

Da política de assistência estudantil à política corpo-território: ensaios e desafios para a Geografia da Educação

Ana Angelita Costa Neves da Rocha¹

Resumo: O intuito deste artigo é trazer para o centro o debate do cuidado ao reposicionar a discussão da política de assistência estudantil como desafio da Geografia da Educação e assim, retomá-la como política corpo-território. Esse esforço é, portanto, entender que o cuidado em relações aos estudantes não se reduz aos números de evasão, mas que a permanência de cada estudante é uma política de resistência. Derivado do debate realizado na UNIMONTES, na mesa intitulada *A constituição da docência nos cursos de licenciatura*, o artigo opera com o argumento de que é possível apreender a potencialidade da política de assistência estudantil como política corpo-território, como elemento incontornável para fortalecimento dos cursos de licenciaturas presenciais.

Palavras-chave: Formação docente. Políticas de Assistência Estudantil. Corpo-território.

From student assistance policy to body-territory policy: essays and challenges for the Geography of Education

Abstract: The purpose of this article is to bring the care debate to the forefront by repositioning the discussion of student assistance policy as a challenge for the Geography of Education and thus reclaiming it as a body-territory policy. This effort seeks to understand that care for students goes beyond dropout rates, emphasizing that the persistence of each student represents a policy of resistance. Stemming from discussions at UNIMONTES, specifically during a panel titled "The Constitution of Teaching in Teacher Education Programs," the article argues that it is possible to grasp the potential of student assistance policy as a body-territory policy—a vital element for strengthening in-person teacher education programs.

Keywords: Teacher education. Student Assistance Policies. Body-territory.

De la política de asistencia estudiantil a la política cuerpo-territorio: ensayos y desafíos para la Geografía de la Educación

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pós-doutorado em Geografia (2015, UFF). Atualmente é professora (Associado II) do Departamento de Didática da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro e integra o Núcleo de Estudos do Currículo, na mesma instituição, e o Núcleo de Estudos sobre Regionalização e Globalização, na Universidade Federal Fluminense. Coordena o Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação. E-mail: geo.anoa.angelita@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8142-0119>.

Resumen: El propósito de este artículo es llevar al centro el debate sobre el cuidado al reposicionar la discusión de la política de asistencia estudiantil como un desafío para la Geografía de la Educación y, de esta manera, retomarla como una política cuerpo-territorio. Este esfuerzo busca comprender que el cuidado hacia los estudiantes no se reduce a las tasas de deserción, sino que la permanencia de cada estudiante representa una política de resistencia. Derivado del debate realizado en la UNIMONTES, específicamente durante una mesa titulada "La constitución de la docencia en los cursos de licenciatura", el artículo argumenta que es posible comprender la potencialidad de la política de asistencia estudiantil como una política cuerpo-territorio, un elemento indispensable para fortalecer los cursos de licenciatura presenciales.

Palabras clave: de 3 a 5 palabras, separadas por ponto final.

1 Da política de assistência estudantil à política corpo-território: ensaios e desafios para a Geografia da Educação

Esse brevíssimo texto se compromete com os lutos diários (ou perpétuos) daqueles cujos corpos sofrem nas territorializações de resistência. Com isso, o intuito deste exercício é trazer para o centro o debate do cuidado ao reposicionar a discussão da política de assistência estudantil como desafio da Geografia da Educação e assim, retomá-la como política corpo-território. Esse esforço é, portanto, entender que o cuidado em relações aos estudantes não se reduz aos números de evasão, mas que a permanência de cada estudante é uma política de resistência.

Vou dividir com vocês essa conversa que pensei da seguinte maneira: atendendo à provocação que a Unimontes oferece a todos nós neste evento, com o tema de mobilização "Instituições educacionais, inserção social e democracia: ações e produções de conhecimento", a Unimontes traz um mote de problematização, talvez no sentido das tantas reformas que estão em curso, o debate da inserção social e da democracia.

Com esse compromisso, vou convidar todos vocês a pensarmos a formação docente a partir da política de Bem Viver. Então, por que estou pensando a política de assistência estudantil e a formação docente?

Porque na nossa conversa, vamos ver ao longo desses 30 minutos, haverá algumas inquietações. Essas inquietações são: Nós vivemos um período de pandemia em que, de certa maneira, consolidou-se o modo de aprender e o modo de produção cultural que é à distância, o remoto, o tecnológico. Estamos desterritorializando a formação docente presencialmente.

