

Escolas das Águas do Pantanal Sul: características institucionais, perfil e percepções dos docentes de ciências

 Raquel Furtado Soares Trindade ¹,  Daniele Correia ²

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências/Instituto de Física. Avenida Costa e Silva s/nº, Bairro Universitário. Campo Grande – MS. Brasil. ²Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Autor para correspondência/Author for correspondence: raquel.furtado@ufms.br

RESUMO. Este artigo, integra uma pesquisa de doutorado, que busca compreender a realidade de professores de ciências nas Escolas das Águas, situadas no campo em Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS). O estudo busca caracterizar essas unidades escolares, o perfil docente e analisar as percepções dos professores sobre seu trabalho. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, cujos dados foram coletados mediante observação direta em sete unidades, acompanhamento do cotidiano de sete professores, além de registros fotográficos e diário de campo. Adicionalmente, aplicaram-se questionários e entrevistas com docentes e gestora da escola e da Secretária-adjunta Municipal de Educação. A análise dos resultados, conduzida conforme a análise textual discursiva (ATD), indica que as escolas possuem características singulares, regidas pelo ciclo das águas do rio Paraguai. O corpo docente é majoritariamente jovem e reconhece a necessidade de adaptação a um contexto marcado pelo isolamento, infraestrutura precária e dificuldades de acesso. Evidenciou-se, ainda, a exigência de uma atuação polivalente, configurando um cenário de sobrecarga que impacta diretamente o bem-estar e a saúde mental desses profissionais. Espera-se que esses resultados fomentem debates sobre as especificidades das Escolas das Águas e a formação dos professores que ensinam ciências nesses territórios.

Palavras-chave: escolas ribeirinhas, Pantanal, professores de ciências, trabalho docente.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 11	e20610	UFNT	2026	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

Escolas das Águas in the Southern Pantanal: institutional characteristics, profile, and perceptions of science teachers

ABSTRACT. This article is part of a doctoral research project aimed at understanding the reality of science teachers in the *Escolas das Águas* (water schools), located in the countryside of the city of Corumbá, state of Mato Grosso do Sul (MS). The study aims to characterize these school units and their teaching profile, as well as analyze the teachers' perceptions of their work. This is a qualitative case study, whose data were collected through direct observation in seven units, monitoring the daily lives of seven teachers, in addition to photographic records and a field diary. Additionally, questionnaires and interviews were conducted with teachers and managers from the school and the Municipal Assistant Secretariat of Education. The analysis based on Discursive Textual Analysis (DTA) reveals unique features governed by the Paraguay River's water cycle. The mostly young teaching staff must adapt to isolation, poor infrastructure, and access difficulties. The required multipurpose role creates an overload that directly impacts their well-being and mental health. It is expected that these results will foster debates on the specificities of the *Escolas das Águas* and the training of science teachers in these territories.

Keywords: riverside schools, pantanal, science teachers, teaching work.

Escuelas de las Aguas del Pantanal Sur: características institucionales, perfil y percepciones de los profesores de ciencias.

RESUMEN. Este artículo integra una investigación de doctorado que busca comprender la realidad de profesores de ciencias en las Escolas das Águas situadas en el campo en Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS). El estudio objetiva caracterizar estas unidades escolares, el perfil docente y analizar las percepciones de los profesores sobre su trabajo. Se trata de un estudio de caso cualitativo, cuyos datos fueron colectados mediante observación directa en siete unidades, acompañamiento del cotidiano de siete profesores, además de registros fotográficos y diario de campo. Adicionalmente, se aplicaron cuestionarios y entrevistas con docentes y gestoras de la escuela y de la Secretaría- adjunta Municipal de Educación. El análisis de los resultados, conducido por el Análisis Textual Discursivo (ATD), indica que las escuelas poseen características singulares, regidas por el ciclo de las aguas del Río Paraguay. El cuerpo docente, mayoritariamente joven, debe adaptarse al aislamiento, infraestructura precaria y dificultades de acceso. El rol polivalente exigido genera una sobrecarga que impacta directamente su bienestar y salud mental. Se espera que estos resultados fomenten debates sobre las especificidades de las Escolas das Águas y sobre la formación de los profesores que enseñan ciencias en estos territorios.

Palabras clave: escuelas ribereñas, pantanal, profesores de ciencias, trabajo docente.

Introdução

O município de Corumbá (MS) possui uma vasta extensão territorial de aproximadamente 65 mil km² (IBGE, 2024), dos quais 96,5% integram o bioma Pantanal (Silva & Abdon, 1998). Diante dessa amplitude geográfica, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) estruturou a rede rural em dois grupos distintos: as escolas terrestres, localizadas em assentamentos e fazendas de áreas secas, e as Escolas das Águas, situadas em regiões passíveis de inundação no Pantanal (Oliveira, 2018; Esquer, 2023).

Embora o termo “Escolas das Águas” seja uma designação informal da SEMED, a nomenclatura consta em documentos oficiais, como o Plano Municipal de Educação (Corumbá, 2015) e o Portfólio das Escolas das Águas (Corumbá, 2020). Este último define como “Escolas das Águas todas as unidades de ensino localizadas em comunidades tradicionais ribeirinhas, em virtude de sua localização geográfica” (Portfólio Escolas das Águas, p. 4). Situadas em áreas remotas e de difícil acesso, tais instituições representam a principal oportunidade de escolarização e socialização para filhos de pescadores, coletores de iscas e trabalhadores rurais, constituindo, para muitos, o primeiro espaço de convivência extrafamiliar (Zerlotti, 2014).

Inseridas em realidades moldadas pelo fluxo do rio Paraguai, essas instituições têm despertado o interesse acadêmico. Estudos como os de Nozu, Rebelo e Kassar (2020) focam na gestão escolar, enquanto Grillo *et al.* (2021) e Zaim-de-Melo (2017) exploram a cultura lúdica das crianças pantaneiras. O ponto de convergência nessas pesquisas é o reconhecimento de que tais unidades exigem práticas pedagógicas e de gestão adaptadas às condições ambientais, sociais e culturais locais. É consensual que o fazer pedagógico nessas escolas deve se articular aos saberes tradicionais, utilizando o brincar e a cultura local como eixo central no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar do crescimento das publicações sobre o contexto pantaneiro, verifica-se uma carência de estudos dedicados à trajetória e às percepções dos docentes que ensinam ciências nessas regiões. Diante dessa lacuna, este artigo busca caracterizar as unidades das Escolas das Águas, traçar o perfil dos professores de ciências e analisar suas percepções sobre o contexto em que residem e exercem o magistério, evidenciando como as adversidades estruturais e o isolamento prolongado repercutem no sofrimento psíquico e na saúde mental desses educadores. Além da introdução, este artigo se estrutura em quatro seções: a fundamentação teórica sobre as escolas do/no campo e as Escolas das Águas, o percurso metodológico, a análise e discussão dos resultados e as considerações finais.

Educação do campo: origem, avanços e desafios

A educação do campo é reconhecida como uma modalidade da educação básica brasileira, conforme previsto na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9394/1996 (Brasil, 1996). Em seu percurso histórico, essa modalidade buscou superar estigmas herdados de uma colonização baseada no modelo escravocrata (Brasil, 2012). Todavia, a institucionalização da educação rural ocorreu apenas na década de 1960, motivada por preocupações da elite em conter o êxodo rural e a consequente expansão das periferias urbanas. Nesse período, a LDB nº 4.024/1961 estabeleceu em seu artigo 105, que o Poder Público deveria instituir e amparar escolas na zona rural capazes de “favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (Brasil, 1961).

