outros mundos acerca destas experiências vividas e compartilhadas, configurando não uma chegada, ou finalização de um ciclo, mas suas expansões, ocupações – inserção – a serem sublinhadas sobre estes espaços/lugares do *trajeto experiencial* percorrido.

Olá! É um prazer te ter aqui, seja lá quem for. Meu diário conta como foi a minha passagem pelo Colégio de maneira bem resumida. Espero que achem legal. Começando pelo início, 5 de fevereiro de 2015, minha entrada oficial ao CMSM. (...) E agora, para ficar igual a todo mundo. Chega o dia 27 de fevereiro de 2015. O dia da entrega da boina. (...) Pulando uma grande parte do ano, chegamos ao grande 7 de setembro. Esse foi basicamente meu 1º ano sem grandes emoções. Talvez a maior delas tenha sido o CRIG⁸² (...) vou adiantando que meu 2º e 3º ano não fugiram desse padrão do 1º. O que quebra um pouco esse padrão são as atividades do querido Clube de Relações Internacionais Garança. O primeiro evento que marcou mesmo foi a VI MUNDO⁸³ CMPA. Daqui pra frente esse diário vai contar mais ou menos isso, até porque esses foram “meus grandes atos” nesse tempo e foi onde eu me “encaixei”. (...) Essas são algumas das recordações que eu guardo desse mundo. (...) Essas pessoas incríveis são meus simulamigos. Um em cada canto, mas sempre que a gente se vê, parece que as coisas nunca mudam. (Narrativa do estudante NIT ‘f’, 3º ano/2017 - ‘Diário recordações desse mundo’).

O enunciado narrativo traz aspectos significativos sobre espaços experienciados e lugares da educação do estudante. Numa breve ação de contar a trajetória espaço-temporal no CMSM, o estudante NIT ‘f’ retira de foco as considerações formais

⁸² Clube de Relações Internacionais Garança (CRIG).

⁸³ O *Mundo CM*, acontecem discussões em língua estrangeira e de assuntos da atualidade, como direitos humanos, crise de refugiados, guerras, dentre outros; envolve debates dentro de células de organismos internacionais, como o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas. Os alunos destaques representam o Sistema Colégio Militar do Brasil em eventos internacionais (DEPA, 2016, p. 237); a exemplo do *Harvard Model United Nations* – HMun.

do espaço ocupado como ‘estabelecimento’ educacional – ao deslocar o Colégio Militar de Santa Maria/SCMB, fazendo com que este seja *iluminado*⁸⁴ (BENJAMIN, 1987) com referências que lhe fazem sentido, uma *iluminação profana*, que segundo o autor “são experiências que estão aqui em jogo, e essas experiências não se limitam de modo algum ao sonho” (BENJAMIN, 1987, p. 23).

A tradição, símbolos e ritos, são postos num plano diferente, ou pode-se dizer que adquirem uma outra configuração no olhar do estudante, no que diz respeito às demais experiências que ocorrem num cotidiano ‘mais pulsante’ do CM (CRIG, VI MUNDO CM). Entretanto, observa-se que a capacidade de produzir estes espaços também vai depender da forma como são percebidos e conduzidos entre a vida que é vivida na triangulação entre estudante, escola e família. Como aborda Martins, é o estudante que cria um espaço para interpretar momentos ou aspectos de sua trajetória, buscando uma compreensão de si mesmo e de experiências vividas; estas quando “desafiadoras ou decepcionantes/desagradáveis, podem ser transformadas em aprendizagem” (2009, p. 17), ao identificar ou reconstruir experiências visuais significativas.

É por meio delas que se desenvolvem o ‘saber sensível’ (BENJAMIN, 2009, p. 18), na externalização de capacidades individuais e possibilidades de comunicação e interação. O potencial de conhecimento e sensibilidade se constitui, para Benjamin (2011), na experiência da capacidade mimética, que não se restringe à imitação, mas se produzem como criação imaginativa do mundo. No entendimento do autor, a ‘capacidade mimética’ seria outra forma de rearticular o elo perdido entre os nomes e as coisas, transformando-se, ela mesma, em uma singular experiência. Esta reconhece e produz semelhanças, na medida em que se produz como aprendizagem criadora em suas relações e reconfiguração das coisas.

⁸⁴ “Sobre o Conceito de “História” ou ainda do ensaio sobre “O Surrealismo”, estas comparações pertencem ao repertório de imagens privilegiadas do autor: iluminação, relâmpago e tempo de um relâmpago, instante, aparição repentina, surgir, todas estas expressões descrevem não só a ruptura provocada pela vanguarda estética, (...). Isto assinala o quanto o êxito da operação simbólica, que interrompe a cronologia e retém o tempo na beleza da imagem, é essencial para a filosofia da história e da linguagem em Benjamin (GAGNEBIN, 1999, p. 36).



Esses são algumas das recordações que eu
deixe mundo.



Essas pessoas incríveis
são meus simulâmetros.
Um em cada canto, mas
sempre que a gente se vê, parece
que as coisas nunca mudam.

CRIANÇA DESORDEIRA. Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. (...) essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, (...). Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre (...). Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de permanente, tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. (...) (BENJAMIN, 2002, p. 107).

O autor agrega muitas das suas noções desenvolvidas, a exemplo da imagem do colecionador, do *flâneur* e da criança. O estudante IT, como colecionador, retira as coisas de seu lugar habitual para dar-lhes novos sentidos: reúne os fragmentos dos *trânsitos* e forma suas coleções.

As coleções dos estudantes IT estão presentes nos modos de abordar matérias aparentemente inconciliáveis, encontrar utilidade no considerado inútil e a estabelecer outra história. Dessa forma, são produzidas especificidades da cultura juvenil que remetem à capacidade de criação e ao potencial de estranhamento necessários a pensar e fazer o 'novo'. Essa 'criança desordeira', este 'jovem desordeiro', segue pelos *corredores labirínticos*, transitando por onde outros já cruzaram e levando consigo aquilo que está no e além do conhecimento, suas 'fisionomias', experiências vividas; pensamento, ação, olhar e sensibilidade. Seu itinerário é um modo de vida, respondendo aos seus acenos. Assim, segundo Benjamin (1987, p. 205), "seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata".

Foi no ano de 2000 quando tudo começou. Desde pequena, gostei de livros, música e desenhos animados. Na cidade de Cruz Alta dei meus primeiros passos e fui feliz. FAMÍLIA. Desde pequena, vivo longe de meus familiares, mas sempre que possível visito eles em Carazinho, cidade natal de meus pais. Eles são o meu bem mais precioso. Em especial minha prima Júlia. Somos próximas como irmãs. Ela é minha melhor amiga. VIAGENS. Lugares por onde já passei: Amazonas, Goiás, Mato Grosso do Sul,

Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul. AMAZONAS. Em 2010 fui morar em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Primeiro chorei. De saudades dos amigos, da família e de toda minha vida no sul. Mas depois de dois anos incríveis, descobri que aquele foi o melhor lugar que já morei. E quando voltei para o sul, chorei de novo. Mas dessa vez, de tristeza por ter que deixar minha querida “Cabeça de Cachorro”. MÚSICA. Por ter o pai músico, ela sempre fez parte da minha vida, mesmo que indiretamente. Mas, foi no final de 2011 que me apaixonei. Toco violão desde então. FOTOGRAFIA. Antes, tirava fotos por “não ter nada para fazer”, mas hoje, tiro fotos por amor. E é esse amor que fez eu escolher a profissão que quero seguir. LIVROS. O primeiro livro que eu li foi, provavelmente, algum de contos infantis, mas me apaixonei pela leitura em 2011, quando li Harry Potter. Depois de muitos livros lidos, tive a melhor ideia da minha vida: escrever. Coisa que faço com muito amor e carinho. E assim como a fotografia, me ajudou a escolher minha profissão: jornalista. CMSM. O lugar onde me descobri. Estudo no CMSM desde 2013. Foi difícil me enturmar, mas logo já tinha vários amigos. Alguns eu nem falo mais, mas todos estão e estarão sempre guardados em meu coração. Foi aqui que peguei minha primeira recuperação, sorri, chorei, amei, torci pela série durante as “Taça Alvorada”, tirei notas baixas, depois notas altas, quase rodei, me apaixonei por História e vivi intensamente. Aproveitando cada momento, conselho de professor, “puxada de orelha” de monitor⁸⁵, cada riso com os colegas. Mas, no final de tudo, depois de 4 anos e quase me formando, digo com todas as letras: valeu a pena! (Narrativa da estudante IT ‘h’, 3º ano/2016 – ‘Diário de notações’).

⁸⁵ Os monitores, estão vinculados ao Corpo de Alunos (CA), estes acompanham e orientam de forma mais aproximada os aspectos cotidianos da vida escolar, quanto à conduta e comportamento do estudante (disciplina, faltas diárias, uniforme, ICM, ACM, etc.).



