

## Artigos teóricos

# Aspectos socioespaciais e territoriais dos povos e as escolas do Pantanal: diversidades, contradições e desafios de uma educação entre distâncias geográficas e sociais

*Socio-spatial and territorial aspects of the communities and schools of the Pantanal: diversities, contradictions and challenges of an education across geographical and social distances*

Élvis Christian Madureira Ramos<sup>1\*</sup> , Francisca Renata Oliveira<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, MS, Brasil

<sup>2</sup>Rede Municipal de Educação, Corumbá, MS, Brasil

**COMO CITAR:** RAMOS, E.C.M.; OLIVEIRA, F.R. Aspectos socioespaciais e territoriais dos povos e as escolas do Pantanal: diversidades, contradições e desafios de uma educação entre distâncias geográficas e sociais. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e19320, 2025. eISSN: 19825587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1932001>

## Resumo

A dimensão espacial tem recebido crescente valorização nas análises sociais, desempenhando um papel essencial na compreensão de diversos processos naturais e sociais. Este estudo adota uma abordagem socioespacial para explorar os fatores espaciais e ambientais que fazem do Pantanal uma região de usos e apropriações heterogêneos. A partir dessa análise, torna-se possível entender as múltiplas territorialidades que compõem o espaço social e educacional pantaneiro, incluindo comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e migrantes. O trabalho discute como essas territorialidades enfrentam desafios sociais e ambientais específicos da região e examina fatores como as distâncias, tanto geográficas quanto sociais, que impactam a gestão e o funcionamento de suas escolas, além das situações de exclusão social, invisibilidade espacial e estigmatização territorial que as afetam.

**Palavras-chave:** Pantanal; escolas do Pantanal; política educacional; território; territorialidades.

## Abstract

*The spatial dimension has been increasingly valued in social analysis, playing an essential role in understanding various natural and social processes. This study adopts a socio-spatial approach to explore the spatial and environmental factors that make the Pantanal a region of heterogeneous uses and appropriations. From this analysis, it becomes possible to understand the multiple territorialities that make up the Pantanal's social and educational space, including riverside, quilombola, indigenous and migrant communities. The paper discusses how these territorialities face social and environmental challenges specific to the region and examines factors such as the distances, both geographical and social, that impact on the management and running of their schools, as well as the situations of social exclusion, spatial invisibility and territorial stigmatization that affect them.*

**Keywords:** Pantanal; Pantanal schools; educational policy; territory; territorialities.

## INTRODUÇÃO

Além de sua paisagem natural e de seu rico bioma, a região pantaneira também se expressa por meio das territorialidades originárias e tradicionais que a constituem, bem como das apropriações de outros grupos sociais, como as populações rurais e urbanas, que também fazem parte da produção espacial do Pantanal. A compreensão do papel das escolas e de suas gestões na região precisa considerar as espacialidades multiétnicas e diversificadas que integram a constituição desse espaço.

**\*Autor correspondente:**  
[elvis.ramos@ufms.br](mailto:elvis.ramos@ufms.br)

**Submetido:** Maio 21, 2024

**Revisado:** Agosto 16, 2024

**Aprovado:** Outubro 29, 2024

**Fonte de financiamento:** nada a declarar.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação do comitê de ética:**  
O trabalho não usa informações qualitativas.

**Disponibilidade de dados:** Não há dados gerados pela pesquisa. Trabalho realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, MS, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

As práticas institucionais e governamentais no Pantanal frequentemente focam exclusivamente em sua dimensão natural, negligenciando as diversas formas de apropriação e uso heterogêneo do território pantaneiro. Além disso, muitos estudos sobre as escolas na região enfatizam os desafios enfrentados pela administração pública e escolar devido às condições naturais. No entanto, essa visão tende a escorregar para um tipo de determinismo geoambiental, em que se assume que a natureza conforma e impõe o tipo de organização social e administrativa do espaço.

Assim, o primeiro argumento deste trabalho é que, embora os desafios naturais, como as grandes distâncias, percursos difíceis e escalas espaciais, imponham dificuldades à implantação e adaptação das escolas no Pantanal, isso não deve ser interpretado como um determinismo geográfico e ambiental que explique as formas de gestão e implantação educacional na região. Como discutiremos, o próprio espaço pantaneiro também é moldado pelos povos e comunidades que nele residem e que lhe atribuem significado, ao criarem e desenvolverem suas identidades e formas de sociabilidade na região.

A jusante disso, o segundo argumento é que, ao contrário de uma visão simplificada de escolas adaptadas apenas aos ciclos das águas, a realidade mostra uma variedade de modalidades escolares que atendem a diferentes grupos e territorialidades, refletindo uma morfologia física e social muito mais complexa. O Pantanal, portanto, não se limita a uma natureza física única e singular no território brasileiro. Além disso, sua condição espacial é a de um “território usado” (Santos, 2000), ou seja, um espaço habitado, atravessado por diversas assimetrias e marcado por lutas sociais.

Se, de um lado, há o desafio de lidar com os diferentes desafios do meio, por outro lado, há o desafio de suprir as diversas demandas das comunidades que territorializam o Pantanal, cujas práticas e vida social seguem ritmos e reservas de sentido distintas e, às vezes, conflitantes com o Estado, para quem a escola é um sistema que chega como um elemento exógeno e às vezes antípoda.