Nesse sentido, a terminologia “educação do campo” é relativamente recente, consolidando-se como educação básica do campo durante a preparação da I Conferência Nacional, em 1998 (Caldart, 2012). Embora a legislação brasileira por vezes ainda utilize o termo “educação rural” para abarcar atividades como silvicultura, pecuária, mineração e agricultura, o conceito de campo o transcende ao acolher populações pesqueiras, extrativistas, ribeirinhas e caiçaras. Tais escolas visam atender tanto os residentes em áreas rurais quanto aqueles em zonas urbanas que atendam, predominantemente, a população do campo (Brasil, 2010).

A consolidação dessa modalidade foi impulsionada pela instituição do Conselho Nacional de Educação e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2007). Segundo Caldart (2012), a educação do campo se configurou por meio de mobilizações de movimentos sociais que reivindicaram o reconhecimento dos sujeitos do campo em suas múltiplas identidades, refutando a visão de meras representações estatísticas ou localizações geográficas. Contudo, apesar dos avanços legais, Arroyo e Fernandes (1999) alertam para a fragilidade curricular: muitas vezes, o ensino ainda é concebido sob a lógica industrial urbana, tratando as especificidades rurais como “anormalidades” (p.24) a serem adaptadas.

No município de Corumbá/MS, a educação do campo apresenta desafios acentuados, uma vez que a vasta extensão do território rural se localiza em regiões alagáveis e de difícil acesso no Pantanal Sul. Diante dessa realidade, Roman *et al.* (2021) explicam que foram implementadas políticas públicas sociais para assistir as comunidades residentes nessas áreas. Tais iniciativas foram ratificadas pela Lei Municipal nº 2.263/2012 (Corumbá, 2012), que

instituiu o Programa Social Povo das Águas, o qual promove melhorias estruturais e sociais mediante parcerias entre as áreas de assistência social, saúde, educação, defesa civil e a Marinha do Brasil.

Dessa forma, os habitantes da região das águas residem em áreas pantaneiras onde desenvolvem atividades de subsistência, convivendo com as particularidades do bioma. Nesse contexto, a educação escolar foi integrada às dinâmicas locais, estruturando o conjunto de unidades de ensino atualmente denominadas “Escolas das Águas”.

Escola das Águas e a educação do/no campo no contexto pantaneiro

As Escolas das Águas são instituições do campo situadas em áreas alagáveis da bacia hidrográfica do rio Paraguai, na região do Pantanal Sul, em Corumbá (MS). Tais escolas são reconhecidas por suas características singulares, que as distinguem das demais escolas ribeirinhas brasileiras, uma vez que se inserem em “contextos pantaneiros com condições sociais, culturais, econômicas e naturais únicas” (Roman *et al.*, 2021, p. 6).

Essa singularidade é acentuada pela complexidade geográfica local. Embora a planície pantaneira possua uma gênese regional comum e seja definida pelo processo de inundação, as particularidades ambientais do Pantanal brasileiro fazem com que seja subdividido em diversas subunidades (Mioto, Paranhos & Alves, 2012). No Mato Grosso do Sul, essa subdivisão abrange as regiões do Paraguai, Paiaguás, Nhecolândia, Abobral, Aquidauana, Miranda, Nabileque e Porto Murtinho (Silva & Abdon, 1998). Nesse cenário, as Escolas das Águas se distribuem entre os Pantanaís do Paraguai, Paiaguás, Nhecolândia, Abobral e Nabileque (Esquer, 2023).

O histórico de implantação das Escolas das Águas pela Secretaria Municipal de Educação teve início em 1975, com a criação das unidades Polo Santa Aurélia e Sebastião Rolon, além das extensões Boa Esperança e São João (Roman *et al.*, 2021). A rede se expandiu gradualmente ao longo das décadas, culminando na implementação da mais recente extensão escolar em 2022 (Esquer, 2023).

Historicamente, as Escolas das Águas visam acolher um público diversificado, composto de famílias que residem às margens ou nas proximidades de rios como o Paraguai, Paraguai-Mirim, Taquari, São Lourenço e Rio Negro (Abreu, 2018; Cruz, 2018; Oliveira, 2018). Para muitas dessas comunidades, frequentemente numerosas e com baixo nível de escolaridade parental, tais unidades representam a primeira e única oportunidade de acesso à educação formal (Zerlotti, 2014; Rios, 2020).

Devido à localização em áreas de difícil acesso, a vida no Pantanal é adaptada à dinâmica das águas que, ao alternar ciclos de cheia (outubro a março) e seca (abril a setembro), modula os padrões de subsistência e estabelece uma interdependência entre o ambiente e as atividades humanas, incluindo a educação escolar. Consequentemente, a manutenção dessas unidades exige uma gestão escolar adaptada às realidades territoriais. Conforme Nozu, Rebelo e Kassir (2020), a organização nessas áreas não segue um padrão único, demandando arranjos pedagógicos flexíveis e sensíveis às especificidades locais.

Essa flexibilidade se reflete, por exemplo, no calendário letivo, ajustado aos períodos de cheia e seca da região (Zerlotti, 2014). No entanto, apesar desses avanços práticos, Zerlotti (2017) aponta que os documentos normativos dessas escolas ainda estão em fase de elaboração. Oficialmente, o conjunto das unidades opera sob as diretrizes administrativas e pedagógicas da escola Polo Porto Esperança, o que evidencia uma lacuna de marcos norteadores que contemplem, de direito, as particularidades de cada polo.

Diante de uma gestão que é simultaneamente adaptada e limitada por diretrizes genéricas, torna-se imprescindível a formulação de políticas públicas específicas. Tais ações devem reconhecer as singularidades da vida pantaneira em Corumbá, garantindo os investimentos e o respaldo institucional necessários para a sustentabilidade e a qualidade educacional nas Escolas das Águas.

Encaminhamentos Metodológicos

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1996), com aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFMS sob o parecer 6.987.385. Caracteriza-se como estudo de caso, segundo Yin (2001, p. 32), por se tratar de “uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

O trabalho de campo ocorreu entre agosto e novembro de 2024, em colaboração com a SEMED de Corumbá/MS e a direção das Escolas das Águas. Foram visitadas sete das dez unidades do conjunto: as escolas municipais rurais de educação integral (EMPRI) Polo São Lourenço, EMPRI Paraguai Mirim, EMPRI Porto Esperança, EMPRI Santa Aurélia, EMPRI Polo Sebastião Rolon e as extensões Fazenda Nazaré e Fazenda Lourdes. A seleção dessas unidades se justifica pelo foco nos docentes de ciências do ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

O acesso às escolas, situadas em áreas remotas do Pantanal Sul, é condicionado pela

sazonalidade. Conforme Zaim-de-Melo (2017), o transporte se alterna entre o modal fluvial, durante as cheias, e veículos de tração terrestre na seca, sendo a via fluvial a única alternativa em pontos isolados. Para a coleta de dados, utilizaram-se múltiplos instrumentos in loco: observação direta do cotidiano docente, registros em diário da pesquisa, suporte fotográfico, questionário e entrevistas com sete docentes, entrevista com a gestora das Escolas das Águas e a secretária-adjunta municipal de educação. Os critérios de seleção dos docentes participantes consideraram ensinar a disciplina de ciências no Ensino Fundamental II, vinculados às escolas das águas, de modo a contemplar assuntos diretamente envolvidos com a realidade investigada.

