




Águas nas Amazônias: sujeitos de direitos e territórios educativos – referências para a formulação de políticas educacionais

Waters in the Amazon: subjects of rights and educational territories – sources for the formulation of educational policies

Aguas en la Amazonía: sujetos de derechos y territorios educativos – referencias para la formulación de políticas educativas

Salomão Mufarrej Hage¹
Edir Augusto Dias Pereira²
Tristan McCowan³
Raimunda Kelly Silva Gomes⁴

Citação: HAGE, Salomão Mufarrej; PEREIRA, Edir Augusto Dias; MCCOWAN, Tristan. GOMES, Raimunda Kelly Silva. Águas nas Amazônias: sujeitos de direitos e territórios educativos – referências para a formulação de políticas educacionais. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 19, e99613. Dezembro de 2025.

 <http://10.5380/jpe.v19i1.99613>

Resumo: A nível global conhecemos a Amazônia pelas lentes do neoliberalismo, em que o capital nos mostra apenas uma dimensão voltada à fauna e à flora existentes nesse território. Este estudo objetiva refletir sobre as Amazônias das águas, bem como aprofundar discussões voltadas aos territórios de vida, em que a água é um elemento balizador, pois na Amazônia constituem-se em um ecossistema pedagógico de formação e de conexão de modos de vidas e saberes das comunidades e povos amazônidas. Nossa análise

¹ Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, PA. Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2859-1346>. E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br

² Doutor em Geografia. Professor na Universidade Federal do Pará (UFPA). Cametá, PA. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5570-107X>. E-mail: edirdias@ufpa.br

³ Doutor em Educação internacional. Professor na Universidade College London. Londres. Inglaterra. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0710-7519>. E-mail: t.mccowan@ucl.ac.uk

⁴ Doutora em educação. Professora na Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Macapá, AP. Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4653-4000>. E-mail: rkellysgomes@yahoo.com.br

confronta, tensiona e busca desprender-se das epistemologias eurocêntricas que situam as águas como recurso natural e impede que as diferentes vozes das águas sejam ouvidas e tenham seu direito à vida e à educação reconhecidos. Importa-nos compreender as águas, assim como os seres humanos e não-humanos que com elas vivem, como sujeitos de direitos e constitutivos de territórios formativos nas múltiplas Amazônia. A maneira de tramar os sentidos, as apropriações e os usos das águas nas Amazônia, envolve diferentes ontologias políticas e práxis educativas, que podem referenciar a formulação de políticas educacionais que dialoguem com os territórios pluriversos das águas como espaços de formação que conectam a vida com o fazer educativo, contextualizado e territorializado.

Palavras-chave: Amazônia; Território; sustentabilidade; Direito à Educação; Direitos da Natureza.

Abstract: On a global level, we know the Amazon through the lens of neoliberalism, where capital shows us only a dimension focused on the fauna and flora existing in this territory. This study aims to reflect on the Amazon of the waters, as well as deepen discussions focused on territories of life, where water is a guiding element, as it constitutes a pedagogical ecosystem of formation and connection of ways of life and knowledge of Amazonian communities and peoples. Our analysis confronts, tensions, and seeks to detach itself from Eurocentric epistemologies that situate water as a natural resource and prevent the different voices of water from being heard and having their right to life and education recognized. It is important for us to understand water, as well as the human and non-human beings that live with it, as subjects of rights and constitutive of formative territories in the multiple Amazons. The way of weaving the meanings, the appropriations, and the uses of the waters in the Amazons involves different political ontologies and educational practices, which can reference the formulation of educational policies that engage with the pluriversal territories of the waters as spaces of formation that connect life with educational actions, contextualized and territorialized.

Keywords: Amazons; Territory; Sustainability; Right to Education; Rights of Nature.

Resumen: A nivel global, conocemos la Amazonía a través de las lentes del neoliberalismo, donde el capital nos muestra solo una dimensión centrada en la fauna y la flora existentes en este territorio. Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre las Amazonías de las aguas, así como profundizar las discusiones enfocadas en los territorios de vida, donde el agua es un elemento orientador, ya que en la Amazonía constituyen un ecosistema pedagógico de formación y de conexión de modos de vida y conocimientos de las comunidades y pueblos amazónicos. Nuestro análisis confronta, tensiona y busca desprenderse de las epistemologías eurocéntricas que sitúan el agua como un recurso natural y impiden que las diferentes voces del agua sean escuchadas y que se reconozca su derecho a la vida y a la educación. Nos importa comprender el agua, así como a los seres humanos y no humanos que viven con ella, como sujetos de derechos y constitutivos de territorios formativos en las múltiples Amazonías. La manera de tramar los sentidos, las apropiaciones y los usos de las aguas en las Amazonas, involucra diferentes ontologías políticas y prácticas educativas, que pueden referirse a la formulación de políticas educativas que dialoguen con los territorios pluriversos de las aguas como espacios de formación que conectan la vida con el hacer educativo, contextualizado y territorializado.

Palabras clave: Amazonas; Territorio; sostenibilidad; Derecho a la educación; Derechos de la Naturaleza.

Introdução

Na educação do campo, a noção de terra, para designar o campo, apresenta-se como hegemônica. As águas correm à parte. Mesmo na Amazônia, onde a dimensão das águas é incomensurável, muitas vezes se reduz a região à floresta. Os movimentos que lutam em defesa das águas ainda têm pouco pautado a Educação em sua relação com os territórios das águas. E, em termos do imaginário social, no cotidiano de nossas ações, tem-se naturalizado a maneira como os discursos das ciências moderno-coloniais definem a água como “elemento da natureza” e recurso “mercantil”, e pouco se evidencia

as correlações de meios de subsistência e de ancestralidade existentes entre os povos amazônidas e seus modos de vida, a exemplo, a “convivialidade com ciclos de maré que definem os modos de vida e conecta as comunidades com vivência e partilhas socioeconômicas, ambientais, culturais, políticas e educacionais.