Portanto, mais do que impor políticas “top-down”, esse espaço, com suas diferentes formas de apropriação e modos de vida, sugere políticas mais dialógicas e heterárquicas, ou seja, que permitam a colaboração e a participação ativa dos agentes. Sobretudo, diante de comunidades e grupos que buscam políticas afirmativas quanto à garantia de seus direitos e da correção de desigualdades históricas e exclusões sociais.

A maneira como se organizou este trabalho visa destacar inicialmente as heterogeneidades fisiográficas e ações antrópicas no Pantanal em relação aos desafios das escolas nesse meio. Em seguida, apresenta com mais detalhes as territorialidades do Pantanal, com foco nas comunidades quilombolas, indígenas, migrantes e ribeirinhas, e os desafios, necessidades e contradições que cercam a luta para manter suas escolas em referência às suas multiculturalidades.

## ESPAÇO E MÉTODO

Embora a dimensão social do espaço esteja cada vez mais presente na teoria social e geográfica, ela ainda permanece pouco explorada na educação. Não há como discutir nesse trabalho o que explica essas limitações ou “a-espacialidade” (Santos, 1982) no universo educacional. Todavia, o que se pode fazer aqui é delinear quais aspectos analíticos do espaço vão engendrar as balizas conceituais e metodológicas acerca da compreensão do sistema de escolas implantadas no meio geográfico do Pantanal e como esse sistema, de certa forma heterogêneo, também se mostra coalhado de práticas e percepções diversas que tornam desafiadora e às vezes contraditória a relação entre uma educação institucionalizada e as territorialidades que coabitam esse meio.

Logo de início, é preciso transcender a concepção do espaço apenas como uma entidade preexistente, ainda que isso seja real, afinal ninguém negaria que antes e provavelmente depois de nós há um mundo materialmente tridimensional. Porém, desde os anos de 1970 houve o que se chama uma virada espacial, que se deu com estudos que começaram a abordar

o espaço para além de sua externalidade ou um substrato físico ou tipo receptáculo das coisas. Essa nova abordagem do espaço não se deu maneira unívoca, mas adquiriu diferentes espectros metodológicos conforme a matriz filosófica e/ou científica, como a geográfica, culturalista, fenomenológica e marxistas.

Trabalhos como de Lefebvre (2013) e Castells (2020) demonstraram que o espaço não é um elemento neutro na sociedade, fatores como consumo coletivo, distribuição de estruturas físicas, moradias, acessos a serviços, lazer e outros aspectos da vida urbana reificam um modelo de produção e formação socioeconômica, exercendo e/ou perpetuando desigualdades sociais e exclusões. Contudo, mais que inscrever essas assimetrias sociais, o espaço é o meio que separa e também une os sujeitos sociais, que se converte em lugar de resistência e contra-hegemonias, que logra condições de sociabilidades e territorialidades múltiplas e onde a sociodiversidade adquire enraizamentos e visibilidades.

Neste trabalho, iremos balizar nosso pensamento e crítica socioespacial a partir de três conceitos referenciais importantes: região, território usado e territorialidade. O conceito de região é multifacetado, e sua definição varia conforme a abordagem teórica adotada e o contexto histórico. De modo geral, o entendimento das regiões é fundamental para os estudos geográficos, pois permite compreender como os espaços são organizados a partir de dinâmicas naturais, sociais, políticas, econômicas e culturais.

Para este estudo, a região é concebida como um espaço justaposto por diversas dinâmicas que o constituem e que lhe conferem uma integração orgânica e diferenciação em relação a outras regiões. Contudo, o reconhecimento de sua regionalidade é histórico e resulta não apenas de sua fisionomia, mas também da afirmação coletiva dessa integração.

Em Milton Santos (2000), o território usado não se refere apenas à delimitação física e passiva de uma área em termos de centralização e projeção de poder, mas sim às interações complexas entre agentes que dão formação para um território construído socialmente. E de modo análogo e complementar, a territorialidade refere-se mais às práticas de uso e apropriação dos agentes e grupos sociais, que podem ser compreendidas como a experiência espacial onde se incorporam materializações, significados e simbolismos (Haesbaert, 2007).

Dessas linhas conceituais resultam dois compromissos epistêmicos desse trabalho; de um lado, identificar as territorialidades que são parte desse território usado e, de outro lado, reconhecer como se estabelece o sistema escolar no Pantanal e como esse sistema acaba por se constituir numa geometria espacial e social com diversas assimetrias e distanciamentos.

A base de informação geográfica, educacional e política que lastreia a análise socioespacial deriva de mapas de distribuição das escolas, material bibliográfico e relatos de informantes situados em grupos sociais, escolas e administração pública. Para construir um plano de análise, articulou-se um quadro de referências e cruzamentos de informações que se constituísse em quatro eixos de análise:

- a estrutura e os problemas que cercam a rede escolar;
- desafios e ciclos naturais e situação geográfica;
- as comunidades atendidas e suas territorialidades;
- e as respostas das políticas educacionais.