Após a apresentação do estudo e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a garantia dos princípios éticos de confidencialidade, anonimato e participação voluntária, os docentes manifestaram concordância em participar da pesquisa e foram consultados quanto à forma de identificação no estudo: seis optaram pelo uso de seus nomes reais, enquanto um indicou a preferência pela utilização de pseudônimo. Cumpridos os protocolos éticos, procedeu-se à aplicação dos instrumentos de coleta de dados com os professores, constituídos por questionários e entrevistas individuais, realizadas nas unidades escolares em que os docentes exercem suas atividades profissionais. Os questionários foram aplicados em formato impresso, respondidos individualmente pelos participantes, com duração média de 40 minutos.

No que se refere às entrevistas realizadas com os docentes, estas foram conduzidas em espaços reservados da escola, a fim de assegurar condições adequadas de escuta e privacidade. Para a condução das conversas, empregou-se um roteiro semiestruturado, o qual possibilitou maior flexibilidade na abordagem das questões. Todas foram integralmente registradas por meio de gravação em aparelhos smartphone, apresentando duração média de uma hora e trinta minutos por participante. As entrevistas com a gestora da Escola das Águas e com a secretária municipal adjunta de educação ocorreram na zona urbana, em seus respectivos ambientes de trabalho, igualmente orientadas por roteiro semiestruturado e gravadas em sua totalidade, com duração média de uma hora cada.

A análise dos dados se fundamentou na análise textual discursiva (ATD) (Moraes & Galiuzzi, 2016), uma metodologia de cunho qualitativo composta de três etapas: unitarização, categorização e metatexto. A unitarização consiste na desconstrução do corpus em unidades de significado (US). Na categorização, as US são classificadas e agrupadas em categorias. O metatexto consiste na produção de um novo texto, que reúne as novas compreensões sobre o fenômeno a partir dos resultados das etapas anteriores (Moraes & Galiuzzi, 2016).

Na fase de categorização, adotaram-se categorias mistas. As categorias a priori *Escolas das Águas: características e singularidades* e *Retrato docente: ciências e Escolas das Águas* foram estabelecidas dedutivamente, fundamentadas nos registros em diário de campo e nos dados obtidos via questionários e entrevistas com docentes, gestora e a secretária-adjunta municipal de educação. Em contrapartida, a categoria emergente, intitulada *O sacrifício logístico e a sobrecarga funcional*, foi construída indutivamente durante a análise das entrevistas com os professores, viabilizando novas interpretações do fenômeno estudado.

Resultados e Discussões

A análise dos dados evidenciou que as Escolas das Águas apresentam singularidades estruturais, logísticas e pedagógicas profundamente condicionadas pela dinâmica territorial do Pantanal. A partir da ATD, emergiram três categorias: *Escolas das Águas: características e singularidades*, que explica as especificidades infraestruturais e contextuais das unidades investigadas; *Retrato docente: ciências e Escolas das Águas*, que delineia o perfil dos profissionais que lecionam a disciplina na região; e *O sacrifício logístico e a sobrecarga funcional*, que revela as percepções dos professores sobre as adversidades e as condições de trabalho enfrentados no contexto pantaneiro.

Escolas das Águas: características e singularidades

a) Gestão escolar

A gestão das Escolas das Águas é adaptada às singularidades territoriais do Pantanal. Com sede administrativa na zona urbana de Corumbá e vinculadas ao Núcleo de Educação do Campo, essas instituições são coordenadas por uma equipe composta por diretora, diretora-adjunta, três coordenadoras pedagógicas e duas secretárias administrativas (Diário da Pesquisa, 2024). Esse grupo gerencia unidades atípicas inseridas em contextos socioeconômicos e naturais específicos que, devido às constantes variações fisiográficas da região, demandam organizações pedagógicas peculiares (Nozu; Rebelo; Kassar, 2020; Roman et al., 2021).

Um aspecto distintivo desse arranjo refere-se às extensões Jatobazinho, Santa Mônica e Fazenda Lourdes vinculadas, respectivamente, às Escolas-Polo Paraguai Mirim, São Lourenço e Sebastião Rolon. Essas unidades operam em regime de cogestão com o terceiro setor: a Prefeitura de Corumbá assume as atribuições pedagógicas, a certificação e a remuneração docente, enquanto o parceiro privado responsabiliza-se pelo suporte administrativo e logístico,

o que inclui manutenção predial, insumos, contratação de monitores e transporte de professores (Roman, 2022; Esquer, 2023). Em certas extensões, a governança é reforçada por dirigentes contratados pela própria mantenedora privada.

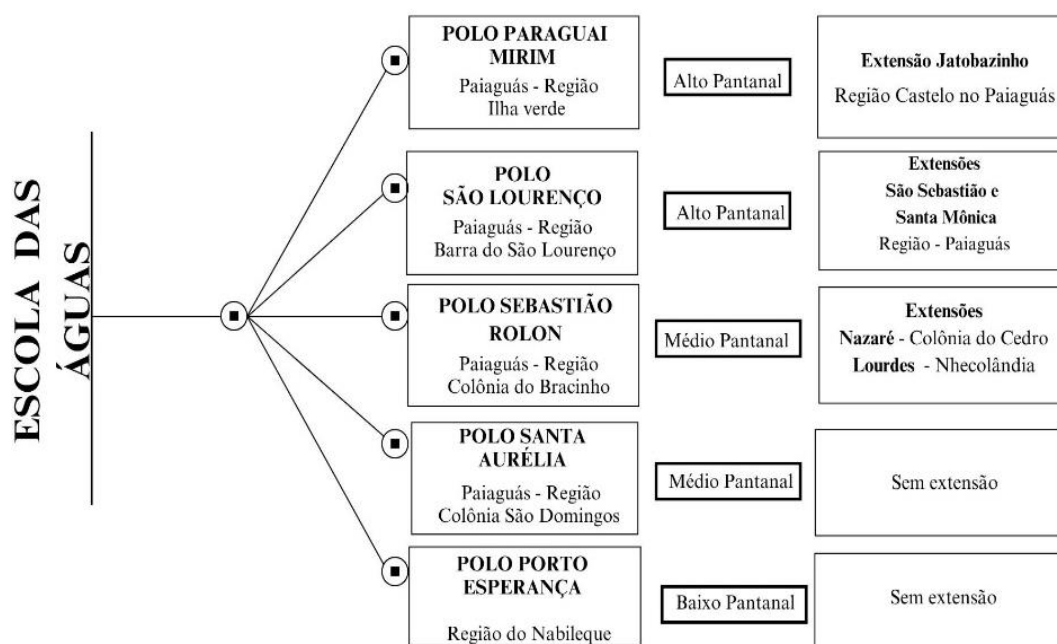
Historicamente, a incorporação dessas unidades à rede municipal ocorreu de forma gradual. A Escola Sebastião Rolon, fundada por produtores rurais em 1948, foi municipalizada em 1975 (Zerlotti, 2017). O processo continuou com a integração das unidades Porto Esperança (1958) e Santa Aurélia (1962), e intensificou-se no século XXI com a criação das Escolas-Polo Paraguai Mirim e São Lourenço (2003), seguidas pelas extensões Nazaré (2008), Jatobazinho (2009), Santa Mônica (2011) e Fazenda Lourdes (2022).