Nosso desafio, portanto, é transgredir essa compreensão das águas como “recursos naturais”, entendendo-as como territórios educativos pluriversos. Numa perspectiva epistemológica e territorial, as águas se apresentam como fundamental e demandam repensarmos a Educação do Campo nas Amazônia e as Políticas Educacionais. Não apenas porque os povos camponeses, indígenas, quilombolas, extrativistas e ribeirinhos amazônidas mantêm relações importantes com as águas que formam seus territórios. Mas, em razão de que as águas educam. Os saberes das águas são tributários de epistemologias territoriais pluriversas. E, a partir destas, podemos repensar, ressignificar e ressituar as águas no pensamento e no Movimento da Educação do Campo em vista da construção de políticas públicas outras.

Há algumas “linhas de maré” (que avançam e recuam) a partir das quais podemos compreender as águas como “território educativo” nas Amazônia. Em primeiro lugar é preciso dimensionar as águas nas Amazônia em sua dinâmica, diversidade e problemáticas. As Águas nas Amazônia evocam ao mesmo tempo um paradoxo e a noção de crise. A segunda linha, relaciona-se à ontologia política das águas, considerando o “ciclo social das águas” (Porto-Gonçalves, 2017, p. 30). Nesta linha d’água, discutimos três dobras do ciclo social das águas: das temporalidades, dos imaginários e das práticas das águas nas Amazônia.

A terceira linha vai na direção de uma leitura da epistemologia das águas. Talvez uma leitura na contracorrente, na contramaré, do que geralmente se aborda como “saberes das águas”. A sugestão fundamental é pensar as águas como “território epistemológico”, no sentido de que constituem “epistemologias territoriais” (Mignolo, 2004, p. 692). Não é comum na epistemologia ocidental moderno-colonial pensar o conhecimento a partir do espaço, dos lugares e dos corpos. As águas, no entanto, tornam incontornável a necessidade de pensarmos “localizações” geográficas e localizações epistemológicas articuladamente (Mignolo, 2005). Os saberes das águas têm uma geografia que desafia e desafina (até mesmo desatina) essa epistemologia des-

incorporada e des-localizada do ocidente, “a ideologia da ciência como ‘padrão-ouro’ epistêmico” (Castro et al., 2022, p. 11).

Por fim, a quarta linha é um esboço em linhas gerais do que chamamos “territórios educativos” das águas. É uma linha móvel, fluída e um tanto difícil de precisar, porque não é como as demais linhas de maré que deixam marcas na areia ou nos barrancos, pelas quais possamos nos guiar. “Território Educativo” é muito mais que uma expressão que cobre, ou busca abarcar de certo modo (ou de modo incerto), as relações entre educação e território. Quando se trata dessa “oficina das águas”, em que se fabricam os saberes, os sujeitos e os territórios nas Amazônia, a noção desanda em problemáticas teórico-metodológicas deslizantes. Já que aqui também temos que situar a escola, a comunidade, o meio geográfico, as relações escolares, os corpos, as ancestralidades integradas à coexistência de “mundificações multiespécies situadas” (Haraway, 2023, p. 27).

A metodologia deste estudo, traz uma abordagem territorial e relacional, enfatizando a integração entre educação, território e cultura. A abordagem qualitativa, valoriza os saberes territoriais e pluriversos e pressupõe a necessidade de desvelar os diferentes pressupostos que fundamentam os múltiplos métodos e formas de investigar a realidade educativa, em que a compreensão contextualizada dos saberes presentes nos múltiplos contextos das Amazônia requerem análise das dimensões subjetivas e sociais do fenômeno investigado. Para tanto, utilizamos as produções acadêmicas sobre a compreensão de território, educação, políticas públicas e a água como elemento que central para a indicação de políticas públicas.

Logo, esta pesquisa objetiva refletir sobre as Amazônia das águas, e aprofundar discussões voltadas aos territórios de vida, em que a água é um elemento balizador, pois na Amazônia constituem-se em um ecossistema pedagógico de formação e de conexão de modos de vidas e saberes das comunidades e povos amazônidas.

As Amazônia das Águas

As águas nas Amazônia têm a dimensão e complexidade do próprio território. As Amazônia apresentam uma diversidade de ambientes nos quais a dinâmica das águas é muito importante e significativa para quem com ela interage. Grandes rios, igarapés, furos, paranás, lagos e lagoas; rios de terra-firme, de águas claras, esverdeadas e águas escuras; áreas estuarinas e litorâneas com praias e mangues; “rios voadores” e águas

subterrâneas (aquíferos) caracterizam os diversos espaços e ecossistemas das águas nas Amazônia.

Então, refletir sobre as Amazônia das águas passa pelas lentes do maior do rio do mundo em termos de extensão e volume d'água (Szlafsztein; Sterr, 2007), e seus afluentes nos conectam com múltiplos territórios da Pan-Amazônia, ou mesmo, com as águas do mar que demonstram suas variantes por ciclos de enchentes e vazantes. Envolve também desaguar nos múltiplos ecossistemas “naturais-culturais” (Haraway, 2023, p.71), como: bacias hidrográficas, planícies de inundação influenciadas sazonalmente pelas marés, praias, rios, igarapés, entre outros.