We
are
infinite.

Assim, encontrei entre a narrativa da estudante IT 'h', espaços de criação, arte e convivência⁸⁶: uma estudante IT narradora que não apenas margeou as itinerâncias, mas se permitiu viver a experiência e a exposição; um caminhar em que o aprendizado é encarado como “uma força que põe em movimento e assim abre o caminho, impulsionando-nos” (MASSCHELEIN, 2008, p. 39). A estudante trouxe em seu *'Diário de notas'* uma escrita minuciosa sobre seus percursos vividos nos quais estão presentes seu apreço pela literatura, pela fotografia, pela música e viagens, quanto também o aparecimento das angústias e dos momentos longe de seus familiares devido à *cultura de trânsitos*, e as emoções das chegadas, das partidas e da vida particular como estudante do CMSM.

Para Masschelein (2008, p. 43) “a pedagogia pobre nos convida a nos expormos; a nos colocarmos numa ‘posição’, oferece meios e apoio para experimentarmos, para que nos tornemos atentos, ela oferece tempo e lugar, o tempo e o lugar da experiência”. Experiências presentes ou próximas das vivências de muitos dos estudantes IT do CMSM/SCMB, no entanto únicas para a estudante IT 'h', que ao lembrar o passado e a sua história, ao mesmo tempo se reinventou. Tornou-se autora do seu tempo, pode seguir ou retomar caminhos, pois, no labirinto, como sabemos, seguir pelos corredores exige atenção contínua, percepção e ação, existindo muitas maneiras de caminhar, à medida que ele acontece.

Como o *flâneur*, que “capta as coisas em pleno voo, podendo assim imaginar-se próximo ao artista” (BENJAMIN 1989, p. 38) que atenta aos movimentos despercebidos. O novo é uma certa qualidade do olhar, própria do artista, “que desenvolve formas de reagir convenientes ao ritmo da cidade grande” (BENJAMIN, 1989, p. 38). É como uma volta à infância, tendo em vista que o jovem é aquele que vê o mundo com novos olhos, com uma intensidade renovada sem a qual a construção de outros sentidos não se concretizaria e muito menos a experiência e conhecimento poderia se manifestar.

⁸⁶ Círculo Pedagógico (CEDEPA, 2016).



Foi me vane de 2000 quando tu-
 de comega. Desde parqueira, gostei
 de livros, música e desenhos a-
 unimados. Na idade de Cruz Alto
 valei meus primeiros passos e fui
 feliz.

2000

1 MAZONAS
 IAGENS

com um São Gabriel.
 a amazona
 a mi-
 a dois
 a aquele
 já morri.
 el, chorei de
 de tristeza
 minha querida

MSA
 de uma disca
 SM disca
 formar, m
 comia
 minha pa-
 Era, chorei
 era durante os
 ficou muitos baixinhos
 velhos, que se acredit
 nome por história
 grafia, comente, Aprou
 propis, nem

Nasci em Fortaleza (CE), no dia 03 de dezembro de 1999; moro com meus pais; já morei em Roraima (2001-03), Pará (2004-07), Amazonas (2008-10), e hoje moro no Rio Grande do Sul (2011-16). De todos esses lugares, onde me senti mais feliz foi em Santa Maria -RS. Aqui vivi grande parte da minha adolescência, foi onde formei meu caráter e finalizei a escola. Conheci pessoas incríveis, aprendi várias coisas, fiz amigos que estarão para sempre na memória, e foi onde superei um dos momentos mais difíceis da minha vida. Em suma, é uma cidade onde se encontra fácil felicidade, é bonita, o clima é ótimo (adoro o outono/inverno), e o melhor de tudo, Santa Maria é bem calma do jeito que eu gosto (...). Penso que minha profissão será editor de vídeo/imagens (...). Gostaria de um mundo mais justo, menos solitário e sem discriminações, onde as pessoas não se achem maior/melhor que ninguém, um lugar onde valha a pena ser feliz. (Narrativa do estudante IT 'i', 3º ano/2016 – 'Cartas Envelopadas' - 2016).

As narrativas implicadas no 'Diário Visual' do estudante IT 'i' evocam uma disposição dentro de dois momentos: inicialmente quando sua escrita toma uma atenção à equidade e alteridade, na perspectiva de 'um lugar onde valha a pena ser feliz', referenciais de valores evidenciados em fragmento das 'Cartas Envelopadas', ao mesmo tempo associadas a outras experiências construídas no seu 'Diário relógio'.

Assumir esta escuta, enquanto professora de Arte/Artes Visuais, neste espaço/lugar onde estão postos princípios fundamentais em que os jovens estudantes reconhecem e se reconhecem no respeito e interação com o outro, poderá evocar ruídos ou ausência de respostas concisas. De onde fala este estudante IT? De que espaços/lugares indicados pelos ponteiros do 'Diário Relógio' o estudante tece sua crítica? Por quais vias que um espaço meritocrático e hierárquico pode falar de equidade e alteridade?

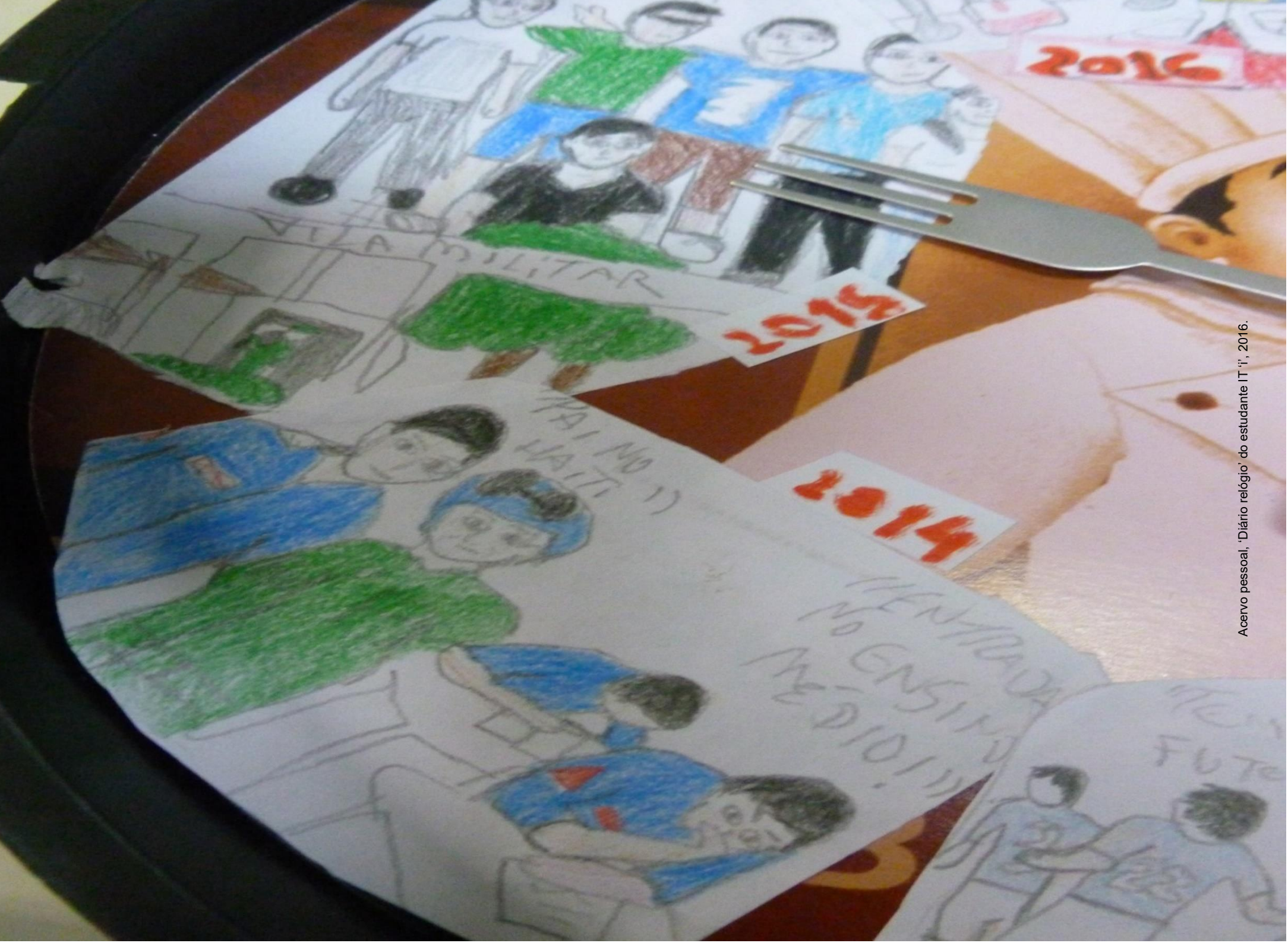
Penso que seja no *trânsito* entre estes espaços/lugares da aprendizagem, formas de conhecimento pela educação e arte - *espaços de trânsitos*, que esses ruídos e ausências ganham voz. Tais esferas visam aguçar o potencial de criação e de inquietude ao preestabelecido, matriz necessária à descoberta ou renovação social, onde os estudantes são agentes, produtores e como tal, passam a produzir outras formas de fazer, constituindo também os *espaços de trânsitos*.