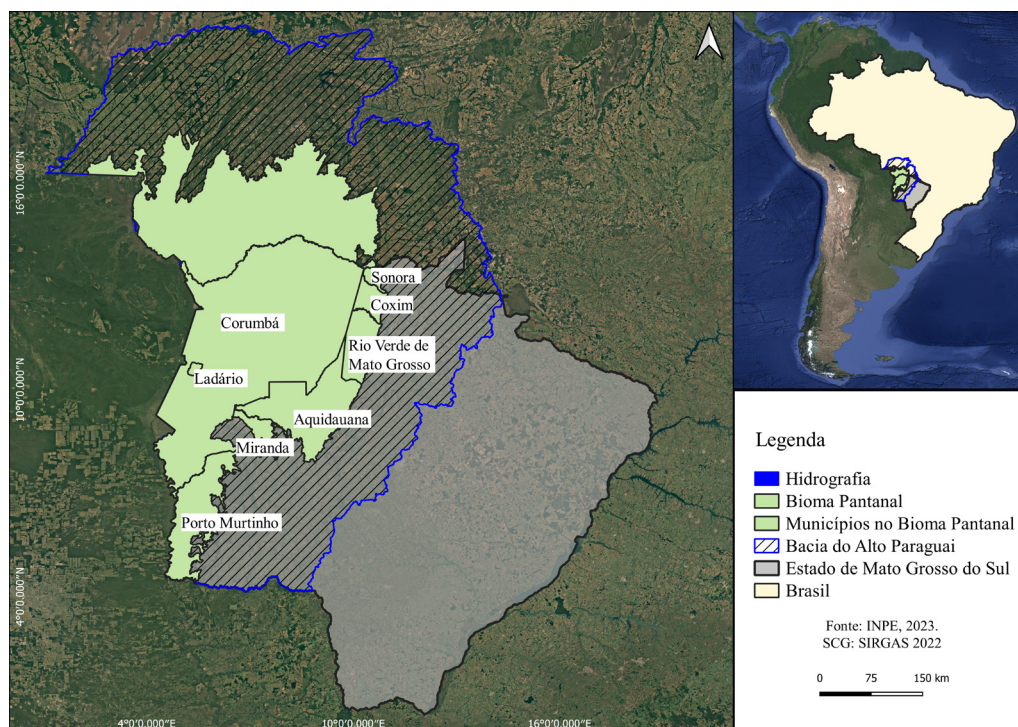
As descrições e discussões a seguir derivam desses eixos e estrutura analítica no sentido de tornar claro o panorama geral das escolas no espaço pantaneiro.

## **HETEROGENEIDADES FISIOGRÁFICAS E AÇÕES ANTRÓPICAS NO PANTANAL**

Antes de entrar no quadro do sistema educacional e regional no Pantanal, é preciso compreender alguns aspectos relevantes da região. Apesar de não podermos nos aprofundar em toda sua dimensão fisiográfica que a compõe, é possível ao menos destacar aqueles aspectos da sua geodiversidade e das significativas ações antrópicas cujo impacto ambiental rebate nas estruturas e cotidianos das escolas.

Inicialmente e em contraste com a ideia mais geral, o Pantanal não está apenas localizado no Brasil, onde está situado entre os Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, porém se estende para o norte do Paraguai e do leste da Bolívia, que é conhecido como Chaco. Em termos geomorfológicos (relevo) não é tão-somente uma planície plana alagada, mas ondulada e com algumas elevações esparsamente localizadas (serras e morros) e algumas depressões. Como se pode perceber, o Pantanal não é homogêneo, o que implica diferentes formas de acessibilidade e adaptação para qualquer estrutura física que se implante no seu meio.

Do ponto de vista administrativo e territorial, o Pantanal brasileiro é composto por 11 sub-regiões localizadas nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (Figura 1), abrangendo um total de 16 municípios. Destes, 75% da planície está concentrada em apenas 4 municípios: Corumbá-MS (45%), Poconé-MT (10%), Cáceres-MT (10%) e Aquidauana-MS (9%) - (Silva; Abdon, 1998).



**Figura 1.** Divisão administrativa do Pantanal. Fonte: Adaptação de Silva e Abdon (1998).

Apesar da baixa densidade populacional no núcleo da planície, o Pantanal como um todo apresenta uma população significativa em seu entorno e no planalto adjacente. Considerando a população residente nos municípios que compõem o Pantanal, abrangendo tanto áreas urbanas quanto rurais, as estimativas, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) extraídos do Censo Demográfico de 2010 e projeções populacionais atualizadas, apontam para cerca de 490.400 habitantes. Isso indica que existe uma significativa pressão demográfica sobre o Pantanal, a qual se transforma em demandas e intervenções sobre seu meio natural.

As atividades econômicas representam outro aspecto relevante no Pantanal, que não é isento de impactos antrópicos. A pecuária é a atividade mais extensa na planície, cuja expansão e aumento do rebanho têm convertido as formações florestais nativas em pastagens; essa dinâmica contribui para problemas de assoreamento, erosão e compactação do solo (Ferrante; Fearnside, 2022). A mineração é outra atividade exploratória que se destaca no Pantanal, com impactos ambientais e sociais sobre as comunidades, especialmente pelo desmatamento e contaminação dos solos (Borges; Chaudrhy; Ferreira Filho, 2005). Além disso, a indústria do turismo está em crescimento, o que aumenta ainda mais a pressão sobre o meio natural.

Excetuando as áreas mais altas e de morro no Pantanal, o restante do seu território está sujeito a períodos de inundações sazonais cujos transbordamentos se dão a partir da parte alta do Rio Paraguai e seus afluentes. Esse é um aspecto determinante que, por exemplo, fez



se criar em Corumbá-MS a necessidade de uma gestão escolar específica no início dos anos de 2010 que atendesse à população em áreas sujeitas a essas inundações, que é chamada de Escola das Águas.