É interessante observar que, se analisarmos os últimos dados do censo do Ensino

Superior (INEP, 2022)², e isso são dados que podemos coletar junto ao Inep, boa parte dos professores que está sendo formada no Brasil, hoje, tem a experiência do EAD. Então, estamos agora diante dessa possibilidade de ressignificarmos a docência, mas de uma maneira territorial.

Por isso, a pergunta motivadora que estou propondo para vocês agora é: quais são as suas territorialidades de bem viver na universidade em que vocês habitam? Observem a fotografia abaixo: o Refeitório Universitário da UNIMONTES. Pretendo, dessa maneira, problematizar ao máximo a discussão de formação docente, que não dá para separar o currículo do restaurante universitário.

Fig. 1: Restaurante Universitário da Unimontes



Fonte: Restaurante Universitário da Unimontes serve cerca de 2 mil refeições por dia – RU completa 11 anos de funcionamento - Última atualização em 28 fev, 2023, às 12:16 Por Ascom Unimontes

Eu acho que nós, que somos formadores, professores, estamos operando assim: o nosso fazer aula, o nosso fazer pesquisa convive com as temporalidades do *bandejão*. Aqui, no Rio, nós chamamos de *bandejão*.

² Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf Acesso em: dezembro de 2023.

Iniciar a aula depende do cardápio do RU, do cardápio do bandeirão. Os alunos pedem mais um pouquinho de *tempo* ao professor porque a fila está muito grande. O nosso iniciar a aula depende às vezes até de conviver com os odores da bandeja. Às vezes, os alunos não têm espaço, no caso da Praia Vermelha, de se alimentar dentro do RU, e levam a alimentação para dentro da sala de aula.

O que isso significa? O que significam essas filas? O que significa essa experiência da alimentação para uma construção comunitária e identitária dos nossos alunos com a universidade? Nós precisamos pensar nisso. E por que precisamos pensar nisso? Porque cerca de 80% dos professores estão se formando sem experiência comunitária, apenas numa relação algorítmica com os conteúdos de um curso à distância.

Mas veja que aqui reside o que talvez seja um dos principais pontos: precisamos colocar o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil) no centro das políticas de formação de professores. Aqui, o Lide, da assessoria de comunicação da Unimontes, está dizendo que o restaurante universitário serve duas mil refeições e completou 11 anos em fevereiro.

Observem que estamos pensando apenas uma situação cotidiana da alimentação. Mas eu gostaria de convidá-los a pensar essa problemática da relação do corpo com o território como algo central para a formação do futuro professor e da futura professora. Também trago aqui, apenas a título de sustentar essa pergunta, as próprias experiências da minha universidade e uma grande preocupação: ser professor é trabalhar no ofício com a formação humana, isto é, ser professor é operar numa lógica ética. E como vamos formar professores sem essa dimensão territorial e comunitária?

Com isso, estou pedindo a vocês que guardem essa discussão de como vocês vivenciam essas territorialidades da universidade que vocês habitam. Isto porque vivenciamos diferentes territorialidades, desde aquele momento da escada, da saída de uma aula, em que vocês conversam entre si, confessam suas ilusões, desde o momento em que estão assistindo uma obra de teatro do curso de teatro, como acontece na UFRJ, onde a Faculdade de Educação divide o prédio com o curso de teatro, não é uma nem duas vezes que nós convivemos e dividimos os espaços das performances, desde a própria abstração de viver e circular pela universidade e vivenciar a nossa cidade. Saímos de um bairro, chegamos ao outro. Então, a própria mobilidade em torno e em direção à universidade, nós estamos produzindo territórios e isso impacta nas nossas formas de produzir conhecimento.

Então, é dessa maneira que eu gostaria de dialogar com vocês sobre o tema central

do evento COPED, imaginando que todos aqui estão mapeando suas territorialidades de bem viver na universidade. Eu encaminho para a segunda parte da nossa fala, que diz respeito a que contradições e potencialidades são produzidas no habitar do território da Universidade. Pois, já vou antecipar, nós não vamos esgotar o debate do PNAES.

Observem que o PNAES, e aí vocês vão ver mais à frente, ele opera com o sentido da assistência. Em primeiro lugar, ele assume esse desafio de atender beneficiários e beneficiários em vulnerabilidade. Observem também que o PNAES tem uma longa história, tem experiências de assistência estudantil desde a década de 1920 na história do ensino superior no Brasil.