São perspectivas, ‘maneiras’ observadas na oportunidade que este estudante IT se abre a outros relatos, emergidos por meio dos seus traços em que também explicita ações que lhes atribuem valor/relevância, como possibilidade de realização e autoestima, confirmando a participação na formação da sua personalidade e em suas particularidades morais. Trilhas de uma *pedagogia pobre* (MASSCHELEIN, 2008), reconhecidas quando narradas em seu diário, da forma como suas experiências são realizadas à forma como seus espaços/lugares foram sendo constituídos, o sentido de educação. “A pedagogia pobre esclarece a necessidade de olhar e usar os olhos: a evidência e a certeza de um olhar que é mobilizado, olhar como observação do mundo e sua verdade” (MASSCHELEIN, 2008, p. 45).

Como tal, as imagens que o estudante IT ‘i’ registra no grafismo de seus desenhos, compondo em horas/anos do seu ‘Diário Relógio’, a partir da sua chegada no CMSM anunciada na faixa ‘Bem-vindos, novos alunos’ ou então na roupa que vestia - calça jeans azul e camiseta de algodão branca - seu primeiro ‘uniforme’ não oficial, popularmente denominado no SCMB de ‘cotonete’⁸⁷. Ainda narra tempos de futebol, quando morou na Vila Militar, idas e vindas no transporte escolar, sua entrada no EM e enfrentamentos relacionados à sua saúde e ao período de afastamento do seu pai, deslocado em missão militar no Haiti⁸⁸.

⁸⁷ ‘Cotonete’ – Popularmente conhecida a roupa (calça jeans azul, camiseta de algodão branca e tênis preto) que os alunos usam antes de vestir um dos uniformes oficiais, o de uso cotidiano denominado “diário”. O uniforme previsto para o uso diário do aluno é o 5º BI – CM (uniforme de aula completo CAQUI) (MANUAL DO ALUNO, CMSM, 2018, p.25).

⁸⁸ A Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti ou MINUSTAH (sigla derivada do francês: *Mission des Nations Unies pour la Stabilisation en Haïti*), foi uma missão de paz criada pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas (CSONU) em 10 de setembro de 2004, por meio da resolução 1542, para restaurar a ordem no Haiti. O Brasil começou em 2004 a participação na Missão de Paz para Estabilização do Haiti (Minustah) com o Contingente Brasileiro (CONTBRAS). O CONTBRAS foi constituído pelo Batalhão de Infantaria de Força de Paz (BRABAT) e a Companhia de Engenharia Brasileira (BRAENGCOY). Nesta missão, foi o país que contribuiu com o maior contingente de tropa. Mais de 37 mil militares brasileiros participaram da operação de Paz e ajuda humanitária nos 13 anos de missão. Os maiores desafios enfrentados pela tropa brasileira foram a pacificação de Cité Soleil, no início da missão, além da atuação nos episódios do terremoto em 2010 e do Furacão Matthew, em 2016. Foram 13 anos de missão entre os anos de 2004 e 2016, quando os militares que participavam da missão permaneciam até dois anos, retornando com a chegada de outro batalhão. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/missao-de-paz-no-haiti-braengcoy>>. Acesso em: 23 nov. 2018.



2016

2015

2014

VILA MILITAR

(VAI NO...
WAIT!)

MENTA...
NO GANSINO
E DIO!!!

TEM
FUTE

Acervo pessoal, 'Diário relógio' do estudante IT 'I', 2016.

A pedagogia pobre é uma pedagogia que impressiona o olhar oferecendo trajetos, como linhas arbitrárias (estradas, as palavras do texto). Ela oferece cortes, incisões, como linhas que mobilizam o olhar, levam o olhar para outro lugar, atraem-no, levam-no junto. (...) oferece meios que nos auxiliam a assumir a posição do vulnerável, a posição desconfortável, e exposição. Assim que deixamos essa exposição, o olhar muda e os objetos (e objetivos) se apresentam aos sujeitos, e nós adquirimos conhecimento em lugar de experiência. (MASSCHELEIN, 2008, p. 44).

Entre linhas que mobilizam o olhar, a partir daquilo que emerge quando o olho se ocupa do agora, de um presente (realidade vivida) na intensidade do “‘tempo de agora’ (*Jetztzeit*) ao mesmo tempo do surgimento (*Ursprung*) do passado no presente” (GAGNEBIN, 1999, p. 97). Tratam-se das ideias como construção social e histórica, do reconhecimento das diferenças que permeiam o(s) espaço(s) habitados da itinerância, garantindo ao jovem estudante IT, participe da *cultura de trânsitos*, a possibilidade de alargamento de seus modos de produzir saber e conhecimento, visto que, encontram-se igualmente numa condição (espaço/lugar) de provisoriedade.

Hernández coloca que não vê a “provisoriidade como uma carência, mas como uma constatação e uma possibilidade” (2011, p. 31). Possibilidade de vivenciar outros encontros, de se movimentar em meio a outros afetos e de se reinventar a cada experiência. A provisoriedade pode ser o elemento que movimenta e nos impulsiona a produzir e a estender as nossas capacidades de autoria e ação.

Na perspectiva de Cardonetti (2014, p. 51-52), a provisoriedade também faz parte da docência:

pensamos hoje de uma forma, amanhã podemos pensar de modo diferente. Somos mutantes e efêmeros, pois estamos em constante movimento e variação. Entretanto, esta transitoriedade em alguns momentos abala as nossas estruturas, pois quando nos deparamos com estudantes que nos desafiam e que escapam daquilo que previamente esperávamos, algumas vezes não sabemos como agir e o que fazer. O mundo estável, fixo e permanente que acreditávamos existir foi fraturado e se encontra em ruínas, exigindo formas diferenciadas de se mover neste novo panorama. Movimentar-se em um cenário fugaz e volátil é o maior desafio dos nossos tempos (CARDONETTI, 2014, p. 51-52).

Supõe então pensar a experiência educativa com interstícios de experiências sociais inesperadas, de outras percepções do tempo, do tempo vivido de acordo com as situações. O tempo de provisoriedade permite agir sobre o presente, um interstício que oportuniza *espaços de trânsitos* no qual vidas são ressignificadas.

Os 'vivos dos trânsitos' pelos *corredores labirínticos* buscam construir e manter as referências das identidades em movimento, juntando-se aos grupos e às práticas do mesmo modo móveis. Nas relações em que o indivíduo/coletivo, o estudante IT está imerso nesta ambiência, na partilha de valores e de ideais, que estão ao mesmo tempo circunscritas de experiências sociais que advêm da inserção.

SINCE 2014. à pressa. (...) nunca ia ao passeio – verde é o balão da página; seria uma amizade de irmãos/as – em foto-grafadas; sim D. Felicidade repete-se – risos em tiras de festa em forma de foto; e sobre o amor (...) seria longo – foto dele/colega; quantas recordações. (Narrativa da estudante IT 'j', 3º ano/2016 – Fragmento – 'Diário livro').

Apresentada em forma de livro-objeto, a narrativa textual do *Diário livro* da estudante IT 'j' impele a pensar sobre alguns contrastes do espaço/lugar habitado, inquietações vivenciadas pelos estudantes, que afetam as ações voltadas à experiência educativa. Balizada entre uma menção honrosa⁸⁹ e a pressa, a narrativa traz um diálogo que perpassa o *modus vivendi* da instituição; isto é, de um ambiente educativo caracterizado pela prática do deslocamento e da itinerância, ombreado a um perfil operacional, sustentado em prazos, metas, hierarquia e mérito.

Sobre os postos e graduações – a distribuição dos postos e graduações se filia, de maneira integral, à lógica do “culto ao grau”. São posições que dependem, para serem ocupadas, não só da superação pessoal do aluno (sua capacidade em atingir determinados índices de rendimento escolar: superar a si mesmo), mas de superação interpessoal (sobrepular os demais). Desde o 6º EF os discentes aprendem a olhar, não só para o seu boletim, mas para o do colega (FREIRE, 2015, p. 271).