Em outras partes do Pantanal, as inundações não são o principal desafio enfrentado pelas comunidades e pelas escolas instaladas. Em vez disso, são os terrenos arenosos ou pantanosos, bem como a ausência de vias de transporte adequadas, que representam os maiores obstáculos. Um exemplo claro disso é a bacia do rio Taquari, que foi fortemente afetada pelo assoreamento. Isso resultou na transformação de partes do antigo leito do rio em terrenos arenosos, dificultando ainda mais o acesso e a mobilidade na região. Essa situação continua a afetar severamente as comunidades locais e isolando ainda mais as escolas dessa região.

Contudo, além das inundações e assoreamentos, também em face de mudanças climáticas, o Pantanal vem sendo afetado por secas ou estiagens prolongadas (Thielen et al., 2020), o que acaba tornando mais vulnerável seu sistema natural, com o surgimento de grandes incêndios florestais, processo que afeta não apenas seu ecossistema como a condição de vida das comunidades, que muitas vezes precisam se deslocar e paralisar o funcionamento das escolas. Isso mostra que as escolas no Pantanal enfrentam não apenas o desafio de se adaptar a um ecossistema instável e vulnerável, mas também estão inseridas em um ambiente sujeito a mudanças ambientais causadas pela intervenção humana.

No entanto, essa adaptação não pode ser vista de forma unilateral, focada apenas no ambiente natural e ignorando as territorialidades que constituem esse território. É essencial que as políticas públicas, incluindo as educacionais voltadas para a inclusão social, considerem as diferenças, tensões e outras distâncias presentes no sistema educacional do Pantanal. Essas questões não se limitam ao aspecto fisiográfico, abrangendo também grupos e comunidades que desenvolvem seus territórios e conhecimentos de forma autóctone.

## **AS TERRITORIALIDADES DO PANTANAL E OS TIPOS DE ESCOLARIZAÇÃO**

Diferente do imaginário de um Pantanal regido apenas por belezas naturais e de uma paisagem isolada geograficamente, a realidade é que esse espaço é, acima de tudo, um território heterogêneo, moldado por diversas forças e apropriações. Isso inclui tanto o meio natural quanto os agentes econômicos e sociais, além das comunidades que desenvolvem suas próprias formas de adaptação e territorialidade na região.

Essa realidade socioespacial não pode ser ignorada quando se tratam das diretrizes e da gestão escolar em espaços como o Pantanal. Diferentemente de outros contextos, como o urbano, que apesar de sua diferenciação socioespacial (escolas do centro e da periferia), apresenta uma maior estabilidade funcional em sua rede de escolas. No Pantanal as escolas se configuram numa variação de formas de funcionamento e uma distribuição mais difusa. Além disso, a dinâmica escolar no Pantanal desdobra-se em modelos e gestões específicos, assim como em formas de atendimento e interação voltadas para diferentes grupos e comunidades.

Esse caráter multifacetado das escolas no Pantanal deriva de fatores históricos, como as sucessivas implantações de estruturas e formas de atendimento escolar em diferentes áreas da região, além da distribuição de grupos e comunidades muito distantes entre si. Mesmo com o município de Corumbá atuando como o principal gestor territorial da região, há uma diversidade de atendimentos e demandas específicas.

Acrescentam-se a isso os elementos naturais sazonais, como as cheias e secas, assim como as ações antrópicas decorrentes de incêndios florestais, que exigem adaptações estruturais constantes e tendem a se agravar com o cenário das mudanças climáticas. Contudo, o Pantanal também se caracteriza por uma sociedade regional, formada por múltiplos e combinados elementos socioculturais — étnicos, econômicos, políticos, ambientais, migratórios e históricos. Essa regionalização ocorre por meio da interação dinâmica entre pessoas, grupos e instituições, moldando as características e dinâmicas do espaço pantaneiro.

Essas diferenças socioculturais abrangem comunidades ribeirinhas, assentamentos rurais, grupos indígenas, quilombolas, fazendeiros, trabalhadores rurais, atendimento de crianças

na fronteira boliviana. Além disso, é um território usado e apropriado por fazendas, unidades de preservação ambiental, forças armadas, áreas institucionais e de pesquisas e algumas sob gestão de organizações não-governamentais.

Esse quadro já nos dá uma noção mais real de como a região pantaneira não é estática e apenas uma paisagem natural. Assim como no xadrez, há movimentos constantes e estratégias em jogo, onde as diversas peças - sejam elas comunidades locais, instituições governamentais ou elementos ambientais - estão em movimento e implicando constantes adaptações e conflitos.

Diante das condições naturais, sociais e multiétnicas das comunidades, é que as escolas no Pantanal acabaram por adquirir uma organização mais difusa e heterogênea. Na prática, é um tipo de rede de escolas sob diversas frentes e setorização, ainda que todas estejam orientadas para o objetivo consagrado do atendimento escolar universal e a busca de inclusão social. Como é o caso das Escola das Águas que atendem comunidades nas planícies inundáveis e das Escolas Indígenas que são regidas por leis e normativas educacionais específicas. Em áreas periurbanas e rurais, especialmente nas regiões de fronteira com a Bolívia, as escolas enfrentam desafios únicos devido à diversidade étnica e cultural das crianças que atendem.

Contudo, embora haja atenção e valorização das ações educacionais no Pantanal, isso não significa que os agenciamentos escolares estejam isentos de fricções e contradições em relação às territorialidades que compõem esse espaço geográfico. De fato, surgem questões tanto da maneira como as escolas se integram às comunidades quanto da ausência de estrutura escolar em algumas localidades. Isso porque as interações com os grupos e comunidades se dão às vezes sob desgastes e desacordos entre as determinações de ensino e organização escolar, assim como os sentidos e ritmos de vida das comunidades podem eventualmente estar em oposição aos ditames de um sistema educacional formal e exógeno, como veremos adiante.