Pesquisas apontam que a floresta Amazônica é responsável por 25% a 50% de toda a chuva da região sudeste, além das chuvas que ocorrem em países como Uruguai, Argentina e Paraguai. Essa água é transporta para esses outros lugares distantes da região por meio dos “rios voadores”. A floresta é uma oficina das águas: “A floresta fornece, também, a maior parte das partículas que atuam como núcleos de condensação de nuvens (NCN), controlando efetivamente os mecanismos de formação de nuvens e precipitação” (Artaxo et al., 2006, p. 169). A quantidade de água que a floresta lança na atmosfera por meio da evapotranspiração das árvores é, em estimativa conservadora, 20 trilhões de litros por dia, ou seja, 20 bilhões de toneladas de água. É mais água do que os 17 bilhões de toneladas que o rio Amazonas, o mais caudaloso do planeta, responsável por 1/5 da água doce que os mares recebem, despeja diariamente no Oceano Atlântico.

Nas Amazônia também se encontra o maior aquífero do mundo, antes de 2013 chamado aquífero Alter do Chão (Abreu et al., 2013, p.3), estimado em 86,4 mil km³ de água; e o Sistema Aquífero Grande Amazônia - SAGA é quatro vezes maior do que o Aquífero Guarani (37 mil km³), possui 150 quatrilhões de litros de água doce (estimado em 162.520 km³), com uma área de 1 milhão e 200 mil km², 75% de sua extensão encontra-se em território do Brasil (Ito, 2020, n.p.). O SAGA possui íntima relação com a floresta, sendo que um depende do outro para existir. Abreu et al. (2020) explicam que é da relação ente o aquífero e a vegetação amazônica que nascem as chuvas que irrigam todo país.

Em que pese toda essa dinâmica, abundância e diversidade das águas, nas última três décadas tem ocorrido uma sensível redução da disponibilidade hídrica na Amazônia, “Entre 1985 a 2022, a Amazônia viveu 23 anos com superfície aquática abaixo da média,

14 anos acima e apenas um ano na média. E o pior cenário de seca ocorreu recentemente, entre 2016 e 2021, quando essa extensão variou de 8% a 4% abaixo da média” (Imazon, 2023, p. 3).

A diminuição da quantidade de água disponível na superfície, devido a variação das chuvas, afeta diretamente os povos indígenas e comunidades ribeirinhas. No Acre e no Amazonas, no ano de 2022, casos extremos de seca e cheias drásticas ocorreram, e de acordo com o Imazon (2023, p.5), essas alterações não são apenas oriundas de causas naturais, mas devido ao aumento do desmatamento e as formas de uso e ocupação territorial, que afetam a dinâmica natural dos ecossistemas e geram alterações nos fluxos hídricos. Em 2024, 459 municípios da Amazônia Legal (59,5% do total) registraram algum grau de seca, sendo que, em setembro, 98,3% dos municípios estavam em algum grau de seca e o município de Tarauca, no Acre, em agosto teve o raro registro de “seca excepcional” (Pereira, 2025, p. 49).

Essas problemáticas nos estimulam a falar em “paradoxo das águas nas Amazônia” (Bordalo, 2017, p. 121), ou em “crise hídrica”. Apenas 60% da população das Amazônia tem acesso pleno à água potável, muito abaixo da média nacional (84,2%) e do índice de abastecimento do Sul e Sudeste (91%) (Laviano, 2023, p.5). No ano de 2022, no ranking das vinte (20) piores cidades com saneamento básico do Brasil, dos cem (100) municípios analisados pelo Trata Brasil (2022), as seis (6) primeiras colocações são das Amazônia: Macapá (AP), Porto Velho (RO), Santarém (PA), Rio Branco (AC), Belém (PA) e Ananindeua (PA).

Apesar das chuvas na região chegar a ultrapassar 3.000 mm anuais, em determinados meses, pode atingir abaixo de cem (100) mm em algumas áreas das Amazônia. As variações dos níveis dos rios também são bastante expressivas nos períodos chuvosos e de estiagem: “Nas várzeas, os pulsos de inundação podem ultrapassar os 13 metros de amplitude, entre os períodos de seca e cheia de um mesmo ano” (Marengo et al., 2012, p. 74). Lembrando que as várzeas representarem apenas 2% da extensão da bacia hidrográfica amazônica, mas é uma área de grande diversidade de ambientes e ecossistemas, sendo fundamental para sociobiodiversidade da região (Moura, 2007, p. 503).

Essas são algumas das dimensões e problemáticas que configuram as águas nas Amazônia como fundamentais para discussão da Educação do Campo. Mas, para tanto,

compreendemos que seja necessário problematizar os modos pelos quais a “epistemologia mestra” do ocidente (Alcoff, 2016, p. 131) tem “enquadrado” as águas e a maneira como elas constituem territórios e saberes nas Amazônia.

Ciclo Social das Águas

O conceito de “Ciclo Social das Águas” foi apenas esboçado por Porto-Gonçalves (2017, p. 30)⁵. Podemos entender o Ciclo Social das Águas a partir das práticas diferenciadas de significação, apropriação, uso e gestão das águas por sujeitos de ontologias diversas, uma vez que o autor compreende o Ciclo Social das Águas de duas formas: a partir dos nossos corpos, a água em estado vivo, pois a água constitui e passa por nossos corpos – inclusive animais e vegetais - e a partir de usos sociais que fazemos das águas, como para gerar energia elétrica e para produção agro-mineral.

O modo como a água constitui e passa por nossos corpos já indica o sentido social do ciclo, ou seja, o modo como constitui-se em relações sociais, pois nossa existência corpórea não é meramente de um ente biológico ou biofísico. Os corpos humanos, como tudo que chamamos Natureza, não são dados nem construídos, “mas são o efeito de uma miríade de práticas que juntas invocam e confirmam sua existência como um domínio ontológico” (Maciel, 2019, p. 71). Por meio dos nossos corpos, nós processamos ou metabolizamos e usamos água, tal como as plantas e os outros animais, em relações sociais específicas, por meio do acesso e preparação dos alimentos e higiene pessoal. Ou seja, nós nos relacionamos com a água, de maneira diferente da qual nos relacionamos com outros elementos.

A água, quando circula em nosso corpo, o faz por meio de relações sociais, porque somos seres sociais, mas, principalmente porque a água é inseparável da nossa vida, portanto, ela é viva em nós, ou como diz Porto-Gonçalves (2017): a água existe em nós em seu quarto estado: água em estado vivo e social. Nas plantas como nos animais, a água também se encontra em estado vivo, bem como nos rios, igarapés, mares, fontes, lagos

⁵ Outros autores falam em “ciclo hidrossocial” (Imbelloni; Filippine, 2020), o qual considera que “a água é manipulada através de fatores como obras hidráulicas, legislações, instituições, práticas culturais e significados simbólicos (BUDDS; HINOJOSA, 2012)” e “que a sociedade molda e é moldada pela água, possuindo um papel dinâmico e ativo nas relações sociais (Linton; Budds, 2014; Bakker, 2012)”, portanto “a água é ao mesmo tempo um fluxo físico e também social, um processo híbrido que se relaciona internamente (Swyngedouw, 1997)”.

etc., pois em “ontologias relacionais” (Escobar, 2014, p. 57), estes são considerados pessoas outros que humanos (De La Cadena, 2019)⁶.

Os grandes empreendimentos capitalistas e o Estado controlam o acesso, a apropriação e uso das águas enquanto um “recurso”, fazendo aquilo que se chama “gestão das águas” ou “gestão dos recursos hídricos”. Estas formas de tratar as águas são implicações de diferentes ontologias e os conflitos que envolvem, portanto, quanto ao acesso, a apropriação e uso das águas são “conflitos ontológicos” (De La Cadena; Blaser, 2018)⁷.

O Ciclo Social das Águas é uma compreensão de mundo que não parte da dicotomia ocidental moderna Natureza e Cultura. Na Amazônia, as águas muitas vezes são tratadas a partir de práticas muito específicas e locais que acabam encobrindo ou apagando relações de larga escala que estão para além de como ribeirinhos, por exemplo, organizam suas vidas no período anual das chuvas e estiagens (seca) e com a variação diária das marés.

Então, este ciclo pode ser compreendido numa dobra ontológica da temporalidade, do imaginário e das práticas das águas, ou seja, envolve questões político-conceituais. O que é um tempo natural? Por que dizemos que as águas definem um tempo natural ou da natureza? O que é imaginário das águas? Que sentido epistêmico e político têm a produção de imagens, representações e simbologias a respeito das águas e dos seres que a habitam e com os quais interagimos? O que são saberes das águas? Que práticas sociais estes envolvem? Como práticas e saberes se integram com as águas? Qual o sentido político e epistêmico dessas práticas das águas? Que direitos têm as águas, além do direito que nós temos às águas?

As práticas que os/as amazônidas desenvolvem em relação às águas, em sua maioria práticas chamadas “produtivas” (mas, é preciso lembrar que trabalho, lazer e ritos simbólicos não se separam na maioria das práticas de ribeirinhos, indígenas e quilombolas), são consideradas a partir de processos adaptativos aos “meios naturais” e suas dinâmicas próprias. É como se os povos das águas apenas reagissem adaptando-se ou integrando-se às especificidades do meio “natural” ocupado/usado e às variações naturais desse meio, quanto ao acesso e disponibilidade de “recursos”.

⁶ “Outros que humanos incluem animais, plantas e a paisagem” (De La Cadena, 2019, p. 10).

⁷ Para Blaser (2019, p. 76) o conflito ontológico é “un conflicto en que diferentes formas de hacer mundos están interrumpiéndose e interfiriendo unas con otras”.

As respostas dos amazônidas ao meio natural-cultural são entendidas como respostas adaptativas. Esta visão dos povos das águas adaptando-se ao meio, e até mesmo o elogio que fazemos de suas capacidades adaptativas, é uma concepção ontológica e política originária da modernidade-colonialidade, ou seja, expressa uma forma de rebaixar, inferiorizar, situar a ação dos ribeirinhos, não simplesmente definindo-a num plano de dependência ou integração sustentável com a Natureza, mas é uma forma de naturalizar suas relações sociais com humanos e pessoas outros que humanos (De La Cadena, 2019).

O Ciclo Social das Águas é também um modo de conceber o conjunto das ações humanas em meios, ecossistemas ou territórios diferentemente humanizados, o que significa dizer, que, ao longo do tempo se fizeram e incorporaram ações e sentidos humanos, mesmo que nos pareçam no todo “naturais”. Por isso, faz-se necessário compreender que esses “meios e ecossistemas naturais” são, em verdade, espaços em que num longo processo de coexistência, os seres humanos culturalizaram, ou seja, imprimiram neles suas marcas, modelaram segundo seus gostos, necessidades e concepções de mundo, em cooperação com outras espécies.

O Ciclo Social das Águas nos coloca diante do desafio de conceber as águas em suas diferentes ontologias políticas com que se define, descreve e determina o acesso, a apropriação, o uso e a gestão das águas nas Amazônia. Portanto, envolve compreender os “saberes das águas” muito mais que formas de aprendizagens tecidas nas águas, por diferentes sujeitos, culturas e perspectivas.

Se os Sujeitos das Águas são outros... As Pedagogias têm que ser outras... E as Políticas Educacionais também!

No Brasil, a legislação educacional vigente, já reconhece o Direito à Educação Pública e Diferenciada aos povos Indígenas, Quilombolas, do Campo, Águas e Florestas, como também aos estudantes Jovens, Adultos e Idosos, da Educação Especial e da Educação Profissional. Entretanto, na prática, o asseguramento desse Direito, com a presença das escolas, educadores e educadoras em suas comunidades e territórios, e com as condições materiais dignas, com educação de qualidade, ainda não se efetivou em face das disputas existentes no campo educacional, em que o padrão de poder hegemônico, de

caráter gerencialista, meritocrático, urbanocêntrico e antropocêntrico, agenciado pelos mecanismos internacionais, impõe uma agenda de vinculação da escola ao mercado e estabelece os parâmetros de qualidade da educação vinculada aos resultados nos exames nacionais e internacionais.

Nossos propósitos caminham em direção oposta, buscando justamente identificar outros horizontes de sentido para as nossas ações sociais, produtivas, culturais e educacionais, construídos com o amplo acervo de sentir-pensares, de saber-fazer e de sabedorias ancestrais dos povos originários, tradicionais, quilombolas, camponeses e ribeirinho das nossas Amazônia, essenciais ao desenvolvimento social com desconcentração das terras e das águas, do poder e da riqueza; e à sustentabilidade da vida com dignidade, humana e não humana, em todo o planeta (Hage et al., 2023, p.9).

Esses horizontes de sentidos outros, que podemos nomeá-los de outra maneira: princípios orientadores da ação, motivações coletivas, referências para ação ou perspectiva de futuro etc., temos apreendidos nas ações de convivência que realizamos com os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e camponeses das Amazônia, mediadas com seus movimentos e organizações sociais, com suas memórias coletivas, laços de solidariedade e ancestralidades pluriversas, com seus modos de produção da existência cooperados, com o respeito e proteção à vida humana e não humana, com suas práticas educativas de raiz, com sua oralidade formadora das novas gerações.

Para os limites deste artigo, focamos nos horizontes de sentido que nos são apresentados pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil que articulam a pauta das águas nas Amazônia, em particular na Amazônia Tocantina, em que comunidades tradicionais das Ilhas de Abaetetuba, no dia em que se comemora o Dia Mundial da Água (22 de março), realizam o Grito das Águas, em sua VI edição em 2025, reunindo coletivos dos povos das águas: ribeirinhos, quilombolas, ribeirinhos-quilombolas, pescadores, extrativistas e assentados, em resistência e protestos, denunciando as ameaças sofridas pelos seus territórios por empreendimentos que neles se instalam sem consulta prévia (Caritas Brasileira, 2025).

Gigantes multinacionais do agro-míneronegocio, como a Cargill, vêm transformando os territórios tradicionais dessa região em zona de sacrifício social, com a espoliação, degradação e transformação de seus territórios em “palco” de violências e

violações de direitos (Rodrigues, et al., 2019, p. 369). E, entre as consequências deste modelo hegemônico de desenvolvimento, assistimos ao avanço da privatização, da contaminação e da captura corporativa das águas dos rios e solos (Fase Amazônia, 2025, p.54).

O Movimento que organiza o Grito das Águas, por sua vez, inclui as águas como centralidade nas lutas pelos territórios e pela garantia de plenos direitos; e considera que os impactos das atividades econômicas internacionais, advindos da implantação desses empreendimentos, representam a morte. Integram este movimento: as diversas pastorais da Paróquia Nossa Senhora Rainha da Paz pertencente à diocese de Abaetetuba, a Fase Amazônia, Cáritas Brasileira Regional Norte II, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Central Única dos Trabalhadores – CUT Pará, Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba – MORIVA, Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba – AMIA, Associação dos Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba – ARQUIA, e muitos outros parceiros e aliados, dos territórios circunvizinhos, das universidades públicas e do movimento popular.

“Água Fonte de Vida. Bem Comum: Territórios livres de mineração!”; “Em defesa de nossos territórios tradicionais!”; “Não é possível falar em direitos humanos com a negação do acesso às águas”; “Água sagrada. É direito. Não mercadoria”; “Nossa arma de luta é a Resistência”; “Nossos rios e territórios são nossas riquezas”; “Territórios Livres: Vidas Protegidas”; são alguns dos dizeres dos cartazes, faixas e manifestações das lideranças durante o Grito das Águas. Eles afirmam a importância das águas como bem comum, elemento essencial para a vida e construção das identidades dos povos das águas e das florestas. E denunciam as ameaças aos modos de vida tradicionais.

No cenário atual de intensificação da crise climática e das disputas por territórios nas Amazônia, o Grito das Águas se apresenta como uma voz coletiva que ecoa a urgência da justiça socioambiental e a necessidade de políticas públicas que respeitem os direitos dos povos tradicionais (Fase Amazônia, 2025, p.3). Manifestações como estas implicam considerar a “pedagogia das águas” dos movimentos sociais das Amazônia como espaços de construção de territórios educativos. O Movimento da Educação do Campo, articulado com os movimentos e organizações dos povos das águas e das florestas – quilombolas, indígenas e extrativistas - do Brasil e das Amazônia, convoca-nos a confrontar com as “necropolíticas” (Mbembe, 2018, p.43) educacionais existentes, que impõem à Educação

e à Escola a tarefa de fortalecer a cultura do negócio, padronizada, homogeneizadora, empreendedora, meritocrática, moderno-colonial, exatamente como prescreve a Base Nacional Comum Curricular e seus defensores, sob a liderança do Todos pela Educação, integrada a um projeto neoconservador e neo-tecnista de educação, que ocupa as instâncias de decisão no âmbito das políticas educacionais, com a lógica neoliberal definindo a agenda de reforma mundial.

Parafraseando Arroyo (2012), como os Sujeitos das Águas são outros, as Escolas têm que ser outras, as Pedagogias têm que ser outras, e as Políticas Educacionais também. Entendendo os Povos das Águas como Sujeitos de Direitos, nossa tarefa consiste em apresentar referências para a formulação de políticas educacionais que incidam na Educação e nas Escolas das águas, tornando-as estratégicas para a afirmação de seus modos de produção de existência e de compreensão de mundo.

Nossa intenção é que as escolas das águas cumpram de fato seu papel formativo dos povos das águas amazônidas, colaborando com a emancipação dos sujeitos e a sustentabilidade da pluriversidade epistêmica que constituem os territórios das águas nas Amazônia. Nesse sentido, apresentamos três referências que podem colaborar com a formulação de políticas públicas ao sinalizar para a garantia de uma Educação diferenciada com a presença das escolas e das educadoras e educadores em suas próprias comunidades de pertencimento, contextualizada com as vivências, culturas e modos de vida dos povos das águas, considerando as “mundificações multiespécie situadas” das Amazônia e mundiais.

Nessa direção, consideramos que o contexto histórico-político-sociocultural da educação do campo, das águas e das florestas e do fortalecimento dos saberes ancestrais e pluriversos, as culturas amazônidas e o respeito e valorização das especificidades dos territórios das águas perpassa por um processo dialógico como percurso pedagógico, o que vai para além da consciência da realidade, mas em um movimento esclarecedor e transformador (Gutiérrez, 1988)

A Educação e as Políticas Educacionais se abrem para construção de agendas que incluam as questões referentes ao trabalho e à auto-organização das comunidades e grupos sociais que vivem nos territórios das águas, esses três elementos combinados: Trabalho, Auto-organização e Educação são fundamentais para a permanência dos sujeitos e fortalecimento dos seus territórios de pertencimento.

A Pedagogia da Alternância afirma a relação Educação-Trabalho-Território nos processos de formação, produção de conhecimento e intervenção coletiva. A formação em Alternância amplia a ação formativa dos sujeitos que constituem os territórios das águas, por meio da interlocução direta que se estabelece na relação entre os tempos, os espaços e os conhecimentos das distintas experiências formativas, em que os sujeitos das águas participam com as famílias, com as igrejas, na comunidade e no território, transcendendo os espaços, os horários/tempos/calendários e saberes específicos escolares, e aproximando-os dos processos de formação, produção de conhecimento e intervenções coletivas que se materializam nas situações de trabalho, nas práticas sociais e culturais, em suas organizações e movimentos sociais e na vida dos camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e extrativistas amazônidas.

A relação com as águas apresentada neste artigo tem implicações significativas para as políticas curriculares. Os currículos nacionais na contemporaneidade não defendem explicitamente a exploração predatória do ambiente natural-cultural e sua inevitável destruição - embora essa visão possa estar neles embutida. Em vez disso, eles tendem a defender uma forma gerenciável de "desenvolvimento sustentável" compatível com o capitalismo global e as estruturas políticas existentes, com incentivo à reciclagem, prevenção de desperdício, redução do desmatamento e da poluição, e uso da energia renovável e captura de carbono (Mccowan, 2019).

O objetivo educacional correspondente a essa visão dominante de desenvolvimento sustentável é de uma atitude complacente, social e ambientalmente responsável para as massas e para as elites, competência técnica e empreendedorismo, para o desenvolvimento de soluções ambientais para o mercado. As águas, de acordo com essa lógica, são objetos de estudo no currículo, uma substância a ser entendida em suas dimensões física, química, geográfica e econômica, a ser gerenciada para o bem-estar e prosperidade humana ao apresentar uma série de oportunidades para avanços tecnológicos.

Como as águas poderiam ser enquadradas de forma diferente nas políticas curriculares, para apoiar uma visão de mundo pluriversa? Primeiro, com base nas distinções gerais entre aprender 'sobre', 'para' e 'com' (Mccowan, 2019; Sauvé 1996), podemos passar de uma visão de aprender *sobre* as águas e *para* as águas, para *aprender com as águas*. Aprender sobre as águas envolve a mente cognitiva, absorvendo

conhecimentos de natureza científica sobre as propriedades, funções e usos das águas. Aprender para as águas envolve o desenvolvimento de habilidades analíticas, técnicas e cinéticas, para trabalhar com as águas (potencialmente para sua preservação ou poluição). Aprender ‘sobre’ tem sido típico dos sistemas educacionais tradicionais, enquanto aprender ‘para’ ganhou destaque na época do capital humano e da empregabilidade. Nem aprender sobre nem para são totalmente redundantes, mesmo em uma abordagem transformadora, mas representam uma visão empobrecida da educação se não forem acompanhadas de aprender ‘com’. Nessa visão final, a aprendizagem se dá no contexto de uma experiência vivida com as águas, em contato direto com elas, e gerando aprendizagens de natureza afetiva e estética, bem como cognitiva e técnica, tendo as águas como sujeitos e não como objetos de captura pela mente e pelo corpo humanos.

As abordagens convencionais progressivas da educação ambiental levaram à sua inclusão no currículo, levando a uma maior conscientização pública sobre os desafios da poluição química dos cursos d'água, perda da fauna aquática, redução dos aquíferos e escassez de água. No entanto, a inclusão da educação ambiental, da educação para o desenvolvimento sustentável e a educação sobre mudanças climáticas como áreas curriculares discretas é apenas um pequeno passo à frente. Como Orr (1994) argumenta, o que precisamos é de uma transformação de todo o currículo, uma verdadeira mudança de paradigma, envolvendo dimensões ontológicas, epistêmicas e axiológicas, desafiando divisões disciplinares, espaços e tempos de aprendizagem e abrindo a porta para uma nova relação entre a humanidade e o mundo não humano.

Assim sendo, consideramos relevante o contexto histórico-político-sociocultural da pedagogia das águas, com o fortalecimento dos saberes ancestrais e pluriversos, das culturas amazônicas e o respeito e a valorização das especificidades dos territórios das águas num percurso pedagógico-dialógico, que “[...]vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (Gutiérrez, 1988, p. 108), o que requer uma forma de investigar o pensamento dos homens e mulheres que nos levem a “investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (Freire, 2013, p. 136).

Considerações finais

As águas são fundamentais para a atual crise ecológica e, à medida que a produção capitalista moderno-colonial da escassez de água aumenta, provavelmente será uma fonte chave - se não a principal - de conflitos no futuro, à medida que nações e comunidades competem pela sua apropriação e controle. As águas também estão fortemente implicadas na crise climática, com um papel significativo na absorção de carbono, mas também sofrendo os impactos negativos do aumento dos gases de efeito estufa. Um experimento atual está ocorrendo no Reino Unido para capturar carbono do mar - um processo potencialmente mais economicamente viável do que a captura do ar (Fisher 2025). Embora o acúmulo de gases de efeito estufa precise de uma solução urgente, esse tipo de abordagem sofre da mesma fragmentação e instrumentalização da água que nos colocou nessa situação perigosa no começo.

De maneira semelhante, os conhecimentos indígenas têm cada vez mais atenção, mesmo nos círculos dominantes, mas de forma fragmentada e instrumentalizada, vendo-os como um meio de extrair pedaços de conhecimento sobre plantas, clima, solo e assim por diante, mas desconectado das “cosmo-percepções” que lhes dão significado. No entanto, existem contracorrentes, tanto no que diz respeito ao conhecimento indígena quanto às águas. O povo Māori, por exemplo, em 2017 venceu sua batalha de longa data para que o rio Whanganui fosse reconhecido como sujeito de direitos na Nova Zelândia.

As políticas educacionais globais exacerbaram essas tendências de fragmentação e instrumentalização do planeta. A competição econômica e militar entre os Estados-nação agora encontrou sua contraparte educacional na luta pelo domínio nos rankings do PISA, com a correspondente degradação da formação humana, inclusiva e transformadora.

No combate a essas tendências destrutivas, os movimentos sociais e educacionais nas Amazônia podem fornecer importantes fontes de aprendizado e inspiração. Alianças, conexões e diálogos também devem ser buscados com movimentos transformadores em outras partes do mundo. Por exemplo, suas muitas conexões entre as ideias de educação do campo e “place-based education” em contextos de língua inglesa (Yemini et al., 2025, p.46). Essas redes de solidariedade precisam ser fortalecidas e há muitas oportunidades em torno do ponto focal das águas.

Em primeiro plano, no âmbito das políticas educacionais que sinalizamos, a educação deve ser entendida como um processo dialógico de emancipação social, que reconhece as águas como “sujeitos de direitos” e como “territórios educativos”, nos quais

as vozes e saberes de seus povos podem ser incluídos nos processos formativos, o que implica a criação de uma pedagogia das águas que entrelace as práticas educativas e “territorialidades específicas”, permitindo que a escola se conecte de forma significativa com a vivência dos educandos e educandas.

A crise global climática e a crescente exploração dos recursos naturais exigem que as políticas educacionais sejam repensadas (Mccowan, 2025), a fim de que a educação possa responder aos desafios e urgências contemporâneas, refletindo sobre as relações entre natureza, cultura, território e trabalho, e propondo possibilidades que promovam a sustentabilidade das territorialidades amazônicas.

A pedagogia das águas, que emerge das políticas educacionais aqui propostas, dialoga com a diversidade cultural e ambiental das Amazônia e não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece a luta por justiça social e ambiental, inclusiva e equânime na valorização das identidades para a construção de um futuro sustentável nas Amazônia com as águas, as terras, as florestas, os viventes e a atmosfera.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ABREU, Francisco de Assis Matos; CAVALCANTE, Itabaraci Nazareno; MATTA, Milton Antônio da Silva. O Sistema Aquífero Grande Amazônia – SAGA: Um Imenso Potencial de Água Subterrânea no Brasil (2013). Disponível em: <https://aguassubterraneas.abas.org/asubterraneas/article/view/27831/18054>. Acesso em: 04 abr. 2025

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, n. 1, 2016, p. 129-143.

ARTAXO, Paulo; SILVA-DIAS, Maria Faus.; ANDREAE, Meintat. O. O mecanismo da floresta para fazer chover. **Scientific American Brasil**, v.1, n.11, p.38-45, 2003.

BORDALO, Carlos Alexandre. O paradoxo da água na região das águas: o caso da Amazônia brasileira. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), São Paulo, Brasil, v. 21, n. 1, p. 120–137, 2017. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/107531>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BLASER, Mario. Uma outra cosmopolítica é possível? **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 10, n. 2, 2018, p. 14-42.

HAGE, Salomão Mufarrej; PEREIRA, Edir Augusto Dias; MCCOWAN, Tristan. GOMES, Raimunda Kelly Silva. Águas nas Amazônia: sujeitos de direitos e territórios educativos – referências para a formulação de políticas educacionais

CARITAS BRASILEIRA. IV Grito das Águas reúne 42 comunidades das ilhas de Abaetetuba na comunidade São José Vilar. Disponível em: <https://rn2.caritas.org.br/noticias/iv-grito-das-aguas-reune-42-comunidades-das-ilhas-de-abaetetuba-na-comunidade-sao-jose-vilar>. Acesso em: 25 março. 2025.

CASTRO, Eduardo Viveiro de; DANOWSKI, Déborah; SALDANHA, Rafael (Orgs). **Os Mil Nomes de Gaia**: do Antropoceno à idade da Terra: Volume 1. Rio de Janeiro: Editora Machado, 2022.

DE LA CADENA, Marisol; BLASER, Mario. **A world of many worlds**. Durham: Duke University Press, 2018.

DE LA CADENA, Marisol. Cosmopolítica indígena nos Andes: reflexões conceituais para além da política. Maloca. **Revista de Estudos Indígenas**, v. 2, p. 1 – 37, 2019.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FASE Amazônia: Dia Mundial da Água: FASE participa de ações em defesa das águas em diversos territórios. Disponível em: <https://fase.org.br/pt/noticias/dia-mundial-da-agua-fase-participa-de-acoes-em-defesa-das-aguas-em-diversos-territorios/>. Acesso em: 25 març. 2025.

FISHER, Jonah (2025) Project to suck carbon out of sea begins in UK. BBC. Disponível em <https://www.bbc.co.uk/news/articles/cr788kljlklo>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia a Partir da Tribulação**. Petrópolis: vozes, 1988

HAGE, Antonio Salomão mufarrej, PEREIRA, Edir Augusto Dias; BARROS, Oscar Ferreira;

LIMA, Marcos Vinicius Costa; CASTRO, Waldirene dos Santos; TAVARES, Guiomar Correa; RIBEIRO, Celso Alexandre; ARAUJO, Maria de Nazaré Cunha. Territorial Governance Collectives: Instrument of Formation, Production of Knowledge and Intervention for the Realization of Climate Justice in the Amazon. **Transforming Universities for a Changing Climate**, n. 16, 2023, p.1-19

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo: n-1 edições, 2023.

IMBELLONI, Ana Caroline Pinheiro; FELIPPE, Miguel Fernandes. Ciclo Hidrossocial e o Reabastecimento Social das Águas: uma experiência na Comunidade Quilombola da Tapera (RJ). **GEOgraphia**, v. 22, n. 48, 2020, p. 260-269

IMAZON. Água. Disponível em: <https://imazon.org.br/page/agua-2?locale=en>. Acesso em: 20 junh. 2024.

ITO, Daniel. Reserva subterrânea da Amazônia pode abastecer o planeta por 250 anos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2020-12/reserva-subterranea-da-amazonia-pode-abastecer-o-planeta-por-250-anos>. Acesso em: 10 março. 2024.

LAVIANO, Eduardo. O paradoxo da água na Amazônia (2023). Disponível em: <https://www.liberalamazon.com/pt-BR/meio-ambiente/news/o-paradoxo-da-agua-na-amazonia>. Acesso em: 13 mai. 2024.

MACIEL, Rogerio Andrade. Sistema educativo radiofônico de Bragança: saberes da prática educativa na educação de jovens e adultos (1960- 1970). **Dissertação** (mestrado em educação) - Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2014.

MCCOWAN, Tristan. **Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals**. London: Palgrave Macmillan, 2019.

MCCOWAN, Tristan. **Universities and Climate Action**. London: UCL Press, 2025.

MARENGO, José; TOMSASELLA, Javier; SOARES, Wagner Rodrigues; ALVES, Lincoln; NOBRE, Carlos. Extreme climatic events in the Amazon basin. **Theoretical and Applied Climatology**, n. 107, 2012, p. 73-85.

MOURA, Edila Arnaud Ferreira. Água e beber, Água de cozinhar, Água de Tomar Banho: Diversidade Socioambiental no Consumo da Água pelos Moradores da Várzea de Mamirauá, Estado Do Amazonas. **Cad. Saúde Coletiva**, n. 4, 2007, p. 501 – 516.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo, 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia: encruzilhada civilizatória**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

ORR, David. **Earth in Mind**. Washington, DC: Island Press, 1994.

RODRIGUES, Jondison; RODRIGUES, Jovenildo Cardoso; DE LIMA, Ricardo Ângelo Pereira. Portos do agronegócio e produção territorial da cidade de Itaituba, na Amazônia Paraense. **Geosul**, n. 34, 2019, p. 356-381.

SAUVÉ, Lucie. Environmental education and sustainable development: A further appraisal. **Canadian Journal of Environmental Education**, n.1, 1996, p.7–34.

PEREIRA, Jullie. Mais da metade dos municípios da Amazônia passou 2024 inteiro em seca. Infomazonia, 2025. Disponível em: <https://infoamazonia.org/2025/01/25/mais-da-metade-dos-municipios-da-amazonia-passou-2024-inteiro-em-seca/>. Acesso em: 10 abr 2025.

TRATA BRASIL. Saneamento básico é saúde. Brasília, 2022. Disponível em: <https://tratabrasil.org.br/>. Acesso em: 09 fev. 2025.

HAGE, Salomão Mufarrej; PEREIRA, Edir Augusto Dias; MCCOWAN, Tristan. GOMES, Raimunda Kelly Silva. Águas nas Amazônia: sujeitos de direitos e territórios educativos – referências para a formulação de políticas educacionais

YEMINI, Miri, ENGEL, Laura; BEN SIMON, Adi. Place-based education—a systematic review of literature. **Educational Review**, n. 77, 2025, p. 640-660.

Recebido em Maio de 2025
Aprovado em Agosto de 2025
Publicado em Dezembro de 2025