Fato que aciona, dessa forma, um impasse a ser equacionado quanto a estas perspectivas, entre o andamento e a celeridade, experiências e vivências dos estudantes IT e NIT. Situação indicadora, por vezes, de alguns descompassos entre subjetividades envolvidas e a identidade grupal. Segundo Hernández (2007, p. 73), “as discrepâncias entre a própria subjetividade e a identidade grupal é causa de preocupação e ansiedade nos jovens. O que leva com frequência a que a identidade do grupo prevaleça sobre a experiência individual”.

Ademais, em relação a estas dicotomias, elenca-se que há uma expectativa no que tange à produção e compartilhamento do conhecimento, mas que nem sempre são efetivadas de forma amena ao estudante IT⁹⁰, decorrente da

⁸⁹ Medalha Taça Alvorada/CMSM/2014.

⁹⁰ No ano letivo de 2018, no 2º ano do EM/CMSM, houve oito reprovações, destas dois estudantes concursados e seis estudantes amparados. No entanto, destes seis estudantes, cinco foram jubilados, isto é, os estudantes deixaram o CMSM, pois repetiram duas vezes no mesmo nível de ensino. Conforme REGULAMENTO DOS COLÉGIOS MILITARES (R-69), TÍTULO V DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO CAPÍTULO I DAS VAGAS, DA SELEÇÃO E DA MATRÍCULA, Seção III Da Matrícula, b) no ensino médio: § 2º O aluno que repetir por duas vezes no mesmo nível de ensino

relação de adaptação e devido as contingências peculiares do transitório. A partir dessa abordagem, estes referenciais são condicionados via *trajetos experienciais*, desveladas nos *espaços de trânsitos*, tal como a criança que descobre a vida em suas múltiplas e, muitas vezes, corriqueiras e cotidianas manifestações, e nas astúcias de lidar com o provisório e as incertezas do espaço habitado.

Nasci em Resende (RJ), depois meu pai foi transferido, e mudamos para o Rio de Janeiro (RJ), e assim os outros lugares que morei por causa das transferências foram Santa Maria (RS), retornamos ao Rio (RJ), Recife (PE), então La Paz (Bolívia) onde ficamos 1 ano, na época eu tinha 12 pra 13 anos. Em 2014 voltamos para Santa Maria (RS); aqui no CMSM participo do Clube de Relações Internacionais; quando terminar o Ensino Médio quero fazer EsPCEEx (Escola Preparatória de Cadetes do Exército) ou Relações Internacionais, mas ano que vem vou para o CMB, estaremos em Brasília (DF)... (Narrativa da estudante IT 'k', 2º ano/2017 – 'Cartas Envelopadas' - 2017).

Mesmo que numa prática naturalizada, deva-se sublinhar que a necessidade de recomeçar, construir novas relações, experimentar situações diferentes e de produzir modos de viver em um outro espaço são movimentos impostos da itinerância; ainda, por vezes, não dimensionada no que se refere à relevância que faz jus, ou seja, na amplitude quanto aos processos do educar na transitoriedade. Enquanto tradição 'itinerante', importa que o Sistema caminhe com seus pares, estudantes do SCMB/CMSM; no que consiste pela sua configuração de provisoriedade, destacada seja pelo conhecimento veiculado nos ambientes educativos, bem como pelos atos a partir das experiências e aprendizagens de sua característica singular.

Nessa direção, Benjamin (1984, p. 202) diz “a obra de arte barroca quer unicamente durar, e prender-se com todas as forças ao eterno”. Na obra de arte, o prazer pode ser fugaz, viver o instante, desaparecer; renovar-se não indicando, 'coisa'

(jubilado) em um Colégio Militar poderá concorrer a vaga em outro Colégio Militar por concurso ou amparo nas condições do art. 52 deste Regulamento. CAPÍTULO IV DAS TRANSFERÊNCIAS § 2º A transferência não será deferida para o mesmo nível no qual o aluno tenha sido jubilado.

acabada, perfeita, mas restauração. Isso esclarece porque a ruína é uma alegoria central na filosofia da história e linguagem de Benjamin, ela concebe a transitoriedade do vivido. Segundo o autor “a beleza que dura é um objeto do saber” (BENJAMIN, 1984, p. 204).

A estudante IT ‘k’ revela-se atenta frente às ocasiões dos deslocamentos ao constituir-se mediante implicações dos *trânsitos* vividos, das tensões emergidas, dos embates de significados entre tradição e ruptura, permanência e transformação (FERREIRA, 2012, p. 160). Contudo, este processo demanda perdas e ganhos, que serão descobertos mediante a ocupação e às experiências entre esses *espaços de trânsitos*. Onde a “criança desordeira” (BENJAMIN, 2002) é convocada pela arte como linguagem criadora, enquanto experiência educativa a produzir novos saberes acerca destas realidades.

Os anos de nômade são horas passadas na floresta dos sonhos. (...) Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal (...). Pôr em ordem significaria aniquilar uma obra repleta de (...) ataúdes, cactos, árvores totêmicas, que são os escudos. A criança já ajuda há muito tempo no armário de roupas da mãe, na biblioteca do pai, enquanto que no próprio território continua sendo o hóspede mais instável (...) (BENJAMIN, 2002, p. 107).

O estudante IT ao habitar *corredores labirínticos* entre processos de construir o sentido do lugar, relações de pertença, apreendidos nos *espaços de trânsitos* pelas maneiras e intensidades das diferentes experiências subjetivas e culturais, quando inserido e vivido o lugar, é comumente convocado para outro recomeço (*transferência/trânsito*).

É hora de partir: mudança, outra cidade (...) conhecimentos se reelaboram, histórias se reconstituem. (Narrativa do diário da pesquisadora/2019).

A chegada à paragem *corredores labirínticos* expõe esse fazer artesanal de um colecionador, como os estudantes IT que reúnem/reuniram fragmentos de sua vida. Para Benjamin (2009, p. 245), “coleccionar é um fenómeno primevo do estudo:

o estudante coleciona saber”. Nas paragens o IT vai se produzindo, a partir da bagagem experiencial que trouxe e das vias oportunizadas (*espaços de trânsitos*), que irá dar vazão à(s) história(s) que foi compondo e recompondo dentro da *cultura de trânsitos*.

RASTROS DE QUEM SE DESLOCA: O QUE VAI E O QUE FICA

Em movimentos dialógicos, as narrativas foram sendo tecidas junto aos diários visuais e/ou textuais dos estudantes IT e NIT, como rastros de uma memória atualizada. Habitar significa deixar rastros, dizia Benjamin (1987). Rastros de uma narração cuja dinâmica não deixou de lembrar esse movimento paradoxal de restauração e abertura que descreve o conceito benjaminiano, uma tarefa sempre atual; “recolhimento que o narrador efetuará por suas narrativas, mas singularmente” (GAGNEBIN, 1999, p. 62). Cada leitura das narrativas produzidas na experiência narrativa ‘Cartas Envelopadas’ e na experiência narrativa ‘Diários Visuais’, passaram a envolver uma gama de complexidades da experiência humana a cada percurso no que tangem ao modo de transitar pelas demandas da itinerância e nas suas implicações em hábitos, rotinas, sentidos e concepções.

Dessa forma, ao dialogar com as narrativas visuais e textuais, compreendi que agregam um senso coletivo às particularidades da própria instituição CMSM/SCMB/EB, isto é, atuam no limiar entre uma experiência nova e a tradição de um sistema de ensino, pelo seu contexto educacional e a *cultura de trânsitos*, expostas no conhecimento e saberes nelas circunscritos, nos ambientes educativos e nas relações socioculturais que as envolve cotidianamente, como uma prática do espaço.

Cenário em que a aliança entre imagem e texto estiveram materializadas tanto na experiência das ‘Cartas Envelopadas’ quanto na experiência dos ‘Diários Visuais’, sendo essas apresentadas e problematizadas no decorrer da

pesquisa. Para Benjamin (1984, p. 247), “a alegoria se instala mais duravelmente onde o efêmero e o eterno coexistem mais intimamente”. É nesse choque, segundo o autor, que está a fonte de inspiração alegórica. Então, criam-se e (re)inventam-se as práticas do espaço, os *espaços de trânsitos*. Gagnebin (1999, p. 38) comenta que “a linguagem alegórica extrai sua profusão de duas fontes que se juntam num mesmo rio de imagens: da tristeza, do luto provocado pela ausência de um referente último; da liberdade lúdica, do jogo que tal ausência acarreta para quem ousar inventar novas leis transitórias e novos sentidos efêmeros”.

Em vista disso, ressalto que a minha atuação como professora de Arte/Artes Visuais também fez parte desta provisoriedade, como uma experiência docente que foi se produzindo numa cultura, num *espaço de trânsitos*. Por conseguinte, a docência foi tomando um contorno diferente desde a aula proposta e também a partir das relações estabelecidas entre professora e estudante, entre o programa curricular e o conhecimento construído junto à realidade. “Uma realidade que perpassa o cotidiano da escola e a obriga a trabalhá-la” (CAMINI, 2010, p. 45), conforme destaca a autora na abordagem do seu texto sobre a importância de educar na itinerância.