Atualmente, o monitoramento rotineiro de todas as sedes e parcerias é realizado de forma remota e diária pela equipe gestora, utilizando recursos de voz, vídeo e mensagens via WhatsApp. Essa comunicação instantânea viabilizou-se após a universalização do acesso à internet sem fio e da energia elétrica fotovoltaica nas escolas, promovida pelo programa federal Ilumina Pantanal. Além do contato digital, uma coordenadora pedagógica realiza visitas mensais in loco para acompanhar as demandas específicas. A permanência do restante do corpo gestor na área urbana justifica-se pela complexidade burocrática do arranjo, que envolve o controle do fluxo de suprimentos, a mediação pedagógica institucional e a alimentação de sistemas oficiais de ensino.

b) Localização e forma de acesso

As Escolas das Águas situam-se nas sub-regiões do Baixo, Médio e Alto Pantanal. Essa categorização adota como referência a distância fluvial de cada região em relação ao Porto Geral de Corumbá, localizado às margens do rio Paraguai. Segundo Roman et al. (2021), as distâncias estimadas para o transporte fluvial compreendem 280 km para o Baixo Pantanal, 180 km para o Médio e 320 km para o Alto Pantanal. Embora em 2024 o conjunto totalizasse cinco polos e cinco extensões, a rede apresenta instabilidade quantitativa. Nozu, Rebelo e Kassar (2020) atribuem essa oscilação às reconfigurações das políticas governamentais, reestruturações na Secretaria Municipal de Educação e demandas específicas das comunidades ribeirinhas, o que resulta na criação, extinção ou reagrupamento frequente de unidades de ensino. As unidades visitadas abrangem três sub-regiões, como apresentado na Figura 1, e estão distribuídas entre as diferentes classificações dos pantanais.

Figura 1 - Distribuição das unidades de ensino visitadas.



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

O acesso a essas instituições exige transporte adequado às especificidades geográficas, variando entre tratores, barcos, “voadeiras”, veículos com tração e canoas (Rios, 2020; Nozu, Rebelo & Kassar, 2020). Enquanto no Alto Pantanal a via fluvial é predominante, com exceção das extensões Jatobazinho e Santa Mônica, que dispõem de pistas de pouso para acesso aéreo, no Médio Pantanal as rotas são severamente impactadas pelo regime hídrico.

Durante o trabalho de campo, observaram-se mudanças logísticas significativas. A escola polo Porto Esperança (Baixo Pantanal), por exemplo, é atualmente acessada somente por via terrestre mediante um percurso de aproximadamente 100 km (BR-262 e estrada de terra). No Médio Pantanal, a grave crise hídrica no rio Taquari impôs o transporte terrestre exclusivo durante a estação seca.

Em contraste, o acesso às unidades do Alto Pantanal permanece exclusivamente fluvial. A escola polo Paraguai Mirim se situa a aproximadamente 150 km do Porto Geral, enquanto a escola São Lourenço se encontra a cerca de 216 km, o que exige um deslocamento de barco motorizado com duração média de seis horas. Quanto ao transporte discente, identificou-se a introdução do veículo Agrale Marruá M200 no Médio Pantanal, adquirido via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para otimizar percursos em regiões de difícil tráfego, complementando o uso tradicional de tratores com carretinhas (diário da pesquisa, agosto de 2024). Em síntese, a logística atual se divide-se entre barcos-escola no Alto Pantanal (polos São

Lourenço e Paraguai Mirim), tratores e veículos utilitários no Médio Pantanal (polo Santa Aurélia e extensões da Sebastião Rolon) e ônibus escolares no Baixo Pantanal (polo Porto Esperança).

c) Turmas atendidas em 2024 e regime de ensino

Os indicadores da sede administrativa das Escolas das Águas, referentes ao ano de 2024, evidenciam uma distribuição heterogênea de turmas e discentes, abrangendo desde a pré-escola até o 9º ano do ensino fundamental. O detalhamento do contingente estudantil atendido por cada instituição de ensino está sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição das turmas e estudantes por escola.

Unidades escolares	Segmento		
	Pré-escola	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano
Escola Polo Porto Esperança	****	9 estudantes	5 estudantes
Escola Polo Sebastião Rolon	****	28 estudantes	3 estudantes
Extensão Fazenda Lourdes	****	12 estudantes	2 estudantes
Extensão Fazenda Nazaré	9	27 estudantes	13 estudantes
Escola Polo Santa Aurélia	5	28 estudantes	13 estudantes
Escola Polo Paraguai Mirim	10	12 estudantes	15 estudantes
Escola Polo São Lourenço	2	14 estudantes	7 estudantes

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Ressalta-se que todas as unidades de ensino operam sob o regime multisseriado. Essa organização pedagógica agrupa, em uma mesma sala, estudantes do 1º ao 5º ano, bem como turmas que reúnem alunos do 6º ao 9º ano. Nas instituições que ofertam a pré-escola (fases I e II), o atendimento segue o mesmo modelo multisseriado.

O regime de ensino adotado em toda a rede é o de educação integral, com atividades distribuídas nos períodos matutino e vespertino. Para viabilizar o acesso dos estudantes que residem em áreas remotas, as escolas polo e extensões disponibilizam o sistema de internato (semanal ou bimestral). A definição da modalidade é condicionada pela distância entre a residência do estudante e a escola (diário da pesquisa, novembro de 2024).

d) Estrutura física

As unidades escolares e extensões da rede municipal de Corumbá apresentam, predominantemente, construção em alvenaria e infraestrutura consolidada. O projeto arquitetônico padrão contempla de duas a três salas de aula, pátios interno e externo, além de áreas de suporte como cozinha, refeitório, despensa, lavanderia, depósito de materiais de

limpeza, instalações sanitárias e alojamentos separados por gênero para docentes, discentes e equipe administrativa.

No que tange à ocupação do espaço, observa-se que na escola polo Santa Aurélia e na extensão Fazenda Nazaré (vinculada à escola polo Sebastião Rolon), as turmas de pré-escola ocupam áreas adaptadas no pátio interno para a execução das atividades pedagógicas (diário da pesquisa, agosto de 2024). Em contraste, a infraestrutura externa da extensão Fazenda Lourdes (escola polo Sebastião Rolon) se distingue pela presença de quadra de areia, parque infantil e horta pedagógica (diário da pesquisa, agosto de 2024).

Retrato docente: ciências e Escolas das Águas

Nesta categoria, apresenta-se o perfil dos docentes que ensinam ciências nas Escolas das Águas, considerando as seguintes variáveis: faixa etária, gênero, formação acadêmica, pós-graduação, tempo de magistério; tempo de atuação na região das águas e percepções acerca da infraestrutura escolar e das condições de trabalho.

A pesquisa contou com a participação de sete docentes que ensinam ciências do ensino fundamental II nas Escolas das Águas, dos quais cinco são mulheres, o que sugere uma predominância feminina no corpo docente da área. O perfil dos professores revelou uma ampla variação de experiência e idade entre os participantes: a faixa etária abrange de 23 a 63 anos, o tempo de magistério varia de menos de dois a 20 anos, e o tempo de atuação nas Escolas das Águas oscila de menos de um a oito anos (Quadro 2).