Além disso, há um fato que deveria ser considerado é que as escolas, enquanto uma instituição e rede gestada e organizada pelo Estado, são um tipo de territorialização, uma vez que não apenas são estruturas espaciais físicas, como instituem uma forma de saber institucionalmente legitimado no território e, de outro lado, lhe é exigida adaptação a outras estruturas culturais, com línguas, práticas e necessidades particulares.

## **INVISIBILIDADE DOS POVOS QUILOMBOLAS NO PANTANAL**

Daqui em diante será apresentado com mais detalhes alguns dos desafios e as contradições que se impõem para uma educação democrática e inclusiva no espaço pantaneiro que não se deslinda de sua sociodiversidade e territorialidades.

De modo mais específico e normativo, desde 2007 com os decretos federais (Brasil, 2007), os povos e comunidades tradicionais foram reconhecidos como culturalmente diferenciados e respeitado suas organizações sociais. Mais ainda, passou a ser garantido a valorização das suas tradições e o fortalecimento de uma relação dialógica entre o Estado e essas comunidades, inclusive com garantia de maior participação na gestão escolar.

Apesar desse ancoramento institucional que visa atender as demandas dos povos e comunidades tradicionais, a realidade é que, na prática, as escolas no Pantanal, tanto municipal como estaduais, apesar de muitos sucessos, encontram muitas dificuldades para projetarem no território uma política de democratização inclusiva de ensino em consonância com a heterogeneidade de territorialidades e culturalidades desse espaço.

Este é o caso das Comunidades Quilombolas localizadas no norte do Mato Grosso e no Pantanal, que abrigam, no total, de 6 escolas, com um corpo docente de 100 professores e 1513 alunos matriculados, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010). No entanto, apesar de que a gestão das escolas quilombolas deva ser realizada preferencialmente por quilombolas, a comunidade em Mato Grosso tem lutado pelo direito de que professores quilombolas possam ocupar os cargos nas escolas da própria comunidade, no sentido de estabelecer a conexão entre saberes e narrativas da comunidade com o currículo básico nacional. Esse aspecto não apenas ocorre com as Comunidades Quilombolas do Mato Grosso, mas é um tanto recorrente no restante do Pantanal.

No caso específico das escolas quilombolas, são dificuldades que, de um lado, são normativos, uma vez que a legislação, sobretudo a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que aponta as diretrizes da educação quilombola, deixa algumas lacunas, sobretudo, os agenciamentos para fazer valer sua autonomia na gestão escolar. E, de outro lado, se dá uma distância dialógica entre os líderes dessas comunidades e as esferas institucionais em níveis locais e regionais, no sentido de garantir os direitos de uma educação básica diferenciada.

No Pantanal sul-mato-grossense, emerge uma contradição socioespacial ainda mais aguda: enquanto as necessidades de edificações e infraestruturas para as comunidades mais distantes são parcialmente reconhecidas, o mesmo não ocorre com a Comunidade Quilombola em Corumbá, MS. Apesar de estar em uma área urbana, onde os recursos econômicos e institucionais teoricamente estão mais próximos, essa comunidade ainda não dispõe de uma escola que atenda às suas especificidades culturais e históricas.

Uma ausência que tem forçado as crianças e adolescentes a serem matriculados tanto na rede municipal quanto na estadual. Além disso, apesar de a educação voltada para povos tradicionais e originários demandar um currículo e um Projeto Político Pedagógico diferenciado, isso não se reflete nas escolas que abrigam estudantes quilombolas, como destacado no estudo de Souza (2021).

Aqui prevalece a distância social no sentido de Bourdieu (2007) que, apesar de não corresponder a uma distância física, implica distinções sociais e exclusões a determinados bens e direitos. O que se denota é que, apesar de comporem suas corporeidades e territorialidade tradicional no espaço do Pantanal, não têm visibilidade e reconhecimento de seus direitos e a reprodução de suas práticas sócio-culturais, o que deveria incluir a manifestação dessas práticas e ancestralidades em espaço escolar.

## **ESTIGMATIZAÇÃO TERRITORIAL NA FRONTEIRA DO PANTANAL**

Na faixa de transição rural-urbana e de fronteira no Pantanal, emerge a situação dos estudantes que vivem a experiência entre duas nacionalidades no território — uma experiência interterritorial. Esses são jovens que moram na Bolívia, mas que nasceram ou não em território brasileiro e, por isso, vivem uma experiência de cidadania entre territórios.

O trânsito entre dois territórios é o que se chama transterritorialidade, pois os sujeitos não estão apenas praticando a mobilidade de ir e vir; eles também entram e saem desses territórios com suas culturas, línguas, costumes e percepções, alterando e sendo alterados — às vezes de forma híbrida — em suas passagens e permanências (Haesbaert, 2009). Essa transterritorialidade na fronteira povoada do Pantanal implica diversos desafios no atendimento aos migrantes de várias nacionalidades, como bolivianos, haitianos, peruanos e venezuelanos. Esse aspecto impõe desafios de adaptação tanto para os sujeitos quanto para as instituições que organizam o espaço fronteiriço.