De tal forma que quis intitular assim essa conversa: Da política de assistência estudantil à política corpo-território: ensaios e desafios para a Geografia da Educação. Essa escolha se dá porque pensar a formação docente numa perspectiva da diferença e da democracia é pensar “nas múltiplas trajetórias que coexistem” (MASSEY, 2004). Em última análise, é pensar como os corpos das futuras professoras habitam o espaço universitário.

A possibilidade de justiça em qualquer espaço escolar (das infâncias ao Ensino Superior) está nesse gesto, assim como o esgarçamento do significado de cidadania como cuidado. Precisamos nos vestir com as escritas feministas para deslocar a formação docente ao cuidado. Não se trata de abandonar o conhecimento, ao contrário. É trazer para centralidade da formação que os corpos de futuras professoras precisam de cuidado, autocuidado e seguranças múltiplas, para de fato pensarmos numa linguagem selvagem e numa pedagogia rebelde. Tomo este argumento como pressuposto da redação deste artigo.

Para isso, procuro desenvolver esta discussão em dois movimentos. O primeiro intitulado: Corpo-Território e Formação de Professores no Brasil: por que precisamos esgarçar o sentido de política de assistência estudantil; tem o foco no PNAES³, tensionando que talvez seja o momento de esgarçarmos o significado da lei como política de assistência para uma virada espacial de política corpo-território. O segundo movimento, intitulado: Um olhar feminista do PNAES, a partir da Geografia da Educação, confia nas inspirações das epistemologias feministas para ensaiar que o corpo-território é tanto uma categoria analítica como ferramenta política para o debate educacional. A hipótese inicial reside no fato de potencializar a virada espacial na análise

³ [Decreto nº 7.234](#), de 19 de julho de 2010.

e mesmo na configuração do PNAES, a partir da centralidade do corpo território.

2 Corpo-Território e Formação de Professores no Brasil: por que precisamos esgarçar o sentido de política de assistência estudantil

Lefebvre (1991, 56) afirmou que “todo corpo vivo é um espaço vivo e tem seu espaço”. Um dos principais benefícios da adoção de uma abordagem espacial é o reconhecimento de que o próprio corpo é um espaço. Para o debate educacional e, em particular, para a formação de professores esta é uma observação importante, pois os professores literalmente operam com o corpo e com o espaço no ato de ensinar. Esta afirmativa carrega uma provocação. É necessário considerar o cuidado com o corpo das futuras professoras no seu processo de formação e no espaço da universidade. A pesquisa educacional e geográfica poderia abraçar o compromisso de problematizar, então, como os corpos (des)colonizam o espaço de conhecimento e como isso impacta o futuro professor.

Outra reflexão que serve como pressuposto deste argumento é que não podemos deslocar o debate colonial apenas como conteúdo, como discurso. Os esforços para descolonizar a formação de professores e incentivar mais alunos negros e indígenas a se tornarem professores no Brasil, torna-se um imperativo para pensarmos a permanência com qualidade no espaço universitário.

A história da profissionalização docente no Brasil se confunde com a história de sua urbanização. Neste sentido, cabe tensionar como a história da educação do professor no nosso país também incorreu em violências colonizadoras por esta aspiração à modernidade. Institutos educacionais foram construídos em grandes e médias cidades no século XX, por vezes, reproduzindo currículos higienistas e racializados. A formação dos professores assentava nas escolas normais, fortemente ligadas às ciências ou nas universidades, que se alinhavam com a mudança da cultura e dos costumes da jovem República.

Em 1988, após mais de duas décadas de ditadura militar, a Constituição Federal reconheceu que a educação era um direito do cidadão e um dever do Estado (Saviani, 2013). A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, decorrente dos capítulos da Constituição, regulamentou a formação de professores com base no ensino superior. No entanto, mesmo desde a promulgação dessa lei em 1996, o debate sobre o modelo de profissionalização docente continua politicamente polêmico (Reis et ali, 2020).

Nos últimos anos, os críticos dessas reformas educacionais anunciaram pelo menos dois possíveis impactos sobre os professores: i) a falta de motivação dos professores para progredir e ii) a intensificação da avaliação e responsabilização sobre os professores. A atual reforma contraria a liberdade que as instituições têm desfrutado na construção de currículos de formação inicial e continuada de professores.

Oliveira (2020) observou que a flexibilização dos modelos de formação de professores aprofunda as condições precárias dos trabalhadores da educação. Embora sejam críticas valiosas, elas se concentram no impacto sistemático dessas políticas e, na nossa opinião, negligenciam a consideração de como essas reformas afetarão as próprias pessoas, ou órgãos, que são objeto dessas políticas, aqueles que aprendem a ensinar. A adoção de uma perspectiva espacial, que reconhece o corpo-território, traz isso à tona.

A regulamentação do currículo de formação de professores não aborda a questão significativa das condições sociais e territoriais daqueles que querem ser professores. A maioria dos alunos matriculados nesses cursos vive em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Embora as universidades e institutos federais sejam mantidos exclusivamente pelo governo e ofereçam cursos gratuitos de graduação, ainda há uma questão significativa sobre a interdependência da segurança alimentar dos alunos que pode influenciar, por exemplo, maiores taxas de evasão acadêmica.

No Brasil, há uma substantiva necessidade de garantir uma política de assistência estudantil, especialmente para os alunos da classe trabalhadora, para assegurar decisivamente a empregabilidade de futuros professores dessas comunidades. Compreender o impacto da segurança alimentar dos futuros professores é, no entanto, apenas um elemento para compreender o seu corpo-território e os seus desafios para permanecerem e concluírem a graduação.

Viver no que se pode chamar de “periferia” (áreas urbanas periféricas adjacentes à cidade) é um processo contínuo de resistência e há de se reconhecer a necessidade de significar a educação como um processo de sobrevivência, partindo da ideia de um currículo de sobrevivência no debate sobre formação de professores (Lambert, 2013). Isso nos posiciona, nós, formadores de professores, para colocar no centro a sobrevivência dos nossos estudantes das licenciaturas.

A propósito, em 2013, David Lambert alertou que a educação não é a resposta para tudo, mas precisa responder às demandas dos tempos de crise econômica e ambiental. Isso ganhou ainda mais destaque com as tragédias decorrentes da pandemia do coronavírus. Para a nossa discussão, interpreto a metáfora de David Lambert do

“currículo de sobrevivência” para destacar a importância do corpo e do território na formação de professores e como isso ecoa nas discussões decorrentes dos movimentos sociais e na necessidade de descolonizar a educação. Para tanto, recorro a Ailton Krenak para sustentar esta argumentação.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar (Krenak, 2020, P26).

O conceito de sobrevivência como prática de bem-viver é refletido nas ideias dos povos originários como aqui evidenciado por Ailton Krenak. Esse tema também é evidente nos movimentos de mulheres indígenas latino-americanas que têm chamado a atenção, em particular, para a dimensão material e imaterial do espaço-tempo ao explorar estratégias de sobrevivência.

Reconhecendo a importância do corpo - do território como debate emergente do pensamento espacial, Haesbaert (2020) destaca como o corpo tem sido objeto de estudo por meio de diferentes escolas de pensamento geográfico, particularmente na década de 1990, com o crescimento dos estudos feministas e interseccionais.

Mais recentemente, a relação entre corpo e território tem sido amplamente defendida nos ativismos latino-americanos, especialmente no ecofeminismo e no ativismo de mulheres indígenas, que buscam traçar relações entre corpos (como indivíduos e coletivos) com os territórios nos quais as políticas são promulgadas. Estes se tornaram temas dominantes na agenda do Sul Global na última década. Além disso, em diferentes culturas indígenas, o corpo é um importante aspecto formador nas cosmologias (Krenak, 2020).

O corpo-território torna-se então uma categoria heurística de geração de conhecimento descolonizado e ativista, que oferece perspectivas inestimáveis sobre as tentativas de descolonizar a formação de professores e torná-la atraente para grupos diversos e sub-representados. Adotar essa abordagem significa mover o corpo, central para nossa análise da formação docente, e vê-lo como o território que se situa, neste caso, na periferia das grandes metrópoles latino-americanas, como o Rio de Janeiro, e a bio/necropolítica que rege essa área.

O uso da necropolítica aqui é deliberado. Os professores que trabalham em áreas violentas marcadas pela letalidade policial estão altamente sensibilizados com a

gravidade dessas mortes e com as comunidades que sofrem, que também são muitas vezes silenciadas por um complexo de milícias e atividades relacionadas à violência. Com efeito, as escolas seguem enfrentando os sacrifícios de muitos trabalhadores durante esse período e colocar o corpo no centro do debate da formação docente é reconhecer que toda violência é herdeira dessa ferida colonial. Uma questão chave é: como preparar novos professores para trabalhar em uma comunidade tão complexa e traumatizada?

Uma abordagem chave tem sido explorar e fortalecer possíveis resistências às políticas de morte (necropolítica, nos termos de Mbembe, 2006). É significativo que as profissões-chave, como professoras e cuidadoras, sejam ocupadas principalmente por mulheres. Combinado com o surgimento de políticas neoliberais de responsabilização, Valverde argumenta que isso viola esses órgãos devido à precariedade (2015, p.22). Com efeito, esses corpos são percebidos como os menos capazes de resistir. Todas essas dimensões compõem aspectos-chave do corpo-território para ressignificar a política de assistência estudantil no Ensino Superior.

Reconhecer o corpo-território pode então ser uma ferramenta analítica útil para a formação de professores, pois permite sublinhar a experiência dos indivíduos em seu contexto espacial.

A violência no Brasil nos obriga a questionar como vivemos no espaço (com poucos que têm o privilégio de ter condições de casa onde possam se refugiar, condição exacerbada e ainda mais evidente na pandemia), e como as condições ao nosso redor, como políticas de responsabilização e planos curriculares atomizados podem encarcerar os indivíduos em vez de proporcionar a prometida emancipação. As implicações para os professores são enormes, como se pode verificar na análise que se segue da PNAES (Política Nacional de Assistência Estudantil do Ensino Superior).

Em 2010, um Decreto (PNAES, DECRETO Nº 7.234/2010) de autoria do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, define que uma das metas da recém-instituída Política de Assistência Estudantil é: “ii – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do ensino superior”. Nesse sentido, no Brasil, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pode ser identificado como uma política fundamental para a sobrevivência dos e das estudantes de baixa renda em cursos de graduação presenciais em instituições de ensino superior públicas. O que tem especial relevância para os professores da Educação.

O objetivo do PNAES é possibilitar a igualdade de oportunidades entre todos os alunos e contribuir para a melhoria do desempenho escolar, a partir de medidas que visam

combater as situações de repetência e evasão dos alunos. O PNAES auxilia na moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio educacional. As ações do plano são realizadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Os critérios de seleção dos alunos elegíveis para este apoio baseiam-se no seu perfil socioeconômico, mas também podem incluir critérios estabelecidos relativamente a cada instituição. Os alunos que se qualificam para o apoio desta política são muitas vezes os que correm mais riscos, como estudantes transsexuais, ou aqueles que vivem em áreas de conflito ou foram vítimas de violência extrema. Esses alunos também costumam morar em áreas ou territórios importantes, por exemplo. A segregação urbana e a desigualdade regional são questões espaciais fundamentais que podem afetar o acesso à universidade.

Um fator significativo aqui é que os cursos de graduação de formação de professores são especialmente atraentes para alunos de origens socioeconômicas vulneráveis e, portanto, os programas precisam entender as necessidades básicas desses alunos. Isso deve ser visto como parte de uma agenda institucional que tem contribuído para o processo de democratização do Ensino Superior no Brasil e para as ações afirmativas dos últimos 20 anos. Se entendemos o PNAES inserida num conjunto de políticas públicas de combate à pobreza, vale considerar a sua espinha dorsal que se estrutura no tripé:

- i) acompanhar a evolução acadêmica;
- ii) assistência estudantil;
- iii) inserção no mercado de trabalho de alunos socioeconômicos mais vulneráveis.

Apesar dessas políticas voltadas para o apoio a alunos vulnerabilizados, que se tornarão futuros professores, a política não atende plenamente às realidades de seu território. A virada espacial da política de assistência estudantil para política corpo-território deveria prezar, por exemplo, as grandes dificuldades que os e as estudantes encontram para desenvolverem o estágio supervisionado. Por esta razão, suspeitamos que ainda faltam medidas para garantias fundamentais dos estudantes permanecerem e concluírem seus cursos de licenciatura. Isto nos leva na direção de problematizar o PNAES a partir das questões da Geografia da Educação para tensionar que qualquer reforma na carreira profissional do professor depende do debate geográfico.

Isso pareceria sugerir que não basta a oferta do refeitório universitário (nosso querido bandeirão!) ou um benefício imediato. Quem trabalha com a formação de

professores no Brasil sabe que é necessário que os novos professores se envolvam plenamente com o que a periferia significa para eles e para o seu território. Eles precisam se tornar autorreflexivos sobre seus próprios corpos e territórios e o impacto social deles.

Inspirado em Mbembe (2014), é possível imaginar que um estabelecimento educacional resistente seria aquele que insiste em um propósito descolonizador, que contorna territorialidades normalizadoras e se recusa a impor um currículo disciplinador para o controle dos corpos. O reconhecimento da realidade necropolítica nos coloca o imperativo de adotar um currículo de “sobrevivência” determinado em relação ao futuro. Em outras palavras, esse currículo de “sobrevivência” passa pelo PNAES, ressignificado como corpo-território.

A experiência do Brasil destaca que a descolonização não basta: a autodescolonização ainda seria necessária. Um currículo de sobrevivência baseado no espaço vivido requer inventar a formação de professores como um lugar de encontro para vários indivíduos vulnerabilizados e professores de autodescolonização. O que é também ressignificar o debate (conservador, por vezes) das oportunidades educacionais e, assim, questionar os processos colonizadores de conhecimento.

Essa abordagem nos desafia a descolonizar nossa visão de educação, bem como da formação de professores, e destaca a importância de incentivar nossos estudantes negros e indígenas e quilombolas a entrarem na universidade para se tornarem professores. Implica também que o novo professor deve fazer de si um corpo sensível, biológico, simbólico, capaz de ser determinado por e capaz de determinar o território (ou territórios) onde vive e trabalha.

Embora esse exemplo seja dado no Brasil, o espaço vivido de muitos candidatos à formação de professores terá um grande impacto em suas experiências. Reconhecer isso como um fenômeno espacial (e não apenas social) nos permite reconhecer que essas experiências ocorrem no espaço: onde esses alunos vivem, trabalham e se conectam com suas comunidades. Compreender essa complexidade é uma dimensão importante para qualquer pesquisa educacional.

3 Um olhar feminista do PNAES, a partir da Geografia da Educação

Em *Spatial theories of education – policy and Geography matters* (Gulson e Symes, 2014), os editores defendem que a apropriação do espaço pelas pesquisas educacionais não se limita ao campo da ciência geográfica. Inspirada na potência da

virada espacial das pesquisas educacionais, pretendo nesta seção reposicionar o PNAES como política corpo-território, sob uma perspectiva feminista das práticas do cuidado. Neste sentido, é possível considerar que nossa reflexão recompõe um novo problema para estudo educacional, quando foco na inteligibilidade espacial.

Gosto de pensar nessa perspectiva feminista como chave de interpretação da formação de professores e do cenário que hegemoniza o discurso da reforma e precarização do trabalho docente, o que é oportuno para expandir o debate. Em outras palavras, caberia reconhecer que o PNAES abriga um sentido de cuidado do qual não poderemos abrir mão. Neste argumento cabe ressignificar o currículo e o magistério pós-pandêmico, o que nos exigirá falar do luto, da sobrevivência e do cuidado.

Isto porque é quando há a democratização da universidade, pelo menos das vagas e do acesso ao ensino superior, que se vê a necessidade de pensar a necessidade da expansão da alimentação, da bolsa permanência, dos benefícios que garantem a gratuidade dos nossos alunos de se mobilizarem pela cidade. Imagina o que é viver numa metrópole como o Rio de Janeiro, extremamente cara. Então, alunos em vulnerabilidade às vezes se deslocam utilizando três modais urbanos.

Ao mesmo tempo, a gente entende, e a gente vai ver por uma perspectiva extremamente crítica, que o PNAES não dá conta das desigualdades geográficas e sociais próprias da divisão social do trabalho no Brasil. Mas abrir mão desta política significa decretar a evasão de muitos dos nossos alunos. Então, considerando que não vamos esgotar o debate do PNAES, eu proponho para vocês fazerem um pequeno recorte: pensar o corpo, território e a formação de professores no Brasil e porque precisamos ampliar o sentido da política de assistência estudantil.

Essa pergunta desta parte da nossa conversa tem um propósito: problematizarmos como e se a assistência estudantil foca na ideia de algo excepcional. Excepcionalmente, temos alunos em situação de vulnerabilidade. Então, parte desse orçamento da educação vai ser destinado para esses alunos.

O que eu estou problematizando é que hoje não é possível pensar formação de professores no Brasil sem pensar no PNAES e sem pensar que não se trata de “casos isolados”, excepcionais. Logo, nos compete ainda aprender o PNAES como uma estrutura que para a própria resistência, sobrevivência e reprodução social, seja pelo bandejão, seja pela bolsa permanência, pelos diferentes programas, permite que jovens em situação de vulnerabilidade ou simplesmente que para a manutenção de sua vida estudantil demandam por uma política corpo território.

É preciso entender que as transformações do mundo do trabalho estão impactando nosso modo de imaginar o magistério. Se a gente pudesse falar de uma forma brutal, eu gostaria de dizer que várias profissões do planeta serão extintas em função da revolução tecnológica que está acontecendo há algumas décadas.

O que é ser sub-humano e não humano na Geografia e na Educação? Essa provocação de Glória Anzaldúa legitima uma pedagogia rebelde ao anunciar o mal-estar que a subjetivou. E esse mal-estar nos costura aos afetos que levam ou negam pedagogias e geografias. Essa reflexão me leva a pensar o quão é importante o restaurante universitário para a experiência e sobrevivência dos nossos licenciandos. Todo formador de professor sabe que a nossa rotina na universidade é atravessada pelos afetos, odores e sabores do bandeirão.

Conversar com Gloria Anzaldúa e outras pensadoras feministas me provê de uma vontade de afirmar o quanto a imaginação geográfica e a condição fronteiriça dirigem um currículo que sangra, que tenha vísceras e morre. Não fuge de mim que - em cada gesto de cuidado por cada um de nós aqui - há lembrança da ancestralidade de uma mão que acarinhava aqueles que vieram antes de mim e estão nas minhas mitocôndrias. Gosto dessa ideia porque ela me permite ver o quanto as mulheres - que sobreviveram e pariram ou não - fazem parte do que me subjetiva e me permite ser professora hoje.

A alimentação e segurança de cada estudante pobre na universidade subverte lógicas hegemônicas da vida acadêmica. A demanda dos estudantes pelo bandeirão e pela gratuidade do transporte compreende um gesto que propõe uma ética e uma estética que produzem vários significados coexistentes na universidade. A mulher já mãe que sobe as rampas da Universidade produz territorialidades de resistência. Aos cuidadores e cuidadoras que permitem que essa mãe venha à Universidade, também produzem territorialidades de resistência.

Por isso, me pergunto como nomear a política de assistência estudantil como algo menor, simplesmente como assistência? Venho reivindicando que a formação docente atue com a política corpo-território. O cuidado e a permanência da estudante compõem uma política realmente feminista da formação docente. As teóricas feministas produzem escritos implicados e implicantes.

O que quis com esta conversa foi exercitar a possibilidade de pensarmos sobre os mortos e o esquecimento que guardamos na gaveta como ação espaço-tempo. Talvez minha leitura de Gloria Anzaldúa tenha me provocado a pensar sobre os limites da abordagem da fronteira como negociação cultural, numa imaginação pedagógica que

produz geografias outras. Nesta seção, o exercício com as teorizações feministas como esta dialoga com a análise de dados de crescimento ou enfraquecimento do PNAES.

Os futuros professores guardam várias histórias e geografias sobre sua experiência na universidade. Aliás, entendo que valorizar o PNAES deve ser uma demanda imperativa dos cursos de formação de professores. Com as teorizações feministas, ensaio que falar dos corpos-território que resistem na universidade já é em si uma ação curricular (ROCHA: 2019). Insisto nessa ideia porque a dimensão espacial na universidade que requer uma resignificação das práticas de cuidado, em algum momento no futuro, numa nova arquitetura escolar, precisaremos tratar territórios de luto e de luta. A ação curricular, se dedicada ao compromisso do bem-viver nos exige a colocar como premissa a ferida colonial.

Em outras palavras, suspeito de que o encargo - de pensar o corpo-território, do nosso bandeirão, por exemplo - é uma saída curricular para a fuga dos apagamentos genocidas de distintas temporalidades e espacialidades. Se ainda acreditamos que o espaço escolar é território de formação humana e de justiça social, precisamos desenterrar os mortos. Diante dos corpos que se acumulam nesta e noutras epidemias, a tumba é curricular. Isso é o que me motiva a conversar com interlocutoras das teorias feministas, que me consentem a falar das matriarcas, aquelas que sobreviveram e desobedeceram.

Isso implica acompanhar os debates sobre territórios de resistência, uma vez que não somente a escola, mas outras instituições ligadas ao conhecimento são confrontadas por pautas racistas, misóginas e profundamente anti-intelectualistas. Tal exercício é tributário desse tempo-espaço. Então, não é acidental que a premissa (corpo-território como argumento) migre dos coletivos subalternizados, especialmente das mulheres indígenas latino-americanas, para se pensar uma ética e uma estética de resistência quando se quer falar de currículo, o que significa que há constantemente o reposicionamento da forma como se concebe a relação entre a subjetividade e a produção do conhecimento.

Então, a gente precisa questionar sobre a dimensão territorial da formação de professores. Por isso, insisto que quando falamos de PNAES hoje, estamos falando da sobrevivência não só dos nossos alunos, mas de uma modalidade de formação de professores que depende da experiência comunitária, que depende da convivência, que depende da sociedade acontecendo presencialmente.

Considerações finais

É alentador que na gestão Lula 3, em outubro de 2023, houve a aprovação do Projeto de Lei 1434/11, de autoria de Alice Portugal, que prevê a revisão e a mudança do decreto do PNAES. De fato, o PNAES tinha um estatuto frágil, em nível de jurisdição, por se tratar apenas de um Decreto Presidencial. Nas palavras da autora do Projeto de Lei:

Nos últimos quatro anos, 60% dos alunos em situação vulnerável se evadiram dos institutos federais de educação e das universidades federais. A evasão dói, e o Estado brasileiro precisa reforçar essa política de assistência estudantil. (Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=99333> Acesso em: dezembro de 2023).

Dentro do projeto de Lei, há o Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases), com o foco na segurança alimentar no Ensino Superior. Observo, com isso, um foco estratégico na política do cuidado, do corpo território para implementação de medidas para sobrevivência dos estudantes, especialmente, dos futuros professores que optarem pelo curso presencial.

Nesse sentido, percebo que as teorizações feministas são aportes epistemológicos, metodológicos que permitem que façamos viradas, que permitem que tracemos redes de perguntas para justamente colocar no centro o cuidado e as relações comunitárias na produção de conhecimento. Entendo que elas garantem um território de cuidado que é fundamental para futuros professores e futuras professoras de origem popular.

O que teorizações feministas permitem é colocar no centro o cuidado como político para pensarmos agendas futuras. Quando nós estamos falando de formação de professoras, formação de professores, nós estamos falando de agendas futuras. O que depende de um professor que se veja na sua profissão, no seu ofício, não apenas um reprodutor do aplicativo, não apenas a sua relação de profissional, tal qual se preconiza nas atuais reformas, mas se ver implicado territorialmente com as agendas locais. Isto significa ver meu aluno com uma forma extrema de solidariedade e empatia.

Referências

Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB. **Manifesto Território**: nosso corpo, nosso espírito. Brasília – DF, 2019. Disponível em: <https://trabalhoindigenista.org.br/documento-final-marcha-das-mulheres-indigenasterritorionosso-corpo-nosso-espírito/>. Acesso em: agosto de 2019.

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La frontera: la nueva mestiza**. Trad. Carmen Valle. Madri: Capitan Swing, 2016.

GULSON, K.N. & SYMES, C. **Spatial theories of education – policy and Geography matters**. Londres: Routledge, 2014.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na "América Latina"**. 1. ed. Buenos Aires: Clacso e Niterói: Clacso; Niterói: PosGeo UFF, 2020.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LAMBERT, D. Geography in school and a curriculum of survival. **Theory and research in education**, v. 11, n. 1, março de 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1477878512468385>. Acesso em 13 de dez de 2023.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Londres: Oxford Blackwell, 1991, v. 142.

MBEMBE, A. **Sair da Grande Noite: Ensaio sobre a África descolonizada**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2014.

MBEMBE, A. Necropolitique. **Raisons politiques**, n. 21, p. 29-60, 2006.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **Geographia**, v. 6, n. 12, p. 07-23, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem fronteiras**, 20(1), 85-107, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.6>. Acesso em: 13 de dez 2023

REIS, A.; ANDRÉ, M.; PASSOS, L. Teachers training Policies in Brazil, after LDB 9.394/96. **Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.289>

ROCHA, A. A. C. N. 2019. Corpo-Território Como Argumento Curricular De Resistência. **Teias**, v. 59, p. 56-71, 2019.

SAVIANI, D. Education in the 1988 Federal Constitution: advancements in the text and their neutralization in the context of the 25 years of effectiveness. **RBPÆ**, v. 29, n. 2, p. 207-221, 2013.

VALVERDE, C. **De la necropolítica neoliberal a la empatía radical – violência discreta, cuerpos excluídos y repolitización**. Barcelona: Icaria, 2015.