A este respeito, faz-se oportuno considerar que foram estas marcas que passaram a compor uma docência permeada de ensinamentos e aprendizagens, de interrupções, descontinuidades, adaptabilidade, provisoriedade e recomeços de um educar construído numa *cultura dos trânsitos*. Para tanto, como os estudantes IT e NIT, a docência é impelida a reconfigurações, uma docência com base na pedagogia pobre de Masschelein (2008), no sentido de (re)conjuguar a postura pedagógica, os processos, as práticas educativas e as experiências vividas, uma vez que a estabilidade e o permanente não se mostram como opção em âmbito da itinerância, postulando estes inevitáveis enfrentamentos.

A transitoriedade, nessa pesquisa, foi vista como uma possibilidade de produzir outras possibilidades de vida, de dar atenção a estes encontros singulares e provisórios da itinerância, que estão sempre sendo produzidos. Nessa perspectiva é

que o conceito de *espaços de trânsitos* é entendido, no estudo tanto como linguagem (da experiência educativa) quanto como ferramenta de análise da ação (dos *trajetos experienciais*), ao permitir indagações sobre aspectos do ensino de Arte, de pensar o seu caráter de criação/invenção e a intervenção nessa realidade de educação e itinerância. É sobre esse ‘ocupar’ do trabalho do ensino de Arte/Artes Visuais que nos possibilitou pensar sobretudo na relação desses estudantes IT com os espaços permeados de educação, criação e arte, o quanto estão presentes no cotidiano do CM e o que isto tem possibilitado para que essa itinerância seja construída e vivida de diferentes formas pelas pessoas.

Por analisar todos esses aspectos, vi a pertinência de acenar aos *trânsitos* vivenciados pelos estudantes e como estas experiências vividas nos *espaços de trânsitos* podem constituir potencial de inserção do estudante IT a partir destes *trânsitos* experienciados. Constatei, como professora de Arte/Artes Visuais do Ensino Médio, que o ensino de Arte veicula (também em uma singularidade de tempo, espaço...), criação/invenção e intervenção nas suas e nessa realidade, produzindo e presentificando intensidades emergidas nas experiências e suas (re)composições pelas paragens vividas.

Na Atenas contemporânea, os transportes coletivos se chamavam metaphorai. Para ir para o trabalho ou voltar para casa, toma-se uma “metáfora” – um ônibus ou um trem. Os relatos poderiam igualmente ter esse belo nome: todo dia, eles atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaços.
(CERTEAU, 2014, p. 182).

Os resultados da pesquisa discutem que produzir outros e/ou novos sentidos é trilhar diagonais do percurso itinerante. Tal percepção é, portanto, marcada por uma sensibilidade afinada com o transitório, enquanto transitoriedade dos fenômenos e dos seres. Para Benjamin (1984, p. 40), “a palavra história está gravada com os caracteres da transitoriedade, no rosto da natureza. A fisionomia alegórica da natureza-histórica só está verdadeiramente presente como ruína...”. Ruínas e fragmentos

servem para criar a alegoria, princípio (re)estruturador, como uma experiência que exprima esta passagem pensada de outra maneira.

Assim, ao deslocar estes conceitos para a investigação busquei, pelas narrativas visuais e/ou textuais, caminhar em direção às experiências (*Erfahrung*) individuais e coletivas dos ‘viventes da itinerância’, estudantes do Ensino Médio (2º e 3º ano 2016/2017) do Colégio Militar/Sistema Colégio Militar do Brasil, olhando para os espaços e os *trajetos experienciais* por estes habitados. Considerando a *cultura de trânsitos*, esta ocasionada de forma inerente à rotina do exercício militar decorrente das transferências de pais/responsáveis dos estudantes, na qual mobilidades são vividas, experienciadas, afetando a vida daqueles que desse *espaço* compartilham.

A profissão militar⁹¹ tem aspectos peculiares. Sobre tal, há que se destacar duas relevantes características, assim compreendidas, dentre as demais citadas em documento oficial (Ministério da Defesa – EB, 2018). Ao mencioná-las, aproximo o olhar e compreensão em direção aos diários visuais e/ou textuais produzidos pelos estudantes IT e NIT, quando por estes desdobraram-se particularidades sobre a *mobilidade geográfica* na qual o militar pode ser movimentado em qualquer época do ano, para qualquer região do país, indo residir, em alguns casos, em locais adversos e destituídos de infraestrutura de apoio; bem como das suas *consequências para a família*, por se tratar das exigências da profissão que não ficam restritas à pessoa do militar, mas afetam, também, a vida familiar a tal ponto que a condição do militar e a condição dos seus familiares se tornam estreitamente ligadas (incluindo a educação dos filhos, ou mesmo o exercício de atividades remuneradas por cônjuge do militar, podendo a formação do patrimônio familiar ser dificultada. Trata-se de enfrentamentos do núcleo familiar

⁹¹ Características da profissão militar - a. Risco de vida; b. Sujeição a preceitos rígidos de disciplina e hierarquia; c. Dedicção exclusiva; d. Disponibilidade permanente; e. Mobilidade geográfica; f. Vigor físico; g. Formação específica e aperfeiçoamento constante; h. Proibição de participar de atividades políticas; i. Proibição de sindicalizar-se e de participação em greves ou em qualquer movimento reivindicatório; j. Restrições a direitos trabalhistas; k. Vínculo com a profissão; l. Consequências para a família (Ministério da Defesa - Exército Brasileiro, Disponível em: <<http://www.eb.mil.br/caracteristicas-da-profissao-militar>>. Acesso em: 24 out. 2018).

em relações de provisoriedade (estabelecidas pela *cultura de trânsitos*), não duradouras, na cidade em que normalmente passará apenas três anos) (Ministério da Defesa - EB, <http://www.eb.mil.br/profissao-militar>. Acesso em: 24 out. 2018).

Em tal sentido, a tese propôs pensar o espaço móvel da itinerância, visto que estes espaços de passagem, implicam novas aprendizagens, (o tipo de “passagem que conduz de um lugar a outro” (CERTEAU, 2014, p. 182), outras relações, onde todos envolvidos no processo (estudante, professores/as, família, instituição/Sistema) são convidados a questionar, e criar diferentes conexões, também ao desconstruir, desaprender, para seguir aprendendo com os muitos desafios, circunstâncias e suas implicações nesse espaço educacional contemporâneo da ‘provisoriade’.

Para tanto, ao constituir o objetivo geral da tese, investigar quais e como as experiências vividas nas itinerâncias da *cultura de trânsitos* podem constituir potencial de inserção do estudante itinerante no espaço escolar do CMSM/SCMB, busquei envolver meu olhar *flâneur* e produzir indagações sobre o ensino, criações metodológicas e o aprendizado de Arte/Artes Visuais na minha docência como professora-pesquisadora.

Tal fato elucidou-se pela apresentação do conceito de *espaços de trânsitos*, entendido, na pesquisa, tanto como produção, linguagem da experiência educativa, quanto como ferramenta de análise da ação dos *trajetos experienciais* nas itinerâncias, a partir do deslocamento geográfico e do conhecimento experienciado. *Espaços de trânsitos* como movimentos que convocam os estudantes IT a saírem de seus lugares e produzir experiências junto a estudantes NIT.

Os objetivos específicos delinearam por apresentar quais são os *espaços de trânsitos*, bem como o *trajeto experiencial* vivido e/ou produzido pelos estudantes itinerantes do CMSM e o que estes contemplam sobre a inserção dos estudantes IT no Colégio Militar de Santa Maria/SCMB e o que problematizam as narrativas produzidas através dos diários visuais e/ou textuais dos estudantes itinerantes e não itinerantes, como partícipes da *cultura de trânsitos*.

Através das narrativas dos diários visuais e/ou textuais e os estudos de Benjamin, foram reconhecidas cinco paragens

que se manifestaram nos *trajetos experienciais*; estas apresentam-se como episódios/momentos do percurso da itinerância, quanto manifestações não lineares e móveis, permitindo diferentes arranjos, visto que entendo que a itinerância é e pode ser construída e vivida de diversas formas, segundo as particularidades de cada estudante. Ou seja, cada paragem despertará distintos sentidos com diferentes intensidades ao serem protagonizadas pelos estudantes.

Portanto, após a exposição tecida a respeito de elementos julgados condicionantes no que se refere ao exercício *cultura de trânsitos*, a exemplo do deslocamento geográfico e do conhecimento experienciado (correlacionados às características da profissão militar *mobilidade geográfica e consequências para a família*), retomo a noção de *itinerância* da qual lanço mão no início desse texto, para compreender com os diários visuais e/ou textuais, as experimentações com a experiência narrativa das 'Cartas Envelopadas' e a experiência narrativa dos 'Diários Visuais' disparadoras das narrativas visuais e/ou textuais e compartilhar as considerações e os desdobramentos da tese apresentada.

A partir dos materiais produzidos e analisados foi possível perceber os modos de ver, os percursos e as configurações - *espaços de trânsitos* - que estes estudantes mobilizaram para dar conta do seu processo de itinerância - *trajetos experienciais*. A produção dos diários visuais e/ou textuais foi considerada relevante para a educação e a arte no processo da experiência educativa. Nestes espaços o lugar ocupado pelos estudantes IT transpôs o espaço da sala de aula a outros espaços como exemplo de aproximações de colegas/amigos e de estudantes e professores no processo dos 'diários visuais', desencadeando outros e novos comportamentos a partir das experiências e aprendizagens construídas. O CMSM tornou-se um lugar de itinerâncias.

Dessa forma, ao pensar o problema da pesquisa que conduziu o processo de investigação, apresento algumas considerações:

Constatei a partir das narrativas registradas em diários visuais e/ou textuais que os espaços de trânsitos constituem potencial de inserção do estudante IT. A experiência nos espaços de trânsitos vividos e/ou produzidos pelos estudantes constituem potencial de inserção entre perspectivas e possibilidades articuladas nos percursos dos trajetos experienciais e das travessias com e por estes espaços. Nas principais artes de fazer (CERTEAU, 2014) de cada paragem, através dos movimentos, pensamento e ações nos quais percebo os diferentes trajetos experienciais coabitando o cotidiano dos estudantes IT, evidenciados em suas maneiras de produzir e produzirem-se nos espaços de trânsitos. Estes 'viventes' de uma cultura de trânsitos, buscam inserção no (seu) espaço enquanto em seus pensares e fazeres são impelidos a um 'estado de mobilidade'. Tais impulsos não são desejados, eles acontecem ou se propagam no coletivo em decorrência das práticas, das feituradas do cotidiano que o sistema mantém e lhes provém como estudantes IT e NIT, presentes nas rotinas, hábitos, valores e comportamentos.

Caminhar, observar e imaginar o próximo destino/trânsito talvez sejam estas as três palavras que melhor definem a atividade do flâneur segundo a lógica de Baudelaire (BENJAMIN,1989). Indicando, ao mesmo tempo, uma ambiguidade necessária, uma exigência da própria itinerância, que mantém o curso de um sistema de características lineares e estáveis em constante mobilidade e 'transformação'.

A partir das experiências narrativas registradas em diários visuais e/ou textuais, evidenciam-se que estes trânsitos são produzidos a partir dos espaços oportunizados e compartilhados pelas itinerâncias, provenientes dos deslocamentos geográficos e do conhecimento; crenças e valores vivenciados pelos estudantes IT e NIT do CMSM/SCMB, através dos trajetos experienciais.

A cultura de trânsitos é um fato no cotidiano do CMSM e da instituição Sistema Colégio Militar do Brasil. Esta influencia é influenciada pelos estudantes IT, bem como NIT. É uma 'feitura do espaço'. Os trajetos experienciais mostram-se presentes

no curso das itinerâncias da *cultura de trânsitos*. Os trajetos são movidos junto aos *espaços de trânsitos*, pelas ‘artes de fazer’, as reapropriações do espaço e do uso a seu jeito com as linguagens que partilham (ensino de Arte/Artes Visuais, clubes, grêmios, itinerâncias – experiência educativa). Assim, as experiências narradas nos diários visuais e/ou textuais revelam de uma história produzida a partir dos espaços oportunizados e compartilhados pelas itinerâncias, mas também de uma geografia, que num olhar de Certeau (2014, p. 189) “se estende desde os quatinhos, ‘que não se pode fazer nada neles’ até ao legendário celeiro “que serve para tudo”, os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço”. Possibilidades de se movimentar e de se reinventar a cada experiência. A provisoriedade pode ser a motivação/provocaçã de encontros, pois impulsiona a produçã de potências de agir em *espaços de trânsitos*, espaços de criaçã/invençã.

Com as experiências narradas pela pesquisa entendo e enfatizo algumas questões que foram suscitadas e operaram de maneira articulada ao tema da tese produzida:

- Experiências da itinerância se instalam não apenas no sujeito IT, mas que se constroem na relaçã com as experiências produzidas pelos espaços e mediadas pelo diáloco com os outros sujeitos que, igualmente, experimentam diferentes práticas cotidianas deste espaço que os rodeiam.

- As experiências vividas nas itinerâncias da *cultura de trânsitos* constituem potencial de inserçã do estudante IT, permitindo indagações e ações sobre aspectos do ensinar, o criar e aprender arte no CMSM, num contexto de provisoriedade, ao passo que foram construídos novos sentidos e relações com os diários visuais e/ou textuais, *trajetos experienciais* (no que tange os *trânsitos* vivenciados, nas relações afetivas, hábitos e rotinas no CM, conjugadas às relações de amizade/social/familiar – saberes de passagem)–transformando o processo de criaçã e arte em processo de formaçã e aprendizagem pelas escolhas, trocas e posicionamentos.

Diante do exposto, sublinho que, desde 2016, os diários visuais e/ou textuais, reverberaram em ‘passagem’ para outras ações, como a aproximação dos estudantes IT e NIT do Ensino Médio do CMSM da arte do ‘*sketchbook*’, quando um grupo de estudantes da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM captaram através de desenhos as singularidades dos espaços/lugares do CMSM. Reverberaram também quando o próprio percurso da criação/produção dos ‘Diários’, posteriormente, foram divulgados e compartilhados na exposição ‘Visualizando o Ensino Médio’, e na ideia do ‘Correio de corredor’ que mobilizou interesse e curiosidade do mesmo modo das outras turmas do EM não envolvidas diretamente no processo. Cabe destacar, entre as ações, que o processo criativo dos diários visuais e/ou textuais originou (*ursprung*⁹²) a ideia do ‘Correio de corredor’; um ‘processo’ *inventado* pelos estudantes, como um *espaço de trânsitos*, um movimento de correspondências/painel de recados entre os estudantes e entre os estudantes e professores no final do 3º ano/EM, transformando uma vivência em experiência, uma construção de sentido para estes estudantes.

Considero nesse momento a concepção de Martins e Tourinho (2017, p. 163) que “o trabalho de investigação e análise desses momentos significativos do percurso dos sujeitos com suas imagens aciona dimensões pessoais criando vínculos e reflexões sobre os espaços institucionais da arte”, podendo nos ajudar a repensar nossas crenças sobre arte, suas práticas e aprendizagens. Para os autores, isso justifica o compromisso de construir narrativas sobre/com pessoas, ou do que o mundo, o espaço vivido está trazendo para ou compartilhando com elas.

Analisando a experiência educativa - processo de criação/narrativas - dos Diários ‘Caleidociclo’, ‘Calendário’, ‘Memórias da vida’, ‘Coleção do tempo’ e as demais construções que são materialidades em diários visuais e/ou textuais, percebo que foram disparadas em ocasiões geradas pelas chegadas e partidas que se propagam nos *trajetos experienciais*.

⁹² A origem (*Ursprung*) é um salto (*Sprung*) em direção ao novo. Nesse salto, o objeto originado se liberta do vir-a-ser. O termo *origem* não designa o vir-a-ser daquilo que se origina, e sim algo que emerge (*entspringt*) do vir-a-ser e da extinção (BENJAMIN, 1984, p. 19).

São derivadas de experiências nos espaços relacionais do afetivo, social e escolar, disparadas em movimentos de construções/desconstruções de aprendizagens e inserção, em uma nova cultura que requer itinerâncias e movimentos/paragens.

Sustento que com os *trajetos experienciais*, esses movimentos configuram-se em astúcias que constituirão o estudante IT enquanto sujeito da itinerância, que ora se desestabilizam, acomodam-se, expandem-se entre os espaços vividos. Gagnebin (1999, p. 4-5) concebe esse movimento de vaivém no qual a astúcia se configura, “fazer diurno e desfazer noturno da tecelagem, dupla trama da palavra rememoradora e esquecediça que constitui o sujeito”. Nesse movimento de recolhimento e dispersão que funda a atividade narradora, percebida como sendo de reunião e de restauração.