No caso da instituição escolar, esse trânsito é vivenciado em algumas escolas do Pantanal, evidenciando permanências e interações proximais (proximidade corporal e espacial), étnicas e linguísticas. O atendimento escolar de crianças cidadãs da Bolívia e do Brasil enfrenta diversos desafios para essa integração. Muitos pais bolivianos veem essas escolas como uma oportunidade de inclusão social e econômica para seus filhos, que, em geral, possuem cidadania brasileira por terem nascido no Brasil, embora residam no lado boliviano.

Contudo, essa é uma realidade vivida como uma experiência territorial ambígua para essas crianças e adolescentes. São brasileiros, mas trazem nas suas corporeidades e língua sua identidade boliviana e são vistos nas escolas brasileiras como estrangeiros. Apesar da proximia interativa entre estudantes e professores brasileiros, as crianças e adolescente que vêm da Bolívia enfrentam diversas situações de distanciamentos e conflitos em face da questão étnica e linguística (Ramos; Paula; Bueno, 2023).

São dificuldades de comunicação e interação em face do pluralismo linguístico, pois se convive com a língua portuguesa, espanhola e variações linguísticas das comunidades indígenas de ambos os países. Em 2012, em parceria com o município de Corumbá-MS e a esfera federal,

foi implantado o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) que foi importante na capacitação de professores e na promoção intercultural de fronteira, contudo o programa foi descontinuado e gerou um vácuo de ações que possa apoiar essas escolas de fronteira.

Não obstante, o fato é que esses estudantes que vivem entre dois territórios precisam assimilar o saber institucionalizado na escola do lado brasileiro e as normas que ali vigoram. O que é uma situação ambígua, de um lado, o interesse dos pais que almejam que seus filhos estejam melhor situados socialmente, com a preferência por uma nacionalidade para suas formações, e de outro, seus filhos que se veem como ingressantes em um território diferente daquele das suas origens.

Acrescem a isso os preconceitos e a estigmatização étnica e territorial que enfrentam, ou seja, morar em outro lugar e/ou ter uma identidade étnica distinta torna-se fonte de preconceitos e exclusões (Wacquant, 2006). Parte dessas estigmatizações decorre, por vezes, de situações de conflito com outros grupos na escola, manifestando-se em dificuldades de aceitação e pertencimento entre os estudantes. Ramos, Paula e Bueno (2023), por exemplo, enfatizam os choques e diferenças que, em certas circunstâncias, ocorrem entre jovens dos assentamentos rurais e estudantes vindos da Bolívia, que são, não raramente, chamados de forma depreciativa de “bolivianinhos,” “bugres” ou “tchocos.”

De modo geral, essas são estigmatizações territoriais (Wacquant, 2006), que não apenas depreciam os sujeitos em função de seus comportamentos e corporeidades, mas também desqualificam suas origens territoriais e étnicas.

## **A LUTA DAS ESCOLAS INDÍGENAS PARA MANTER SUA LÍNGUA E TRADIÇÕES**

Os povos indígenas do Pantanal incluem os Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Guató, Ofaié e Atikun, distribuídos em diversas aldeias que constituem etnoterritórios – ou seja, espaços de pertencimento coletivo onde se projeta o devir de suas ancestralidades, identidades, costumes, modos de vida e organização social (Moore, 2016). Desde 2009, pelo Decreto nº 6.861, foi regulamentado o direito dos povos indígenas de definirem de maneira consensual os territórios etnoeducacionais, visando justamente favorecer maior autonomia e poder de gestão de seus processos escolares.

Um aspecto espacial e administrativo importante é que os Territórios Etnoeducacionais se justapõem ou perpassam os territórios administrativos estaduais ou municípios. Além disso, a afirmação desses territórios resulta de um consenso das comunidades para que possam ser reconhecidos, bem como de um processo de reconquista territorial, que frequentemente envolve conflitos, questões fundiárias e desafios jurídicos.

E a garantia de autonomia é, em geral, o passo mais importante como de outras comunidades para assegurar que haja uma educação escolar indígena. A escola nas aldeias é um marco essencial para a coesão e a reprodução social da comunidade, sobretudo, na preservação da língua e das práticas culturais. Por isso, também a importância de professores indígenas da própria comunidade, que acaba sendo uma garantia dessa continuidade da transmissão dos saberes indígenas.

No Pantanal, desde 2015 é que se consolidou o Território Etnoeducacional dos Povos do Pantanal, que incorpora seis etnias cujos etnoterritórios abrangem dez municípios. Essa territorialização visa proporcionar a diferenciação da modalidade de ensino e uma escola multilíngue (Lourenço; Moura, 2022; Meira, 2023). Um dos desafios dessas escolas que fazem parte desse etnoterritório é justamente o de criar ou adaptar metodologias e currículos que viabilizem a interculturalidade, tendo em vista a tensão entre o saber indígena e tradicional e a força do saber de fora, e cujo modelo universal tende a se impor em primeiro plano.

Esse é um desafio central para essas comunidades, uma vez que é uma luta para que suas culturas não se apaguem e não sejam silenciadas (Lourenço; Moura, 2022). Nesse sentido, a preservação e continuidade da língua nativa é essencial nas escolas indígenas, pois ela permite que a história e o próprio universo cosmológico da comunidade seja transmitida, além de ser um dos elementos estruturais da coesão e dos vínculos que os unem etnicamente, ainda



que não seja o único elemento de suas identidades indígenas. Mas o fato de sua preservação permanece como uma ligação simbólica com seu território e ancestralidade.