Quadro 2 – Perfil docente.

Nome	Idade	Formação acadêmica	Pós-graduação/educação do campo	Tempo de magistério	Tempo de atuação na região das águas
Rosely	38	Ciências biológicas	Sim	16 anos	8 anos
Emílio	63	Matemática	Não	20 anos	4 anos
Felipe	37	Matemática	Sim	10 anos	3 anos
Andressa	23	Matemática	Não	2 anos	2 anos
Érica	42	Ciências biológicas	Não	2 anos	1 ano
Luanny	28	Ciências biológicas	Não	2 anos	1 ano
Jéssica	29	Ciências biológicas	Não	4 anos	7 meses

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Em entrevista, os docentes com maior tempo de atuação nas Escolas das Águas (Rosely, Emílio e Felipe) relataram a ausência de fixação em uma única unidade por períodos superiores a um ano, sendo rotineiramente redistribuídos pela SEMED na renovação contratual anual.

Conforme a gestão escolar, essa mobilidade anual é uma escolha estratégica que visa mitigar desgastes de convivência contínua entre as equipes nos alojamentos compartilhados. Embora as normas permitam renovações contratuais por até cinco anos, constata-se elevada rotatividade docente. Esse fenômeno, correlacionado aos achados de Zerlotti (2014), é atribuído ao desconhecimento das especificidades regionais, a conflitos interpessoais e ao isolamento prolongado inerente ao território pantaneiro.

Diferentemente do regime praticado em áreas urbanas ou rurais tradicionais, os professores das Escolas das Águas residem nas unidades durante os quatro bimestres letivos. Segundo a secretária-adjunta municipal de educação.

Essas condições específicas de alojamento e trabalho são comunicadas aos professores no ato da contratação ... antes de iniciar as atividades, participam de um curso de formação de 8 horas, que aborda as condições específicas relativas à estrutura e ao funcionamento das Escolas das Águas (trecho da entrevista concedida pela secretária-adjunta municipal de educação, 24/05/2024).

Ao término de cada bimestre que possui duração entre 60 a 70 dias, os professores retornam à zona urbana para um recesso de 15 dias. Na primeira semana, são dispensados de atividades laborais; na segunda, comparecem à sede administrativa das Escolas das Águas para a organização do trabalho pedagógico.

A jornada contratual é de 40 horas semanais, sendo dez horas destinadas à hora-atividade individual e duas ao planejamento coletivo (Zaim-de-Melo, 2017). Devido à localização em área de difícil acesso, os profissionais recebem um adicional de 20% sobre o salário-base, concedido em razão natureza rural das unidades (diário da pesquisa, agosto de 2024).

Quanto à formação acadêmica, constatou-se que três dos sete professores de ciências possuem licenciatura em Matemática e apenas dois detêm especialização lato sensu em Educação do Campo. Essa disparidade corrobora o argumento de Dutra (2016) sobre a persistência de profissionais atuando fora de sua área de habilitação específica.

A adoção desse modelo de lotação flexível baseia-se na dificuldade de fixar profissionais qualificados em regiões remotas. Para suprir a demanda e integralizar a carga horária de 40 horas, permite-se que licenciados em Ciências Biológicas ou Matemática ministrem ambas as disciplinas, além de assumirem componentes diversos, como recreação e disciplinas eletivas no ensino fundamental I e II (Diário da Pesquisa agosto/novembro/2024).

Esses achados reforçam as discussões de Melo e França-Carvalho (2020); Dutra (2016), bem como as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (Brasil, 2008), sobre a urgência de

políticas públicas de formação continuada para contextos do campo. Tais normativas preconizam que as práticas pedagógicas devem considerar a diversidade cultural e as transformações do ambiente rural, mediante aperfeiçoamento oferecido por profissionais comprometidos com essas especificidades. Em suma, o perfil analisado caracteriza-se pela predominância de docentes jovens, do gênero feminino, em início de carreira e sem habilitação específica para a Educação do Campo. Esse cenário impõe desafios complexos à consolidação de uma práxis contextualizada, exigindo apoio institucional contínuo para garantir a qualificação e a permanência desses profissionais no Pantanal.

Sacrifício logístico e sobrecarga funcional

Nesta categoria, analisam-se as percepções docentes acerca das condições infraestruturais, dos desafios logísticos, das dinâmicas do trabalho pedagógico e da polivalência no exercício do magistério. Os resultados derivam da desconstrução do corpus textual das entrevistas, que resultou na identificação de 15 US. Estas foram submetidas a um processo de sistematização que envolveu quatro categorias iniciais e duas intermediárias, culminando na proposição de uma categoria final. O percurso metodológico de categorização está detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 – Movimento de organização de categorias.

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categoria final
A - Estruturas das escolas (2US)	(A+B) 6US Condições estruturais e pedagógicas	(A+B) + (C+D) 15US
B - Carências de recursos essenciais (4US)		Docência nas Escolas das Águas: o equilíbrio entre os desafios estruturais e o isolamento
C -Isolamento e acessibilidade extrema (6US)	(C+D) 9 US Condições de trabalho docente	
D - Polivalência na docência (3US)		

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

A construção da categoria final evidencia novas compreensões advindas da análise, em um processo argumentativo que consolida as defesas e proposições emergentes (Moraes & Galiuzzi, 2016). Assim, a categoria final, *Docência nas Escolas das Águas: o equilíbrio entre os desafios estruturais e isolamento*, permitiu o desenvolvimento do metatexto, cuja tese central defende que os docentes de ciências atuantes nessa região se inserem em contextos singulares. Tais cenários são marcados por sacrifícios que transcendem os saberes estritamente pedagógicos, impondo desafios ímpares ao exercício do magistério.

Esses obstáculos se iniciam no deslocamento logístico, que exige o enfrentamento de percursos extensos e exaustivos. Somam-se a isso condições de infraestrutura aquém do ideal, uma vez que as unidades escolares apresentam limitações quanto ao conforto e às deficiências físicas nos prédios. Adicionalmente, a escassez de recursos didático-pedagógicos, como salas de tecnologias educacionais, mobiliário adequado, acervo bibliográfico, jogos didáticos, laboratórios, quadra de esportes, compromete diretamente a efetividade da prática docente.

A categoria intermediária, denominada *condições estruturais e pedagógicas* é composta de seis US, resultantes da aglutinação das categorias *estruturas das escolas* e *carência de recursos essenciais*. Sustenta-se que os docentes percebem o ambiente escolar como deficitário, enfrentando diariamente a falta de insumos essenciais, incluindo materiais didáticos como equipamentos de som, materiais didáticos, televisores e conectividade à internet.

Na categoria inicial, *estruturas das escolas*, os relatos dos docentes sinalizam a premência de investimentos. A professora Andressa, por exemplo, qualifica as condições como: “Regular porque já passei por um lugar pior, mas dá para melhorar um pouquinho, né?”. A professora Érica ratifica essa insatisfação, enfatizando: “Regulares, dá para sobreviver, porém está bem aquém do que a gente merecia, né?... Do que uma pessoa precisa, você deixa a sua casa, você deixa seu marido, você deixa seus filhos, seus bichos”. Você tem que ter um mínimo de conforto.” A professora Andressa complementa, destacando que “o que mais pesa na região das águas é a infraestrutura das escolas e a falta de apoio que a gente recebe, então isso é muito pesado”.

É importante contrastar tais percepções com o relato da gestão das Escolas das Águas. Segundo a gestora, [...] em 2021, a Secretaria de Educação de Corumbá inaugurou o primeiro prédio projetado para as Escolas das Águas na região do Médio Pantanal, onde está instalada a escola polo Sebastião Rolon (trecho da entrevista concedida pela gestora das Escolas das Águas, 20/06/2024). Diferentemente de estruturas adaptadas, esse prédio foi planejado para o alojamento de alunos e professores, com arquitetura voltada às especificidades do modelo pedagógico pantaneiro, aspecto que é corroborado pela professora Jéssica ao relatar:

O local atual é um local apropriado, com uma estrutura bem feita né tem salas, [...]porquê na verdade essa escola foi planejada para receber os alunos e os professores alojados. Mas não é o que ocorre nas outras escolas que foram adaptadas para as escolas (Relato da Professora Jéssica, agosto de 2024).

A professora Jéssica complementa que “na outra escola que estava no primeiro semestre as estruturas são todas adaptadas”, percepção esta que converge com o relato da

professora Rosely, que esclarece a inexistência de alojamentos projetados: “[...] *onde nós estamos instalados seria uma sala de aula do sexto ou nono ano. Mas como a escola não tem o alojamento, então, nós ocupamos esse espaço.*”

Esses achados corroboram as pesquisas de Sambrana (2024) e Hilbig (2021), cujos resultados sobre as escolas do campo e das águas também apontam para condições precárias que comprometem a qualidade do ensino e o aprendizado discente. A negligência do poder público quanto aos padrões mínimos de infraestrutura nessas localidades é igualmente denunciada por Andrade e Rodrigues (2020).

A categoria inicial, *carência de recursos essenciais*, revela outro agravante: a limitação de materiais didáticos. Os docentes relatam enfrentar a escassez de recursos básicos e tecnológicos. Como expressa a professora Jéssica: “[...] *eu sinto falta, por exemplo, para os alunos, né, de computador, notebook, que é algo que deveria ter, né? Na cidade tem uma sala de informática e aqui não tem [...]*”.

Em suma, as evidências de campo demonstram que, ressalvadas as novas sedes das escolas polo Sebastião Rolon e São Lourenço, o cotidiano escolar é marcado por infraestrutura deficitária. Conforme discutido por Nobre (2021) e por Bueno e Guimarães (2017), a falta de recursos é um desafio central na prática docente pantaneira. Assim como Lapo e Bueno (2002), Macedo (2020) associa essa precariedade ao mal-estar docente, fenômeno que contribui para o sofrimento psíquico, o sentimento de desassistência e a rotatividade profissional.

A categoria intermediária, *condições de trabalho docente*, é composta de nove US e aglutina as categorias iniciais *isolamento e acessibilidade extrema* e *polivalência na docência*. Juntas, essas categorias detalham as percepções docentes sobre as complexas condições do magistério na região. Os elementos aglutinadores revelam o enfrentamento de trajetos longos e extenuantes até as unidades escolares, onde os professores permanecem em regime de internato por um bimestre, além da necessidade de polivalência para suprir a carga horária em múltiplas disciplinas e níveis de ensino.

A categoria inicial, *isolamento e acessibilidade extrema*, é corroborada pelo depoimento dos sete participantes, que confirmam a permanência na escola por períodos que, segundo a professora Andressa, “*varia entre 60 dias e 70 dias, dependendo do bimestre*”. Esse distanciamento do núcleo familiar exige adaptações profundas à rotina de internato. No relato do Professor Felipe, observa-se que o isolamento impõe o desafio de [...] “*ficar longe da família e conviver com pessoas, cada um com seu gênio, com sua mania diferente, não é fácil*”. Conforme discutido por Nobre (2021) e Bueno (2016), a distância familiar é um dos maiores

obstáculos para os docentes pantaneiros, configurando-se como um dos principais fatores para a alta rotatividade na região.

Para se mitigarem os efeitos do isolamento, o professor Emílio relata que considera o espaço escolar [...] *“como minha casa [...] Preciso fazer as minhas coisas como se eu tivesse na minha casa, né? Aí você vai ali, dá aula, vai para o teu quarto”*.

A partir desses relatos e das notas do diário de campo, percebe-se que exercer o magistério nas Escolas das Águas transcende o fazer pedagógico, exigindo um sentimento de pertencimento ao contexto pantaneiro e uma dimensão emocional que equilibra razão e sensibilidade frente às adversidades cotidianas.

No que se refere à acessibilidade, os docentes sinalizam que as dificuldades de trânsito são acentuadas pelas particularidades geográficas. Nesse sentido, o professor Felipe exemplifica: *“Olha, dá umas 6 horas de viagem aqui, por causa da areia, né? O percurso é ruim, é muito ruim, mas eu acho que uns 200 km”*. A professora Luanny enfatiza que a via de acesso varia conforme a estação do ano:

Depende do período. Pode ser de caminhonete ou de barco e caminhonete ou barco e trator. Depende da estação do ano [...], no bimestre passado em maio, nós voltamos de barco. Nós fomos até o Porto de trator até no Buritizal. De lá nós pegamos um barquinho (Relato, Professora Luanny, agosto de 2024).

Já a professora Jéssica ressalta que o tempo de deslocamento é imprevisível e depende das condições dos veículos: *“[...] eu sei que é oito horas de viagem se não atolar a Marruá. Quando o rio está cheio, a gente faz a viagem de barco e trator, mais ou menos três horas de barco e quatro horas de trator.”*

A categoria inicial, *polivalência na docência*, destaca que além dos desafios logísticos, os professores exercem um papel multifacetado para integralizar a carga horária semanal de 40 horas. Esses profissionais são lotados em até seis componentes curriculares distintos, transitando entre o ensino fundamental I (educação física, eletivas, jogos e recreação) e o ensino fundamental II (ciências, matemática, atividades desportivas e eletivas), predominantemente em turmas multisseriadas (diário da pesquisa, agosto/setembro 2024).

A sobrecarga decorrente dessa polivalência é evidente nos relatos. Nesse sentido, a professora Rosely admite: *“[...] eu tenho deixado essa professora de ciência um pouquinho de lado, né? Por conta do multisseriado”*. Já a professora Érica expressa preocupação com a atuação em áreas fora de sua formação: *“Tem que dar outras disciplinas que não é a sua*

formação. Matemática, Educação Física, Eletivas, Jogos e Recreação para o quinto ou nono é isso. É, tem que pensar muito, né? Muito planejamento. A gente não é formado para isso.”

Essa realidade reflete o cenário de diversas escolas do campo no Brasil, onde a organização multisseriada e a docência em diferentes níveis são comuns (Oliveira, 2010). Nas Escolas das Águas, esses dados convergem com os achados de Sambrana (2024), que identificou angústias semelhantes relacionadas à multiplicidade de componentes curriculares em sua pesquisa com professores do campo e das águas.

Embora a polivalência seja tradicionalmente associada à formação em pedagogia para os anos iniciais (Almeida & Placco, 2013), nas Escolas das Águas o desafio é ampliado, pois os docentes, especialistas em áreas distintas e sem formação pedagógica generalista, precisam mediar turmas com níveis de conhecimento heterogêneos em disciplinas diversas (Silva, 2022). Em suma, observa-se que a docência nas Escolas das Águas exige uma adaptação profunda tanto aos novos modelos pedagógicos quanto às singularidades do cotidiano local. O professor que se fixa nessas instituições não apenas supera obstáculos logísticos diários, mas também desenvolve estratégias para gerenciar o desgaste emocional inerente ao isolamento e às adversidades do contexto pantaneiro.

Docência nas Escolas das Águas: o equilíbrio entre os desafios estruturais e o isolamento

Sob os princípios da ATD, e a partir das interpretações do corpus e do entrelaçamento entre categorias, infere-se que o magistério nas Escolas das Águas demanda uma complexidade que a formação inicial dificilmente contempla. É perceptível que lecionar nesses espaços, onde a geografia dita o ritmo da vida, impõe uma reestruturação profunda da identidade docente. O exercício profissional é marcado por desafios infraestruturais, pedagógicos e logísticos, inerentes aos trajetos sinuosos e à permanência no ambiente escolar por períodos superiores a dois meses, somados à responsabilidade polivalente da regência. Portanto, atuar nessas unidades de realidades singulares exige o enfrentamento do isolamento e a reorganização da prática pedagógica para atender a demandas multidimensionais.

Esse conjunto de realidades vai ao encontro das considerações de Tardif (2014), para quem os saberes da docência não são estáticos ou adquiridos apenas na formação inicial, mas sim plurais, temporais e experienciais. No contexto das águas, o “saber-fazer” pedagógico se funde ao “saber-viver” e ao “saber-sobreviver”. No relato da professora Luanny, emerge a angústia da espera e da incerteza logística: *“é bem difícil ... demora de 15 a 20 dias para vir algo para cá. É. Não dá para contar, né? Que vai chegar amanhã”*. Esse depoimento

demonstra que o planejamento pedagógico, nesse cenário, constitui-se como um exercício de improvisação e resiliência, no qual o docente administra a escassez para assegurar o direito à educação.

Ao se observar o cotidiano nessas instituições e suas características, corrobora-se a tese de Caldart (2012) de que a carência de estruturas e recursos nas escolas do campo não é acidental, mas fruto de um descaso histórico do Estado. A experiência de se conviver com as dificuldades diárias é externada na fala da professora Érica, que destaca a necessidade de o próprio docente prover seu conforto básico: *“A gente tem um mínimo de conforto porque a gente se proporciona, né? A gente traz as coisas aqui pra gente poder viver bem... a gente tem só o quarto aqui... literalmente o quarto e o colchão...”*. Nota-se, assim, que o professor não ocupa apenas um cargo funcional, ele ocupa um espaço de vida, transformando a precariedade infraestrutural em um lugar de pertencimento e resistência cultural.

Diante disso, ao refletir sobre a responsabilidade polivalente desses educadores e a exigência de adaptação local, os achados desta pesquisa se aproximam de Freire (1996) acerca de que ensinar exige a consciência do inacabamento. É notório que os docentes são compelidos a desenvolverem uma competência transdisciplinar, na qual os saberes da docência se intersectam com a logística de sobrevivência e a resiliência frente à distância familiar. Essa dualidade entre a exuberância natural do Pantanal e a precariedade física configura o cerne das experiências vivenciadas. A docência nas águas se revela, portanto, como uma experiência transdisciplinar bruta e sensível, em que o ato de educar se constitui, primordialmente, como um gesto político de presença e uma prática de adaptação criativa frente às adversidades do contexto pantaneiro.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo central compreender a realidade dos professores de ciências que lecionam nas Escolas das Águas, localizadas no município de Corumbá/MS. Para tanto, caracterizaram-se as unidades escolares e o perfil docente, além de se analisarem as percepções desses profissionais sobre o contexto em que atuam.

A estruturação dos resultados em categorias analíticas iniciais, intermediárias e finais permitiu a compreensão das complexas dimensões da docência nessa região. A caracterização dessas unidades revelou um cenário de acentuada dualidade estrutural e logística. Se, por um lado, as escolas polo mais recentes (Sebastião Rolon e São Lourenço) dispõem de infraestrutura planejada para o regime de internato, por outro, a maioria das demais unidades subsiste em

condições precárias. Esse panorama é marcado pela escassez de insumos pedagógicos básicos e pelo isolamento digital, fatores que se configuram como determinantes sociais do trabalho docente.

Mais do que limitações físicas, essa assimetria infraestrutural reverbera diretamente na organização do trabalho pedagógico e no perfil de vulnerabilidade profissional identificado. Destacam-se, nesse sentido, a carência de formação específica na área de Ciências Biológicas e a imposição de uma polivalência compulsória nos ensinos fundamental I e II para a integralização da jornada semanal. Portanto, a sobrecarga funcional e a fragmentação curricular operam como estratégias adaptativas que, embora garantam o direito à escolarização, precarizam a práxis pedagógica e desafiam a identidade profissional do docente de ciências nesse território.

A experiência docente nessas escolas é marcada, sobretudo, pelo isolamento inerente ao regime de internato. Tal dinâmica exige elevada capacidade de resiliência e adaptação para gerir o distanciamento familiar e a convivência ininterrupta com os pares em alojamentos compartilhados durante o bimestre letivo. Somado a isso, a precariedade do acesso geográfico constitui um entrave logístico persistente, dadas as extensas jornadas de deslocamento que demandam transportes fluviais e terrestres especializados. Esse cenário complexo requer dos professores o desenvolvimento de saberes experienciais que transcendem a prática pedagógica convencional.

Como limitação metodológica, cumpre sinalizar o recorte territorial a um único município (Corumbá/MS) e o número delimitado de participantes investigados. Embora tais fatores restrinjam a generalização dos resultados para outras realidades ribeirinhas do país, esse delineamento qualitativo e situado é precisamente o que confere profundidade a esta pesquisa, permitindo revelar o que a literatura da área ainda não havia reportado sobre as especificidades das Escolas das Águas e as percepções dos docentes que lecionam ciências nesses territórios pantaneiros.

A principal contribuição científica deste estudo reside na originalidade de sua abordagem empírica, posicionando-se como um marco relevante para a área da Educação do Campo e para as investigações sobre a docência em contextos pantaneiros. Ao lançar luz sobre um cenário frequentemente invisibilizado pelas políticas educacionais hegemônicas, a pesquisa avança ao teorizar como as dinâmicas sazonais das águas, o isolamento geográfico e a infraestrutura de internato moldam a identidade profissional e a transposição didática. Desse modo, o trabalho oferece subsídios inéditos que tencionam as diretrizes nacionais da Educação

do Campo, demonstrando a necessidade urgente de se conceberem práticas pedagógicas e políticas de fixação docente que respeitem as singularidades culturais, logísticas e ecológicas do bioma pantaneiro.

Por fim, a docência nas Escolas das Águas se constitui-se como um campo de atuação singular, definido pelo equilíbrio tensional entre as carências estruturais e a superação do isolamento. Assim, esta pesquisa contribui para fomentar novos debates sobre a Educação do Campo e pesquisas sobre docência em contextos pantaneiros. Diante disso, sugere-se que investigações futuras explorem os impactos dessas condições na saúde mental dos professores, na fixação profissional e na qualidade do trabalho pedagógico na região, bem como analisem os desdobramentos de políticas públicas recentes, a exemplo da consolidação das novas sedes das escolas polo.

Referências

Abreu, C. M. M. (2018). *A implantação das escolas ribeirinhas no Pantanal corumbaense: Um elemento de enfrentamento ao trabalho infantil* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

Almeida, L. R., & Placco, V. M. N. S. (2013). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo, SP: Edições Loyola.

Arroyo, M., & Fernandes, B. M. (1999). *Por uma educação básica do campo: A educação básica e o movimento social no campo* (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, Vol. 2). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1996). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (J. Alvarez et al., Trans.). Porto, Portugal: Porto Editora.

Bueno, H. P. V. (2016). *Fatores de riscos psicossociais em professores de escolas pantaneiras: Relações com transtornos mentais comuns e estresse ocupacional* (Tese de doutorado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Bueno, H. P.V., & Guimarães, L. A. M. (2017). *Percepção de professores de escolas pantaneiras sobre o trabalho docente*. TraHs. <https://doi.org/10.25965/trahs.570>

Brasil. (1961). *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*: Lei das diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2008). *Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de

atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2008/rceb002_08.pdf

Brasil. (2007). *Educação do campo: Diferenças mudando paradigmas* (R. Henriques, A. Marangon, M. Delamora, & A. Chamusca, Orgs.; Cadernos SECAD, 2). Brasília, DF: MEC/SECAD. Recuperado de <https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>

Brasil. Ministério da Educação. (2012). *Educação do campo: Marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)*. Recuperado de https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

Brasil. (2010). *Decreto n. 7.352*. Presidência da República. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Caldart, R. S. (2012). *Educação do campo*. In R. S. Caldart, I.B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (pp. 259-266). Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo, SP: Expressão Popular.

Corumbá. (2012). *Lei n. 2.263, de 24 de agosto de 2012*. Cria o Programa Povo das Águas, de atendimento às comunidades situadas nas regiões das águas do município de Corumbá. Prefeitura Municipal de Corumbá. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/a/ms/c/corumba/lei-ordinaria/2012/226/2263/lei-ordinaria-n-2263-2012-cria-o-programa-povo-das-aguas-de-atendimento-as-comunidades-situadas-nas-regioes-das-aguas-do-municipio-de-corumba>

Corumbá. (2015). *Lei Ordinária n. 2.484/2015, de 26 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Corumbá. Recuperado de http://leis.camaracorumba.ms.gov.br/lei/2739?type_view=consolidada

Corumbá. (2020). *Portfólio: Escolas das Águas. Lugar distante, educação presente*. Corumbá, MS: Secretaria Municipal de Educação. (Manuscrito não publicado). [s.l.]: [s.n.].

Cruz, M. B. O. (2018). *A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá.

Dutra, S.G. (2016). Educação do campo na perspectiva do desenvolvimento local. *Revista Eventos Pedagógicos*, 7 (3), 1415-1434. <https://doi.org/10.30681/revps.v7i3.9821>

Esquer, D. (2023). *As Escolas das Águas do Pantanal Sul-mato-grossense: Um estudo sobre a cultura escolar ribeirinha* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Grillo, R. M., Rodrigues, G. S., Godoy, L. B., & Zaim-de-Melo, R. (2021). Quando a escola vira o quintal de casa: Um estudo dos jogos tradicionais e da cultura lúdica das crianças pantaneiras. *Revista Brasileira de Política e Desenvolvimento*, 3(3), 58-78. <https://doi.org/10.52367/BRJPD.2675-102X.2021.3.3.58-78>

Hilbig, M. C. V. (2021). *Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas Escolas das Águas do Pantanal* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *Censo demográfico 2024: Cidades@: Mato Grosso do Sul: Corumbá: Panorama*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/>

Lapo, F. R. & Bueno, B. O. (2002). O abandono do magistério: Vínculos e rupturas com o trabalho docente. *Psicologia USP*, 13(2), 243-276. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200014>

Macedo, F. O. (2020). *Bem-estar e mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas do Pantanal* (Tese de Doutorado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Melo, R. A., & França-Carvalho, A. D (2020). Educação rural e educação do campo: desafios da formação de professores no Brasil e no Piauí. *Cadernos Cajuína*, 5(3), 8-27. <https://doi.org/10.52641/cadcaj.v5i3.409>

Mioto, C. L, Paranhos, A. C., Jr. & Albrez, E. do A. (2012). Contribuição à caracterização das sub-regiões do Pantanal. *Entre-Lugar*, 3(6), 165-180. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/entre-lugar/article/view/2453>

Moraes, R., & Galiazzi, M. C (2016). *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Unijuí.

Nobre, N. R. A. F. (2021). *Das águas do rio ao som das aves pantaneiras: A formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do Pantanal Sul-mato-grossense na visão de professoras alfabetizadoras* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

Nozu, W. C. S., Rebelo, A.S., & Kassar, M.C.M. (2020). Desafios de gestão das Escolas das Águas. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 1054-1067. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14331>

Oliveira, F. R. (2018). *Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá/MS: Práticas de ensino na escola Jatobazinho* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

Rios, C. E. (2020). *A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas do Pantanal Sul-mato-grossense* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

Rodrigues, A. C. da S., Marques, D. F., Rodrigues, A. M., & Dias, G. L. (2017). Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. *Educação & Realidade*, 42(2), 707-728. <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>

Roman, A. S. G dos S. (2022). *Formação e identidade dos professores de educação física das Escolas das Águas do Pantanal Sul-mato-grossense* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

Roman, A. S. G dos S., Rizzo, D. T. S., Zaim-de-Melo, R., Neira, M. G., & Rizzo, J. G. S. (2021). Caracterização das Escolas das Águas: Revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10(5), e50110515321. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15321>

Sambrana, J. D. G. (2024). *A formação continuada de professores para as escolas do campo e Escolas das Águas do município de Corumbá/MS* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

Silva, J. S. V. & Abdon, M. M. (1998). Delimitação do Pantanal Brasileiro e suas sub-regiões. *Pesquisa Agropecuária Brasileira*, 33 (Número Especial), 1703-1711. Recuperado de <http://mtc-m12.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/iris@1912/2005/07.19.20.30.13/doc/santos.pdf>

Silva, S. F.G. (2022). As dificuldades dos professores polivalentes. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(8). <https://doi.org/10.51891/rease.v8i8.6598>

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.

Zaim-de-Melo, R. Z. (2017). *Jogar e brincar de crianças pantaneiras: Um estudo em uma Escola das Águas* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Zerlotti, P. H. (2014). *Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: Um estudo na Escola das Águas – Extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

Zerlotti, P. (Org.). (2017). *Escolas das Águas: Valorizando o saber local* (Caderno do Professor). ECOA. Recuperado de https://ecoa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/caderno_do_professor.pdf

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 26/04/2026
Aprovado em: 30/05/2026
Publicado em: 10/07/2026

Received on April 26th, 2026
Accepted on May 30th, 2026
Published on July, 10th, 2026

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Trindade, R. F. S., & Correia, D. (2026). Escolas das Águas do Pantanal Sul: características institucionais, perfil e percepções dos docentes de Ciências. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20610.

ABNT

TRINDADE, R. F. S.; CORREIA, D. Escolas das águas do pantanal sul: características institucionais, perfil e percepções dos docentes de ciências. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e20610, 2026.