A tese da tese pauta-se de que a itinerância e a provisoriedade do Sistema/SCMB constituem a própria concretude (tangibilidade) sobre a qual o estudante IT, em conjunto com experiências vividas com o estudante NIT são produzidos (pelos *trajetos experienciais*) e produzem *espaços de trânsitos*. É nessa transitoriedade característica particular deste sistema de ensino, que se encontram seus processos de travessias, entrepostos de uma tradição que se perpetua e uma mobilidade necessária, que emergem os *espaços de trânsitos*. Assim os estudantes IT se inserem no espaço/lugar entre esses movimentos tecidos. Nessa compreensão, podem reconstituir seu pertencimento, a inserção ao espaço do CMSM, a partir dos *espaços de trânsitos*, bem como do *trajeto experiencial* vivido e/ou produzido nas itinerâncias e deslocamentos geográficos e conhecimentos experienciados.

Grifo a provisoriedade dos *trânsitos* e entendo que este campo provoca/motiva experiências distintas nos estudantes. Assim, por pertencerem a uma *cultura de trânsitos*, experienciam práticas cotidianas, compondo modos de estar no espaço móvel de itinerância. Nesse *trajeto experiencial* os estudantes IT caracterizam as suas práticas, reveladas em gestos, comportamentos, maneiras de falar, etc. Fato constatado pela presentificação dos diários visuais e/ou textuais, em que o

ensino de Arte/Artes Visuais, quanto os demais espaços permeados pela educação e arte, têm articulado *espaços de trânsitos*, potencializando ou possibilitado que essa itinerância seja construída e vivida de diferentes formas pelos estudantes do Ensino Médio nos seus *trajetos experienciais*. Isto, dentro de uma oscilação entre o que pode se inventar e modificar, como tecituras das paragens vividas nesse percurso e/ou como do(s) modo(s) de fazer a sua travessia nas itinerâncias da *cultura de trânsitos* onde se insere o CMSM/SCMB.

O vagão que parte

Fora de nosso domicílio, no exercício do nomadismo, o primeiro viajante com quem nos deparamos somos nós mesmos. (...) Nosso eu confunde-se com nossa língua, nossas lembranças, nossa história, nossa memória, ele resume nossos hábitos e se dissimula nas dobras do corpo. Nesse jogo com um tempo suspenso, fragmentos do inconsciente habitualmente calados emergem à superfície e produzem efeitos: angústia ou entusiasmo, assombro ou excitação, recolhimento ou expansão, prazeres centrípetos ou desejos centrífugos. Em todos os casos, uma dinâmica trabalha vivamente a alma e lhe impede o repouso.
(ONFRAY, 2009, p. 80-81).

Considero que este trabalho contribuiu para pensar e problematizar os *espaços de trânsitos*, as trajetórias que experienciam os estudantes IT do CMSM/SCMB, foi também uma tarefa que implicou pensar o modo como o estudante do CMSM/SCMB apreende o espaço. Este resultado da ação dos ‘vivos da itinerância’ sobre o próprio espaço.

Pensar que a compreensão do espaço/lugar está diretamente ligada às possibilidades que esses âmbitos propõem a partir de uma linguagem que “dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, à produção de novos saberes acerca destas realidades”, ‘lugares’ culturais onde encontram suas referências para construir suas experiências de

subjetividade (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37). Isso ficou mencionado na maneira como os estudantes partícipes da *cultura de trânsitos* se apropriaram dos diferentes *lugares* e das interações criadas.

Frente a essas afirmações, nos é dado ver que os estudantes IT indicam que os espaços que verdadeiramente lhes ofertam a acolhimento no(s) recomeço(s) do *trajeto experiencial*, recomposição aos seus ‘hiatos’ e proximidade do sistema, são os espaços das ideias; aqueles que lhes proporcionem viver, experienciar essa itinerância mesmo em momentos do ‘sedentarismo’(ONFRAY, 2009), valendo-se para isso dos saberes da arte e da convivência, das possibilidades de criar, (re)inventar em *espaços de trânsitos*. O *trajeto experiencial* e os *espaços de trânsitos* apontaram ao valor do encontro com esse saber de passagem e de provisoriedade; saberes limiares que emergem do espaço, uma inspiração para se pensar e agir na construção das relações com o entorno e a experiência educativa, neste estudo sinalizados entre os caminhos da arte, da educação e da *cultura de trânsitos*.

Em tal sentido, nas relações do ensino de Arte e a itinerância, o professor/a *flâneur* habita dando extensão ao seu olhar, quando no seu (re)conhecimento e capacidade de apostar e investir na provisoriedade, e em par com o estudante, acolhe e ocupa outros/novos espaços, entregando-se ao caminho como o *flâneur* (BENJAMIN, 1989) que o seu percurso transformou.

Desse modo, em meio as considerações finais, faço referência a Certeau (2014), “trânsito é o tipo de passagem que conduz de um lugar a outro”; nos interstícios que desmancha e desloca.

Assim é composto o *trajeto experiencial* nos enfrentamentos dos *caminhos ruínas* onde o estudante IT busca a força de redimensionar sua história, do perceber-se nos *trilhos interrompidos* de um novo espaço/lugar, do procurar então as *estradas desvios* na busca de (re)conhecê-las em possibilidades, encontrar seu método e seguir na estrada, mesmo que ainda por vezes incertas, para quando mais seguro, passa a explorar em oportunidades as *ruas intermediárias* e também ser

(re)conhecido, e assim, na forma de lampejos aos olhos, os espaços/lugares se transformam e/ou podem transformá-lo pelos *corredores labirínticos*, agora (re)inventar, pertencer, ‘virar local’. No entanto ‘o curso toma o seu rumo’, a *cultura de trânsitos* volta ao seu movimento com a aproximação de uma outra mudança (transferência) e um novo recomeço.

Entre passagens “Benjamin tenta pensar uma ‘tradição’ sobre os saltos, o surgimento (*Ur-sprung*), a interrupção e o descontínuo” (GAGNEBIN, 1999, p. 99). Sublinho que o CMSM/SCMB tem na sua origem (*ursprung*) a condição da itinerância, ‘vive’ a necessidade dos *espaços de trânsitos*. São nestes espaços que se operam quanto ‘saltos’ (*sprung*), movimentações que, por via da experiência educativa e criação de sentidos, constituem potencial de inserção dos ‘vivos dessa itinerância’ nesse contexto de provisoriedade no caso do CMSM.

Para tanto, optei por estudar as itinerâncias e *trânsitos* vividos por estudantes IT considerando inter-relações com NIT. Estes conceitos sustentaram o objeto de estudo da tese em questão; analisando os *trajetos experienciais*, ao abrir esse viés, como processo da experiência educativa pelas narrativas visuais e/ou textuais, pude entender que uma educação redimensiona-se por diferentes caminhos quando diferentes *culturas* produzem e são produzidas em que diferentes conexões sejam possíveis, marcadas por elementos e ordenações distintas.

Na pesquisa compreendi as paragens/‘passagens’ (BENJAMIN, 2009), como espaços justapostos de fragmentos do passado e do presente, que possibilitam, pelos estilhaços, iluminar uns aos outros e, por conseguinte, o espaço/lugar vivido. Compreendi como professora-pesquisadora do ensino de Arte/Artes Visuais que estar no espaço móvel da itinerância, ocasiona de maneira (des)contínua novas aprendizagens, outras relações, em que os estudantes IT com os estudantes NIT se envolvem no processo e são convidados a criar diferentes conexões dentro desse percurso que se edifica em torno de fissuras e de interstícios, por desconstruções, para seguir aprendendo com os desafios e as suas implicações nesse espaço educacional de uma cultura da ‘provisoriamente’.



Aquarela, Leonardo Charréu, 2016.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9. ed. Campinas: Papius, 2012.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras Escolhidas. V. I.

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras Escolhidas. V. I.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras Escolhidas. V. I.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Obras Escolhidas. V. II.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989. Obras Escolhidas. V. III.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**: 1915 – 1921. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução, apresentação e notas de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAMINI, Isabela. Educar na itinerância: construindo a educação do campo. **La Salle Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 15, n. 2, p. 45-62, jul./dez. 2010.

CAMPOS, Ricardo. A cultura e o olhar antropológico. **Visualidades**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 17-37, 2012.

CARDONETTI, Vivien Kelling. **Experiências educativas**: ressonâncias de intercessões fílmicas. 2014. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 51-73.

CARTÃO-POSTAL. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo85/cartao-postal>>. Acesso em: 30 mar. 2019. Verbete da Enciclopédia.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: Edufu, 2011.

CASTRO, Celso. **O espírito militar**: um antropólogo na caserna. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA. **Revista do CMSM/2007** 'Turma Bicentenário Almirante Tamandaré, Santa Maria/RS, 2007.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Notícias**: entrega da boina aos novos alunos. Disponível em: <<http://www.cmsm.eb.mil.br/formatura-de-entrega-da-boina-aos-novos-alunos>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Manual do(a) Candidato(a)**: Concurso de Admissão ao CMSM – 2018/2019. Disponível em: <<http://www.cmsm.eb.mil.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Organograma**. Disponível em: <<http://www.cmsm.eb.mil.br/index.php/organograma>>. Acesso em: 20 maio 2019.

D'ANGELO, M. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Caleidoscópio. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/caleidoscopio>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Estação. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/estacao>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Regulamento de Movimentação para Oficiais e Praças do Exército (R-50) – Título I. Decreto nº 83.079, de 23 de janeiro de 1979. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 24/01/1979, página 1174 (Publicação Original).

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Regulamento de Uniformes do Exército**; Cap. VII, **Dos Uniformes dos Estabelecimentos de Ensino**. Seção IX, Dos Colégios Militares. 3 ed.

EXÉRCITO BRASILEIRO. **Portaria nº 042**, de 6 de fevereiro de 2008. Regulamento dos Colégios Militares (R-69). Título V da Inclusão e da Exclusão.

FERREIRA, Luiz Felipe. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, p. 65-83, jul./dez., 2000.

FERREIRA, Sônia Maria Moraes. **O protagonismo de jovens no Ensino Médio do Colégio Militar de Salvador:** compreendendo “atos de currículo” em experiências socioculturais de formação. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

FRANCO, Renato. **10 lições sobre Walter Benjamin.** Petrópolis: Vozes, 2015.

FREIRE, Fábio Facchinetti. **“Estamos alunos”:** um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro. 2015. 357f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **O método desviante** por Jeanne Marie Gagnebin. Disponível em: <[https://oficinadefilosofia.com/21/02/2007/o -método-desviante-por-jeanne-marie-gagnebin](https://oficinadefilosofia.com/21/02/2007/o-metodo-desviante-por-jeanne-marie-gagnebin)>. Acesso em: 30 dez. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GURSKI, Roselene; PEREIRA, Marcelo Andrade. Adolescência e laço social: uma busca no tempo. **Revista Espaço Acadêmico**, ano XI, n. 131, abr. 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO; Irene (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação.** Santa Maria: UFSM, 2013.

KIRCHNER, Renato. Trabalho das passagens, de Walter Benjamin. **Viso:** Cadernos de Estética Aplicada, Campinas, n. 3, p. 33-46, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistaviso.com.br>>. Acesso em: 24 maio 2019.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo. Deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual: implicações para a formação de professores. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: UFSM, 2015. p. 89-102.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 143-165.

MASSCHELEIN, Jan. Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-47, jan./jun. 2008.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. **Características da profissão militar**. Disponível em: <<http://www.eb.mil.br/caracteristicas-da-profissao-militar>>. Acesso em: 24 out. 2018.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Colégio Militar De Santa Maria. **Manual do Aluno**, 2015.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Colégio Militar de Santa Maria. **Manual do Aluno**, 2018.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Colégio Militar de Santa Maria. **Manual do Aluno**, 2019.

MURICY, K. **Alegorias da dialética**: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

NUNES, Aline. Deslocamentos territoriais desde a perspectiva narrativa: Mapeamentos de um processo investigativo. **Revista Foro Científico**. Valparaíso, v.1, n. 18, p. 26-40, 2013.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011. p.175-190.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O que pode diário de aula? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 225-236.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 27, p. 111-126, set. 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de et al. Possibilidades de experiências estéticas em instantâneos de aula e pesquisa: 'entre' leituras e escritas com imagens. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 78-100, jan./abr. 2019.

ONFRAY, Michel. **Teoria da viagem: poética da geografia**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Juventude, experiência e conhecimento em Walter Benjamin: para um novo saber em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 242-257, jul./dez. 2009.

PINEDA, Silvana Schuler. **O casarão da várzea visto por dentro: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre**. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014.

PIRES, Eloiza Gurgel. Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 245-274, maio/ago. 2016.

PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS. Organizações. Exército Brasileiro. **Adidos militares**. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/adidos-militares>>. Acesso em: 18 maio 2019.

PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS. Organizações. Exército Brasileiro. **Missão da Paz no Haiti**. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/missao-de-paz-no-haiti-braengcoy>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

RESENDE, Otto Lara; WERNECK, Humberto (Sel.). Vista Cansada. **Bom dia para nascer**: crônicas publicadas na Folha de S. Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p.121.

SANTOS, Milton. **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1998.

SEAD. Seção de Educação a Distância do Colégio Militar de Manaus. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Educação a Distância**. Disponível em: <<https://www.http://www.ead.cmm.eb.mil.br>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

SEQUEIRA, Herculano da Silva Pombo M.; BATANERO, José María Fernandez. Um estudo sobre os alunos itinerantes filhos dos artistas de circo no 1º Ciclo no ensino básico em Portugal. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 25, p. 8-31, set/dez. 2010.

SCMB. Sistema Colégio Militar do Brasil. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Sistema Colégio Militar do Brasil**: da gênese ao futuro. Rio de Janeiro: Biblioteca de Exército, 2016.

SCMB. Sistema Colégio Militar do Brasil. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Projeto Pedagógico DEPA/Seção Ensino**, 2013. p. 04-07.

SCMB. Sistema Colégio Militar do Brasil. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. In: CONSELHO DE ENSINO DA DEPA (CEDEPA), 26. **Rendimento Escolar e Procedimentos Pedagógicos**. 12 ed., 2016.

SCMB. Sistema Colégio Militar do Brasil. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Caderno de Didática/SCMB**. 2. ed. 2016.

SCMB. Sistema Colégio Militar do Brasil. **Projeto Pedagógico/ SCMB - DEPA/Seção Ensino**, 2015.

SCMB. Sistema Colégio Militar do Brasil. **Plano Geral de Ensino do Colégio Militar de Santa Maria**, 2018.

SCMB. Sistema Colégio Militar do Brasil. **Normas de Planejamento e Gestão de Ensino**, 2019.

SILVA, Paula Tércia Fonteles; LIMA, José Expedito Passos. O observador dos panoramas e o flâneur: reflexão sobre a obra Paris, a capital do século XIX de Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**, n. 13, p. 81, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.gwebe.com.br/pdf/cad13/caderno_06.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, p. 37-52, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord). **Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. V. 1.

SPOSITO, Marília Pontes (Coord). **Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. V. 2.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez., 2003. Autores Associados.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Aquarela, Leonardo Charreú, 2016.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento do Comandante e Diretor do Colégio Militar de Santa Maria

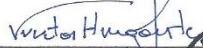



Eu, Cel **VICTOR HUGO GOMES CENTENO** — Comandante/Diretor do Colégio Militar de Santa Maria, abaixo assinado, responsável pelo, comando e direção do **COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA**, autorizo a realização do estudo “EXPERIÊNCIAS DA *ESPERA*: VISUALIDADES E SUBJETIVIDADES PRODUZIDAS POR ALUNOS DO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA EM ESPAÇOS DE TRÂNSITO”, a ser conduzido pelos pesquisadores – Professora **SIMONE MAROSTEGA** (Professora civil, deste Estabelecimento de Ensino, Disciplina de Arte do 2º e 3º ano-EM) - Mestre e *doutoranda* em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação e Arte, Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, RS e **LEONARDO AUGUSTO VERDE REIS CHARRÉU** Professor Doutor *orientador* do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação e Arte, Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, RS.

Fui informado, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa (Anexo), bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 23/03/2016.


VICTOR HUGO GOMES CENTENO
 Comandante/Diretor do Colégio Militar de Santa Maria



ANEXO B - Termo de consentimento - Carta de Cessão – Estudantes do Colégio Militar de Santa Maria.



Carta de Cessão

Eu, _____

RG: _____, CPF: _____,

aluno/a do Colégio Militar de Santa Maria – Ensino Médio, nos anos de 2016 / 2017 autorizo a utilização das imagens produzidas a partir de meus diários visuais e/ou textuais, partes da produção de trabalhos da disciplina de Ensino de Arte, para utilização na pesquisa de Doutorado na forma de análise de dados e nas publicações acadêmicas que derivarão. Tenho conhecimento que a pesquisa está intitulada temporariamente de “ITINERÂNCIAS E TRÂNSITOS NO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA (RS): EXPERIÊNCIAS COM DIÁRIOS VISUAIS E/OU TEXTUAIS” e está sendo realizada pela professora de Artes do Colégio Militar de Santa Maria, Profª Simone Marostega, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), matrícula 201570632, sob orientação da Profa Dra Cláudia Ribeiro Bellochio e coorientação da Profa Dra Vivien Kelling Cardonetti.

() autorizo a utilização de minhas produções em diários visuais e/ou textuais porém, prefiro que seja mantido anonimato em relação ao meu nome.

Santa Maria, _____ de dezembro de 2018.

 Assinatura do colaborador da pesquisa