Porém, como no relato de Gonçalves (2018), essa preservação sempre está em risco, como da língua terena na comunidade em Nioque no Pantanal, em que muitos já não sabem mais a língua, devido a estratégias assimilacionistas e intervencionistas no passado, como institucionais e religiosas que se implantaram nas suas comunidades, gerando desestímulo ou mesmo o apagamento da língua nativa em prol da língua portuguesa e de valores externos..

Outro aspecto é o desafio de aumentar o número de professores indígenas efetivos que ainda são poucos nas escolas estaduais que atendem as comunidades indígenas no Pantanal (Meira, 2023). Uma iniciativa para resolver essa questão foi a criação na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena que tem apresentado resultados na formação de professores indígenas e que vão atuar nas escolas das aldeias.

Por outro lado, existe o esforço de recuperar a unidade cultural, que é o que acontece com o Povo Guató, que foram expulsos e acossados de suas terras no Pantanal e agora vivem espalhados nas periferias das cidades, sobretudo, em Corumbá. Em contrapartida, muitos, para sobreviver ao extermínio, conseguiram encontrar refúgio e constituir sua aldeia em uma ilha fluvial no rio Paraguai e divisa com a Bolívia. Isso mostra que às vezes a fisiografia espacial, as distâncias e o relativo isolamento acabam sendo uma vantagem territorial.

A aldeia Guató, denominada de Uberaba, é o último remanescente dessa etnia indígena no Pantanal, cujo acesso tanto para a aldeia como para a Escola Estadual ali instalada só pode ocorrer por barcos e transporte aéreo. Apesar da distância geográfica, com esforço daqueles que sobraram, conseguiram do governo estadual a implantação da sua escola indígena e recentemente têm tido apoio de entidades federais para o estabelecimento de melhores infraestruturas para sua comunidade.

O que se depreende é que, apesar de os últimos anos as comunidades indígenas terem tido reconhecimento e conseguido o direito de retomar suas terras no Pantanal, ainda são grandes os desafios para manter suas práticas e tradições. Por isso, as escolas indígenas acabam se constituindo um espaço não apenas pedagógico como sociocultural, uma vez que a matriz de suas culturas tanto ali se integram aos novos saberes, como é dali que podem reconstruir seu patrimônio cultural.

## **POPULAÇÕES RIBEIRINHAS E RURAIS E OS DESAFIOS DE UMA ESCOLA ENTRE DISTÂNCIAS NO PANTANAL**

Uma das estruturas escolares que atendem a população da planície do Pantanal é denominada oficialmente como Escola das Águas sob gestão municipal de Corumbá-MS, cujo território administrativo abrange aproximadamente 44% da extensão do Pantanal (Silva; Abdon, 1998). São escolas que atendem uma população que se espalha na planície e bacias fluviais, sobretudo, inclui populações ribeirinhas e trabalhadores rurais, mas também acolhe outras populações esparsas em outras comunidades, instituições e fazendas.

Cada uma dessas escolas tem suas próprias peculiaridades, mas, em geral, os desafios dessas escolas de planície começam com suas adaptações, que se dão muitas vezes dentro das próprias fazendas ou em parceria com instituições militares, entidades civis e não-governamentais. Outra dificuldade está em manter a logística de envio de suprimentos e as condições de permanência de professores nessas escolas. Em geral, não há estradas pavimentadas, os caminhos das águas são demorados e muitas vezes são improvisados tratores para que se possa atravessar não apenas as grandes distâncias como os terrenos arenosos e pantanosos.

Há ainda outros desafios dessas escolas, como em manter o calendário escolar, uma vez que em períodos de cheias há necessidade de paralisação das atividades escolares, mas não somente o ciclo natural deve ser levado em conta. Como têm se destacado nesse trabalho, as escolas estão em relação com comunidades e populações cujas práticas econômicas e culturais estão bem arraigadas em face do longo transcurso histórico de suas territorializações

no Pantanal. Para a gestão escolar, impõe-se não raro lidar com essas características que às vezes entram em choque com as diretrizes e normatizações educacionais.

Por exemplo, muitos jovens ajudam seus pais e a comunidade no trabalho doméstico, na pecuária ou em outras atividades econômicas. São atividades ditadas pelos ciclos de cheia e vazante no Pantanal. Apesar dessas escolas buscarem flexibilizar seus períodos de funcionamento para se ajustar a esse ciclo, ainda assim há fricções entre a escola e a comunidade. Isso tende a ocorrer mais frequentemente com a crescente presença de escolas integrais, que exigem um tempo maior de permanência diária. Processo que estabelece uma tensão entre os propósitos da escola e os dos pais, que também buscam que seus filhos aprendam os manejos e práticas de trabalho.

Muito provável que o tempo da escola suprimido pelo tempo do trabalho seja uma das explicações também da distorção idade-série escolar no Pantanal, uma vez que é significativo a quantidade de crianças cuja faixa etária não corresponde à série que deveriam estar cursando (Oliveira, 2018).

Ademais, embora a presença de escolas represente um ponto de ruptura com o analfabetismo que era a regra no Pantanal em períodos passados, uma grande parte dos adultos ainda é analfabeta (Oliveira, 2018; Abreu, 2018). Isso implica, por sua vez, na necessidade de atendimento escolar voltado para essa população adulta. Mais uma vez, são escolas cujas demandas e desafios se ampliam em função de um atendimento mais inclusivo, exigindo, ao mesmo tempo, projetos educacionais mais flexíveis e adaptados à condição desses trabalhadores.

O fato é que, em algumas regiões do Pantanal, a questão econômica e social dessas populações costuma ser bastante precária. São demandas básicas que vão desde falta de roupas e alimentos até ausência de registros de nascimentos de crianças e adolescentes (Abreu, 2018). Isso mostra a importância social da escola, uma vez que a sua institucionalidade no Pantanal pode ser um ponto de inflexão para a melhoria de oportunidades para essas comunidades, embora, como tentamos demonstrar nesse trabalho, ainda existem muitos desafios, tensões e contradições a serem superadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar o espaço do Pantanal é, antes de tudo, compreender que a natureza e seus processos não estão em oposição às diversas formas de ocupação territorial praticadas pelas comunidades que o constituem. Na realidade, a natureza e seus ciclos são a essência dos saberes e dos sentidos de vida dessas comunidades. O sistema escolar oficial no Pantanal faz parte dessa sociedade regional, na medida em que abrange escolas heterogêneas que buscam atender às territorialidades tradicionais e ancestrais desse meio geográfico.

Essas escolas precisam se adaptar à natureza, aos grupos e à sua função como espaços de aprendizagem e convivência. Esse é um aspecto central, pois as escolas não são elementos exógenos à realidade pantaneira; elas se integram tanto à natureza quanto às territorialidades e etnoculturas da região.

Assim, as escolas no Pantanal são espaços pedagógicos, mas também de afirmação das territorialidades dos povos que coabitam e produzem esse espaço. Este trabalho demonstra como comunidades, incluindo migrantes, quilombolas, populações rurais e indígenas, enfrentam diversos desafios para manter a integridade funcional e identitária de suas escolas. Entre esses desafios, destacam-se a superação de distanciamentos não apenas geográficos, mas também sociais, que acabam gerando situações de exclusão, invisibilidade espacial e estigmatização territorial que afetam essas comunidades e suas escolas.

## **AGRADECIMENTOS**

Apoio Fundação Universidade Mato Grosso do Sul (UFMS). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. M. M. **A implantação das escolas ribeirinhas no Pantanal corumbaense**: um elemento de enfrentamento ao trabalho infantil Corumbá-MS. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, 2018.
- BORGES, J. R. P.; CHAUDRHY, F. H.; FERREIRA FILHO, P. Representações de comunidades tradicionais: um instrumento para a gestão dos recursos hídricos no Pantanal. **Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, São Paulo, n. 23, p. 73-80, 2005.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Casa Civil, 2007.
- CASTELLS, M. **A questão urbana**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FERRANTE, L.; FEARNside, P. M. Brazil's Pantanal threatened by livestock. **Science**, Washington, D.C., v. 377, n. 6607, p. 720-721, 2022. DOI: <http://doi.org/10.1126/science.ade0656>. PMID:35951692.
- GONÇALVES, D. L. **O território etnoeducacional povos do Pantanal e sua relação com a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão, Nioaque-MS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.
- HAESBAERT, R. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (eds.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, p. 95, 2009.
- HAESBAERT, R. Território e Multiterritorialidade: um debate. **Revista Geographia**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 17, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar, 2010**. Brasília: MEC, 2011.
- LEFEBVRE, H. **La producción del espacio**. Madrid: Editora Capitain Swing, 2013.
- LOURENÇO, D.; MOURA, N. S. P. Angelina Vicente: uma escola indígena no etnoterritório In: LÚCIA, V. *et al.* (org). **Diferenças & alteridades**: abordagem perspectivas dos estudos culturais. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. p. 85-113.
- MEIRA, F. A trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil e seus desdobramentos entre os Terena no Mato Grosso do Sul. In: GONÇALVES, M.C.S; PIMENTA, D.C.F.G. (eds.). **Educação e Conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Editora Poisson, 2023. p. 63-77. DOI: <http://doi.org/10.36229/978-65-5866-304-1.CAP.05>.
- MOORE, A. Ethno-territoriality and ethnic conflict. **Geographical Review**, New York, v. 106, n. 1, p. 92-108, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1111/j.1931-0846.2015.12132.x>.
- OLIVEIRA, F. R. Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá-MS: práticas de ensino na Escola Jatobazinho. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, 2018.
- RAMOS, E. C. M.; PAULA, E. G.; BUENO, E. Um olhar etnogeográfico sobre a experiência escolar de jovens brasileiros que vivem a inter/trans territorialidade na fronteira Brasil-Bolívia. **CIÊNCIA GEOGRÁFICA**, Campinas, v. 27, p. 245-262, 2023.
- SANTOS, M. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- SILVA, J. S. V.; ABDON, M. M. Delimitação do Pantanal brasileiro e suas sub-regiões. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, Brasília, v. 33, p. 1703-1712, 1998.
- SOUZA, J. B. A. **Existir e Resistir**: as geografias das comunidades quilombolas no município de Corumbá - MS. 2021. Dissertação (Doutorado em geografia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021
- THIELEN, D. *et al.* Quo vadis Pantanal? Expected precipitation extremes and drought dynamics from changing sea surface temperature. **PLoS One**, San Francisco, v. 15, n. 1, p. e0227437, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0227437>.
- WACQUANT, L. A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada. **Sociologia: Problemas e Práticas**, São Paulo, n. 16, p. 25-39, 2006.

### Contribuições dos autores

ECMR: Processo de elaboração teórica e escrita do artigo; FRO: Elaboração e tratamento das informações.

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira