

OS BRASIS AMAZÔNICOS: TERRITÓRIOS AMAZÔNIDAS EM DIÁLOGO COM MILTON SANTOS

**THE AMAZONIAN BRAZILS: AMAZONIAN TERRITORIES IN DIALOGUE
WITH MILTON SANTOS**

Ciências Humanas • 28/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785219979](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785219979)

Wellyton Rafael Peres Magalhães¹

Orlene Araújo de Souza²

Skarlet Pontes Rodrigues³

Maria Eduarda Delfino de Andrade⁴

Sheron Motta Batista⁵

Ana Paula de Menezes Lima Frazão⁶

Evânia Silva de Souza⁷

Miqueias Sousa Silva⁸

Vânia Isabele Vieira de Souza⁹

Josiane Macedo Miranda¹⁰

RESUMO

Este artigo, de natureza bibliográfica e ensaístico-crítica, analisa os “Brasis” amazônicos — indígena, ribeirinho, campesino e fronteiriços, como territórios vivos, desiguais e pedagogicamente potentes. Não somos uma nação única, lisa e integrada, esse trabalho trata de evidenciar formações territoriais marcadas por fraturas históricas, línguas em contato, mobilidades forçadas, culturas em resistência e currículos escolares disputados. O corpus de análise reúne trabalhos que desenvolvi em Roraima desde 2015 até atualidade sobre o Baixo Rio Branco, a educação ribeirinha, a interculturalidade indígena, o êxodo rural, a presença indígena no Baixo Rio Branco e a educação multilíngue de fronteira. Esses trabalhos são colocados em diálogo com diversas obras de Milton Santos, especialmente que tratam do espaço campo e cidade, da urbanização, das questões sociais do nosso país e da globalização. Argumenta-se que os sujeitos indígenas, ribeirinhos, campesinos e fronteiriços não são resíduos do desenvolvimento nacional, mas intérpretes privilegiados das contradições do território usado. A cidade, a escola, o rio, a roça, a fronteira, a festa e a língua aparecem como sistemas de objetos e ações que revelam tanto a perversidade da globalização quanto as possibilidades de uma outra territorialidade, fundada no pertencimento, na justiça cognitiva, na memória, na oralidade e na participação popular.

Palavras-chave: Amazônia; Educação do Campo; povos ribeirinhos; interculturalidade; fronteira.

ABSTRACT

This bibliographic and essayistic-critical article analyzes the Amazonian “Brazil” — Indigenous, riverine, peasant, and borderland — as living, unequal, and pedagogically powerful territories. We are not a single, smooth, and fully integrated nation; this work seeks to

highlight territorial formations marked by historical fractures, languages in contact, forced mobilities, cultures in resistance, and contested school curricula. The corpus of analysis brings together works I have developed in Roraima from 2014 to the present on the Lower Branco River, riverine education, Indigenous interculturality, rural exodus, the Indigenous presence in the Lower Branco River region, and multilingual border education. These works are placed in dialogue with several writings by Milton Santos, especially those addressing rural and urban space, urbanization, the social issues of our country, and globalization. It is argued that Indigenous, riverine, peasant, and borderland subjects are not remnants of national development, but privileged interpreters of the contradictions of the used territory. The city, the school, the river, the farm plot, the border, the festival, and language appear as systems of objects and actions that reveal both the perversity of globalization and the possibilities of another territoriality, grounded in belonging, cognitive justice, memory, orality, and popular participation.

Keywords: Amazon; Rural Education; riverine peoples; interculturality; borderland.

1. POR QUE FALAR EM “BRASIS”?

O Brasil que aparece nos mapas oficiais é uma unidade jurídico-política. O Brasil vivido pelos povos indígenas, ribeirinhos, camponeses e fronteiriços, porém, é plural, desigual, atravessado por rios, roças, malocas, cidades médias, fronteiras internacionais, rotas de migração, ausências do Estado e invenções cotidianas de sobrevivência. Por isso, este artigo utiliza a expressão “Brasis” como uma grafia crítica. não é ornamento; é fissura. Ele indica que a nação prometida pela integração territorial nem sempre alcança os sujeitos

que fazem o território existir com seus corpos, seus deslocamentos, suas línguas, seus rituais, seus trabalhos e suas escolas.

Nos trabalhos que desenvolvi ao longo de 10 anos que estão reunidos neste estudo, Roraima aparece como laboratório social e epistemológico dos muitos Brasis amazônicos. O Baixo Rio Branco revela um Brasil ribeirinho que se organiza pela água, pela floresta, pela pesca, pelo extrativismo, pela agricultura de várzea, pelo transporte fluvial e por escolas que nem sempre recebem políticas públicas coerentes com sua realidade (PEREIRA, 2019; PEREIRA; CAMARGO, 2025). O Canauanim revela um Brasil indígena Wapixana no qual festa, escola, espiritualidade, economia, memória e cultura não são dimensões separadas, mas modos de continuidade territorial (PEREIRA; BERNADES, 2018). Bonfim, na fronteira Brasil-Guiana, revela um Brasil multilíngue e migrante, onde português, inglês, espanhol e línguas indígenas atravessam a sala de aula e desafiam o monolinguismo institucional (PEREIRA, 2025). Caracaraí, por sua vez, aparece como cidade receptora e centro regional de deslocamentos, marcando a migração de ribeirinhos do Baixo Rio Branco na década de 1990 (PEREIRA, 2015).

Ler esses trabalhos em diálogo com Milton Santos permite deslocar a questão: não se trata apenas de perguntar o que falta à Amazônia, mas de perguntar que teoria do Brasil nasce quando os sujeitos das águas, da floresta, da roça e da fronteira são tomados como intérpretes do território. Em *A natureza do espaço*, Santos compreende o espaço geográfico como conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 2006). Essa formulação permite ver que uma escola ribeirinha, uma canoa, um porto, uma festa indígena, uma estrada precária, uma língua de fronteira ou uma cidade de interior não são elementos isolados: são

objetos e ações em tensão, inscritos em um territorial que combina dependência, resistência, circulação e exclusão.

A hipótese defendida é que os Brasis indígenas, ribeirinhos, camponeses e de fronteira expressam a contradição central do território brasileiro: são permanentemente invocados como diversidade cultural e riqueza nacional, mas frequentemente governados como periferia, atraso, obstáculo logístico ou população residual. Contra essa leitura, este artigo propõe compreender tais sujeitos como produtores de territorialidades, currículos, saberes e cidadanias. Não há “interior” vazio, nem fronteira passiva, nem campo atrasado, nem cultura indígena congelada. Há territórios usados, disputados e pensantes.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é bibliográfica, qualitativa e ensaístico-crítica. A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se porque o objetivo não é levantar novos dados de campo, mas reinterpretar um conjunto de produções acadêmicas e trabalhos de circulação científica já existentes, colocando-os em diálogo teórico obras de Milton Santos. Em termos metodológicos, a bibliografia não é tomada como simples levantamento de autores; ela é compreendida como campo de disputa de sentidos, no qual categorias, conceitos e evidências são relidas à luz de um problema novo: os Brasis amazônicos e suas formas de territorialização.

O corpus principal é composto por seis trabalhos de Pereira: 1) Êxodo Rural: a migração de ribeirinhos do Baixo Rio Branco para a cidade de Caracaraí na década de 1990, apresentado em 2015; 2) Educação no contexto multilíngue de fronteira: desafios e perspectivas,

publicado em anais em 2025; 3) Desafios e Lutas na Construção de um Currículo para os Povos Ribeirinhos, capítulo de livro em coautoria com Leila Maria Camargo; 4) a dissertação de mestrado sobre currículo ribeirinho no Baixo Rio Branco, defendida na UERR em 2019; 5) O Festejo Intercultural do Canauanim, artigo publicado na Revista Teias em 2018; e 6) Índios do Baixo Rio Branco: extintos, assimilados ou miscigenados?, artigo publicado na REVELA em 2018.

O corpus teórico reúne obras de Milton Santos indicadas para o diálogo: A cidade como centro da região (1959), O centro da cidade do Salvador (1959), Por uma geografia nova (1990), Economia espacial (2003), Metamorfoses do espaço habitado (1988), Técnica, espaço e tempo (1994), A natureza do espaço (2006), A urbanização brasileira (1993), Por uma outra globalização (2000), O país distorcido (2002), Territórios, territórios (2007), O Brasil: território e sociedade no início do século XXI (2001) e Território: globalização e fragmentação (1994). Essas obras oferecem categorias para pensar centralidade, urbanização, técnica, globalização, fragmentação, cidadania, região, território usado e espaço habitado.

A análise ocorreu em três movimentos: primeiro, a identificação dos problemas territoriais recorrentes nos trabalhos do autor como a migração, currículo, escola, cultura, fronteira, língua, ribeiridade e presença indígena; segundo, o cruzamento desses problemas com categorias miltonianas como território usado, sistemas de objetos e ações, urbanização, globalização perversa, meio técnico-científico-informacional, centralidade e fragmentação; terceiro, a formulação ensaística de uma leitura crítica dos Brasis, compreendendo-os como múltiplas territorialidades amazônicas que tensionam a ideia homogênea de Brasil.

Não pretendo, produzir uma revisão exaustiva da obra de Milton Santos nem uma biografia acadêmica de Pereira. O propósito é construir uma interpretação situada: ler o lavrado, o rio, a floresta, a roça, as fronteiras, as cidades de interior como territórios que ajudam a pensar o Brasil contemporâneo. A pesquisa bibliográfica é aqui entendida como operação crítica: selecionar, comparar, tensionar e recriar categorias para compreender realidades sociais concretas.

Quadro 1. Corpo bibliográfico principal da análise

Trabalho	Eixo territorial	Contribuição para o artigo
Êxodo Rural: a migração de ribeirinhos do Baixo Rio Branco para Caracaraí (2015)	Ribeirinho-urbano	Permite discutir a cidade como centro regional, atração, ruptura e reacomodação do modo de vida ribeirinho.
Educação no contexto multilíngue de fronteira (2025)	Fronteira Brasil-Guiana	Evidencia o multilinguismo, a migração e a escola como lugar de negociação cultural.
Currículo para os Povos Ribeirinhos - dissertação e capítulo (2019/2025)	Baixo Rio Branco	Fundamenta a crítica à ausência de políticas curriculares específicas para povos das águas e da floresta.
O Festejo Intercultural do Canauanim (2018)	Indígena Wapixana	Mostra a festa como pedagogia comunitária, preservação cultural e território em ação.
Índios do Baixo Rio Branco: extintos, assimilados ou miscigenados? (2018)	Memória indígena e identidade	Questiona apagamentos identitários e categorias coloniais de assimilação e miscigenação.

Fonte: Autoria Própria

2.1. Declaração de Uso de Inteligência Artificial Generativa

Durante a elaboração deste artigo, utilizou-se a ferramenta ChatGPT, modelo GPT-5.5 Thinking, desenvolvida pela OpenAI, com a finalidade de apoiar a organização da estrutura, a revisão linguística, a sistematização de referências e a correção ortográfica, no período de maio de 2026. A IAG foi utilizada em conformidade com a Portaria CNPq nº 2.664/2026.

A IAG não foi utilizada como fonte teórica autônoma nem como substituta da leitura das obras e da escrita integral do trabalho.

3. MILTON SANTOS E O TERRITÓRIO COMO CHAVE PARA LER OS BRASIS

As obras de Milton Santos oferecem uma gramática potente para compreender os Brasis amazônicos porque desloca a geografia de uma descrição de formas para uma crítica das relações sociais inscritas no espaço. Desde Por uma geografia nova, a preocupação do autor é romper com uma geografia neutra, abstrata e pouco comprometida com a desigualdade. O espaço não é palco, cenário ou recipiente. Ele é produto histórico, condição de existência e campo de poder (SANTOS, 1990).

Em A natureza do espaço, a definição de espaço como conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações é especialmente fértil para ler os trabalhos de Pereira. O rio não é apenas meio natural; é infraestrutura, alimento, estrada, memória, fronteira e currículo. A roça não é apenas produção agrícola; é técnica, temporalidade, relação familiar, segurança alimentar e pedagogia. A escola não é apenas prédio; é objeto estatal atravessado por ações comunitárias, currículos oficiais, ausências

materiais, disputas simbólicas e projetos de futuro. A festa indígena não é apenas evento cultural; é território usado, isto é, cultura praticada, corpo em movimento, memória ancestral e coletiva e pedagogia intercultural.

Milton Santos também permite compreender a relação ambígua entre cidade e região. Em *A cidade como centro da região* e em *O centro da cidade do Salvador*, a centralidade aparece como problema geográfico: a cidade concentra funções, atrai fluxos e organiza dependências (SANTOS, 1959a; SANTOS, 1959b). Essa leitura ajuda a interpretar Caracaraí na migração ribeirinha do Baixo Rio Branco. A cidade surge como promessa de serviços, escola, saúde, comércio e proximidade do Estado, mas também como espaço de ruptura, precarização e reclassificação social do sujeito ribeirinho. O êxodo rural, nesse sentido, não é simples “saída do campo”; é deslocamento produzido por desigualdades territoriais.

Em *A urbanização brasileira*, Santos discute a urbanização como processo complexo e desigual (SANTOS, 1993). Tal chave é decisiva para pensar a Amazônia. As cidades amazônicas não podem ser lidas apenas como ponto de modernização; ela frequentemente opera como filtro que seleciona quem tem acesso a bens, serviços, empregos, educação e reconhecimento. Para muitos sujeitos ribeirinhos, indígenas e camponeses, a cidade é simultaneamente necessidade e violência: lugar onde se busca direito, mas também onde se perde parte das condições materiais e simbólicas que sustentavam o modo de vida comunitário.

Em *Por uma outra globalização*, Milton Santos distingue a globalização como fábula, como perversidade e como possibilidade (SANTOS, 2000). Essa tríade ilumina a fronteira em Roraima. A fábula

da integração vende a imagem de circulação aberta e diversidade celebrada; a perversidade aparece quando migrantes, indígenas e populações fronteiriças enfrentam racismo linguístico, fragilidade institucional e serviços públicos insuficientes; a possibilidade emerge quando escolas, comunidades e sujeitos constroem práticas de acolhimento, tradução cultural e invenção pedagógica.

4. O BRASIL RIBEIRINHO: ÁGUA, FLORESTA, ESCOLA E DESLOCAMENTO

O Brasil ribeirinho do Baixo Rio Branco é um dos núcleos críticos deste artigo. Nos trabalhos sobre currículo ribeirinho, Pereira mostra que a educação das comunidades das águas e da floresta não pode ser compreendida a partir de modelos escolares pensados exclusivamente para contextos urbanos ou para assentamentos agrícolas. A vida ribeirinha é regulada por ciclos das águas, distâncias fluviais, transporte irregular, pesca, extrativismo, agricultura de várzea, vínculos comunitários e saberes tradicionais (PEREIRA, 2019; PEREIRA; CAMARGO, 2025).

Essa realidade exige uma noção de currículo como território. O currículo não deve apenas incluir “conteúdos locais” de forma decorativa; ele precisa nascer da forma como a comunidade produz vida, ancestralidade, trabalho, segurança alimentar e pertencimento. Pereira e Camargo defendem que a escola ribeirinha precisa contribuir para a formação de uma identidade ribeirinha e para o enfrentamento dos mecanismos de discriminação e negação dos valores culturais (PEREIRA; CAMARGO, 2025). Essa formulação dialoga diretamente com Santos, se o espaço é sistema de objetos e ações, o currículo também deve ser lido como sistema de saberes, práticas, tempos e usos do território.

Daí decorre a necessidade de pensar a construção de um projeto de escola ribeirinha, tendo em vista que a escola não deve servir como instrumento de dominação ou discriminação do ribeirinho. Ela precisa contribuir para a formação de uma identidade ribeirinha, bem como para a compreensão e o enfrentamento dos mecanismos de discriminação e negação dos valores culturais (PEREIRA; CAMARGO, 2025, p. 120).

A crítica central está na distância entre diretrizes oficiais e efetividade territorial. A política pública chega às comunidades como documento, programa, laboratório, barco, prédio escolar ou calendário; mas nem sempre se transforma em direito vivido. Esse descompasso pode ser lido, com Milton Santos, como fragmentação do território: certos objetos técnicos chegam sem o conjunto de ações, manutenção, formação, transporte e gestão que permitiria sua apropriação comunitária (SANTOS; SOUZA; SILVEIRA, 1994). A modernização incompleta cria objetos sem uso pleno, escolas sem infraestrutura, políticas sem presença contínua e currículos sem escuta territorial.

O trabalho sobre o êxodo rural para Caracaraí, apresentado em 2015, acrescenta outra dimensão: quando o território de origem não garante condições de permanência digna, a cidade torna-se centro de atração. Mas essa atração não deve ser romantizada. O deslocamento de ribeirinhos para Caracaraí na década de 1990 pode ser lido como efeito da urbanização desigual e da concentração regional de serviços. A cidade se apresenta como solução individual

para problemas que são coletivos e territoriais. O sujeito migra para estudar, tratar doenças, trabalhar, acessar renda ou fugir do isolamento, mas a migração também pode significar perda de autonomia produtiva, enfraquecimento de vínculos comunitários e reconfiguração identitária (PEREIRA, 2015).

Aqui, a leitura de Santos sobre a cidade como centro da região ganha densidade amazônica. Caracaraí não é apenas um ponto urbano. É nó de circulação, promessa de acesso e sintoma de uma política territorial desigual. A cidade concentra o que deveria circular: escola adequada, saúde, transporte, comunicação, mercado, administração pública. Assim, parte do chamado êxodo rural é, na verdade, êxodo de direitos: os sujeitos se deslocam não porque abandonam seu território, mas porque o Estado abandonou parte das condições de permanência nele.

O Brasil ribeirinho, portanto, ensina que não há cidadania sem logística, nem currículo sem transporte, nem permanência sem políticas que reconheçam os rios e as florestas como infraestruturas de vida. Quando a escola ribeirinha é pensada por calendário urbano, por livro didático descontextualizado e por políticas de curto prazo, ela se torna mecanismo de desterritorialização. Quando nasce da água, da floresta, do trabalho e da comunidade, pode tornar-se instrumento de emancipação.

5. O BRASIL INDÍGENA: ANCESTRALIDADE E TERRITÓRIO

O artigo sobre o Festejo Intercultural do Canaüanim permite compreender o Brasil indígena não como passado preservado em vitrine, mas como territorialidade em movimento. O festejo é apresentado como veículo de divulgação, fortalecimento e

manutenção da cultura Wapixana em Roraima (PEREIRA; BERNADES, 2018). Sua força está justamente em articular dimensões que a racionalidade moderna costuma separar: educação, espiritualidade, economia, sociabilidade, dança, comida, ancestralidade, currículo e política.

Em termos miltonianos, o festejo é território usado. Ele não apenas “representa” a cultura; ele faz a cultura acontecer no espaço. O corpo que dança, o alimento partilhado, a língua evocada, o canto, a pintura, a presença de outras comunidades, a escola envolvida e a circulação de visitantes compõem um sistema de ações que reinscreve a cultura Wapixana no presente. Contra a ideia de que a globalização dissolve todas as culturas, o festejo demonstra que a técnica, a mídia, a circulação e a visibilidade podem ser apropriadas como recursos de permanência e afirmação.

Há, entretanto, uma contradição importante. A escola indígena pode tanto servir à adaptação colonial quanto à interculturalidade crítica. Quando a escola opera apenas como aparelho de integração nacional, ela traduz o indígena para a norma dominante e transforma diferença em problema. Quando a comunidade a reorienta como espaço de fortalecimento cultural, ela pode contribuir para que o currículo dialogue com cosmologias, línguas, festas, histórias e modos de vida próprios. Daí a importância da escola indígena ter seu PPI próprio, ter seu currículo diferenciado e se organizar politicamente e pedagogicamente na sua realidade.

Com Milton Santos, é possível dizer que o território brasileiro é também um território de classificações. A globalização e a modernização não operam apenas por máquinas, estradas e mercados; operam por nomes, documentos, categorias e

silenciamentos. Há uma técnica administrativa de apagamento que transforma sujeitos históricos em ausência estatística. Os Brasis indígenas resistem exatamente quando recusam esse lugar: não são restos de uma história superada, mas presenças contemporâneas que reorganizam a própria ideia de Brasil.

A criatividade crítica do festejo está em produzir visibilidade sem se entregar à folclorização. O risco da política cultural é transformar povos indígenas em espetáculo para consumo externo. A potência do Canaúanim, ao contrário, está em fazer da festa uma pedagogia da comunidade para si e para os outros. O território em festa comunica que a cultura Wapixana não é peça museológica; é práxis, memória ativa e projeto político de continuidade.

6. O BRASIL CAMPESSINO: ROÇA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS

O Brasil campestino aparece no artigo não como categoria homogênea, mas como campo de lutas diversas. A educação do campo, no debate brasileiro, foi profundamente marcada por movimentos sociais vinculados à luta pela terra, especialmente o MST, e por autores como Arroyo, Caldart e Molina. Nos trabalhos de Pereira sobre o Baixo Rio Branco, essa tradição é reconhecida, mas também tensionada: os ribeirinhos compartilham com os povos do campo a luta por direitos, permanência, currículo e dignidade; contudo, sua territorialidade é distinta porque se organiza pela água e pela floresta (PEREIRA; CAMARGO, 2025).

Essa distinção é decisiva. Um currículo para assentamentos, um currículo para escolas indígenas, um currículo para quilombos e um currículo para comunidades ribeirinhas não podem ser reduzidos a

uma mesma matriz. A Educação do Campo só permanece crítica se recusar a padronização dos próprios sujeitos que pretende emancipar. Nesse sentido, a contribuição de Pereira está em radicalizar a noção de campo na Amazônia: o campo não é apenas terra produtiva; pode ser o rio, o lago, o igarapé, a floresta, o roçado, a roça de várzea, a casa da panela de barro, a casa de farinha, a pesca e o extrativismo.

A concepção de Educação do Campo vai além da delimitação de um espaço geográfico. Daí surge a diversidade quando se discute educação no meio campesino. [...] Já para os ribeirinhos, a luta é pela preservação dos rios e da floresta, sempre pautada pelo ideal de sustentabilidade (PEREIRA; CAMARGO, 2025, p. 122).

Milton Santos ajuda a pensar essa diferença por meio da ideia de espaço habitado. Em *Metamorfoses do espaço habitado*, o espaço é compreendido em sua historicidade, em suas transformações e em sua relação com os modos de vida (SANTOS, 1988). A roça, o rio, a maloca e a fronteira são espaços habitados porque carregam técnicas, afetos, ancestralidades e racionalidades próprias. O erro de muitas políticas públicas é tratar esses espaços como vazios atrasados a serem preenchidos por uma modernização externa.

A crítica de Economia espacial também é pertinente. Milton Santos denuncia teorias e planejamentos que se subordinam ao capital e ignoram as maiorias sociais (SANTOS, 2003). Na Amazônia, essa crítica se atualiza quando projetos de desenvolvimento consideram

o território apenas como reserva de recursos, corredor logístico, fronteira de expansão ou obstáculo à integração. Os povos camponeses, ribeirinhos e indígenas aparecem como entraves quando, na verdade, são sujeitos de conhecimento sobre sustentabilidade, permanência e uso comum.

O Brasil camponês exige, portanto, uma política de equidade. Não basta levar a escola ao campo; é preciso transformar a escola a partir do campo. Não basta reconhecer a agricultura familiar; é preciso reconhecer as economias da água, da floresta, da pesca, do extrativismo e das redes comunitárias. Não basta defender permanência; é preciso criar condições materiais para permanecer com dignidade. Permanência qualificada é direito territorial, não é romantização da pobreza.

7. O BRASIL DE FRONTEIRA: MULTILINGUISMO E ESCOLA COMO TRADUÇÃO TERRITORIAL

O resumo “Educação no contexto multilíngue de fronteira: desafios e perspectivas” desloca a análise para Bonfim, município roraimense situado na fronteira com a Guiana. Ali, a fronteira não é apenas linha internacional. É espaço de contato, comércio, parentesco, migração, circulação linguística e conflito pedagógico. O trabalho afirma que Bonfim é um microcosmo de diversidade cultural e linguística, no qual “brancos”, indígenas, guianenses e venezuelanos compartilham experiências e desafios educacionais (PEREIRA, 2025).

Essa formulação permite pensar a língua como território. Em contextos de fronteira, a língua não é somente instrumento de comunicação; ela é pertencimento, acesso, exclusão, poder e ancestralidade. Uma criança que chega à escola falando inglês

guianense, espanhol venezuelano, português como segunda língua ou língua indígena não traz deficiência; traz território. O problema não está na diferença linguística, mas na escola monolíngue e monocultural que interpreta diferença como atraso.

Milton Santos contribui para essa leitura ao discutir a globalização e o meio técnico-científico-informacional. A fronteira contemporânea é atravessada por fluxos de mercadorias, documentos, redes digitais, famílias transnacionais e deslocamentos provocados por crises econômicas e políticas. Contudo, esses fluxos não se distribuem igualmente. A globalização que promete conexão pode produzir precarização quando serviços públicos locais não têm condições de responder às demandas concretas (SANTOS, 1994; SANTOS, 2000).

Na fronteira, a escola é uma instituição de tradução territorial. Ela precisa traduzir não apenas línguas, mas expectativas, documentos, trajetórias, currículos, identidades e ancestralidade. Se ela se limita a exigir português normativo como condição de pertencimento, reforça a exclusão. Se reconhece o multilinguismo como patrimônio pedagógico, pode transformar a fronteira em laboratório de interculturalidade.

O Brasil de fronteira também revela o limite do nacionalismo curricular. Currículos centralizados tendem a supor um estudante abstrato, brasileiro, monolíngue, sedentário e urbano. A fronteira desmente essa ficção. O estudante fronteiriço pode ser brasileiro, venezuelano ou guianense por vínculos familiares, indígena e urbano por circulação, falante de mais de uma língua, migrante e morador de territórios em trânsito. A pedagogia da fronteira precisa partir dessa complexidade, não apagá-la.

8. CIDADE E ÊXODO: A SÍNTESE DO PAÍS DISTORCIDO

A migração de ribeirinhos do Baixo Rio Branco para Caracaraí na década de 1990 pode ser lida como um capítulo amazônico de O país distorcido. Milton Santos usa essa expressão para pensar um Brasil marcado por cidadania incompleta, globalização desigual e leitura deformada de si mesmo (SANTOS, 2002). No caso amazônico, o país se distorce quando o modo de vida ribeirinho é visto como atraso e a cidade como via de futuro.

Caracaraí atua como centro regional porque concentra objetos e serviços que faltam ou chegam precariamente às comunidades: escola, saúde, mercado, transporte terrestre, documentos, emprego, administração pública. Mas essa centralidade não é neutra. Ela reorganiza vidas. O sujeito que migra não transporta apenas seu corpo; transporta ancestralidade, técnicas, redes de parentesco, formas de trabalho e expectativas. Na cidade, esses saberes podem ser desvalorizados, convertidos em nostalgia ou tratados como inadequados à economia urbana.

A leitura miltoniana permite compreender que a migração não é fenômeno puramente demográfico. É produto de um território usado de forma desigual. Quando certos lugares são tornados opacos pela política pública, isto é, menos visíveis, menos atendidos, menos conectados, outros lugares tornam-se luminosos por concentração seletiva de serviços. O êxodo rural é, assim, uma pedagogia cruel da desigualdade: ensina aos sujeitos que para ter direito talvez seja preciso abandonar o lugar que lhes dá identidade.

No entanto, a cidade também pode ser espaço de recomposição. Os ribeirinhos que chegam a Caracaraí não deixam automaticamente

de ser ribeirinhos. Eles recriam redes, mantêm relações com comunidades de origem, circulam entre cidade e rio, adaptam práticas produtivas e reconstroem identidades híbridas. O problema não é a mobilidade em si; o problema é a mobilidade forçada pela negação de direitos. Uma política territorial justa não escolheria entre permanência e mobilidade, garantiria a possibilidade de circular sem perder o direito de existir territorialmente.

9. TERRITÓRIO USADO, CURRÍCULO USADO: UMA PROPOSTA INTERPRETATIVA

A principal contribuição teórica deste artigo é propor a ideia de currículo usado, em diálogo com a noção miltoniana de território usado. Se o território usado é o território praticado por sujeitos, ele também é o currículo efetivamente vivido na escola e na comunidade: aquilo que se ensina, se silencia, se improvisa, se adapta, se contesta e se transforma no cotidiano.

Nos Braziis amazônicos, há uma distância entre currículo prescrito e currículo usado. O currículo prescrito tende a chegar por documentos, livros e avaliações externas. O currículo usado se realiza na travessia de barco até a escola, na falta de internet, no professor que adapta a aula ao ciclo das águas, na liderança que cobra políticas públicas, na festa indígena que ensina ancestralidade, no estudante venezuelano que mistura línguas, no pescador que conhece o rio melhor que qualquer mapa oficial, na mãe que decide migrar para que o filho continue estudando.

Essa ideia não deve ser confundida com improviso romântico. O currículo usado não legitima precariedade. Ao contrário: ele denuncia a precariedade e exige que a política curricular reconheça

os saberes territoriais como fundamento, não como adereço. Um currículo ribeirinho precisa transformar o território vivido e os direitos sociais em eixos de formação. Um currículo indígena precisa partir da interculturalidade e das territorialidades em projetos de futuro dos povos. Um currículo de fronteira precisa assumir o multilinguismo como potência e não como obstáculo. Um currículo camponês precisa tratar a terra e a permanência como questões científicas, políticas e pedagógicas.

Milton Santos insistiu que outra globalização é possível quando os sujeitos passam a compreender as bases materiais e políticas do mundo em que vivem (SANTOS, 2000). Nos Braizis amazônicos, essa outra globalização pode começar por outra escola: uma escola capaz de ler seu território e formar sujeitos que não precisem negar sua origem para acessar direitos.

10. CRÍTICA ÀS POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO: QUANDO O BRASIL NÃO ESCUTA SEUS BRAZIS

A crítica criativa proposta neste artigo aponta para um paradoxo: o Brasil celebra sua diversidade, mas governa muitas diferenças como se fossem problemas de integração. Povos indígenas são chamados de patrimônio cultural, mas suas terras, línguas e escolas permanecem sob disputa. Ribeirinhos são exaltados como guardiões da floresta, mas enfrentam transporte precário, ausência de currículo específico e políticas descontínuas. Camponeses são reconhecidos em discursos sobre agricultura familiar, mas sofrem com concentração fundiária, baixa infraestrutura e desvalorização de seus saberes. Populações fronteiriças são tratadas como símbolos de integração regional, mas suas escolas nem sempre recebem formação, materiais e políticas multilíngues adequadas.

A obra de Santos permite nomear esse processo como modernização seletiva. O território recebe normas e investimentos de modo desigual. Algumas áreas são integradas ao circuito da circulação econômica; outras permanecem como reservas de mão de obra, recursos naturais, votos, paisagem turística ou fronteiras de segurança. Quando a política pública não nasce da participação dos sujeitos, ela tende a produzir objetos sem pertencimento: escolas que não dialogam, currículos que não reconhecem, programas que desaparecem após ciclos eleitorais.

Os trabalhos de Pereira possuem valor justamente porque partem de dentro desses conflitos. Eles não leem o Baixo Rio Branco, o Canaúanim, Bonfim ou Caracaraí como casos periféricos. Eles os transformam em lugares de produção teórica. Nessa inversão está a força do conceito de Brazis: cada território revela uma parte do Brasil que a narrativa nacional tentou tornar menor.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo defendeu que os Brazis indígenas, ribeirinhos, camponeses e de fronteira não são margens do Brasil, mas chaves para compreender suas distorções e possibilidades. Ao dialogar os trabalhos de Pereira com Milton Santos, foi possível mostrar que o território amazônico roraimense não é cenário, mas teoria em movimento. O Baixo Rio Branco, Caracaraí, Canaúanim e Bonfim revelam sistemas de objetos e ações nos quais escola, rio, cidade, fronteira, roça, festa e língua se entrelaçam.

A leitura miltoniana permitiu compreender que a desigualdade territorial não se resume à falta de infraestrutura. Ela envolve centralidades urbanas seletivas, como currículos

descontextualizados e apagamentos identitários. Ao mesmo tempo, os trabalhos analisados revelam possibilidades de outra territorialidade.

A noção de currículo usado foi proposta como contribuição interpretativa. Ela indica que o currículo real das escolas amazônicas nasce de múltiplas relações. Reconhecer esse currículo não significa aceitar a precariedade, mas exigir políticas públicas capazes de dialogar com os sujeitos concretos. O currículo dos Brazis deve transformar os saberes dos territórios em conhecimento escolar legítimo.

Por fim, falar em Brazis é recusar a ideia de que existe apenas um Brasil autorizado a pensar. Os povos indígenas, ribeirinhos, camponeses e de fronteira produzem interpretações do território que desafiam a universidade, a escola e o Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília, DF: CNPq, 2026.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OPENAI. ChatGPT (modelo GPT-5.5 Thinking). [Modelo de linguagem]. San Francisco: OpenAI, 2026. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 3 maio 2026.

PEREIRA, Abraão Jacinto; BERNADES, Roseli. O Festejo Intercultural do Canauani; um veículo de divulgação, fortalecimento e manutenção da cultura Wapixana em Roraima. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 169-178, 2018. DOI: 10.12957/teias.2018.33513. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/33513>. Acesso em: 3 maio 2026.

PEREIRA, Abraão Jacinto; BORTOLON, Maristela. Índios do Baixo Rio Branco: extintos, assimilados ou miscigenados? REVELA, Praia Grande, v. 001, p. 99-109, 2018. Disponível em: https://fals.com.br/novofals/revela/ed23/ed_23_07.pdf. Acesso em: 3 maio 2026.

PEREIRA, Abraão Jacinto; CAMARGO, Leila Maria. Desafios e Lutas na Construção de um Currículo para os Povos Ribeirinhos: Uma Análise Crítica da Realidade da Educação no Baixo Rio Branco. In: LOPES, Sérgio Luiz; MANGOLI, Sheila; COLARES, Karla (org.). Roça, Educação do Campo & Práticas Educativas. São Paulo: RiMa Editorial, 2025. cap.

5, p. 101-123. ISBN 978-65-83933-08-9. Disponível em: <https://editorarima.com.br/produto/roca-educacao-do-campo-praticas-educativas/>. Acesso em: 3 maio 2026.

PEREIRA, Abraão Jacinto. Desafios e lutas para construção de um currículo para os povos ribeirinhos: uma análise crítica da realidade da educação no Baixo Rio Branco. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2019.

PEREIRA, Abraão Jacinto. Educação no contexto multilíngue de fronteira: desafios e perspectivas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL COMUNICAÇÃO E CULTURA: APROXIMAÇÕES COM MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL, 2025. Anais [...]. São Paulo: Even3, 2025. ISBN 978-65-272-1548-6. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/1068648.pdf>. Acesso em: 3 maio 2026.

PEREIRA, Abraão Jacinto. Êxodo Rural: a migração de ribeirinhos do Baixo Rio Branco para a cidade de Caracaraí na década de 1990. Trabalho apresentado no III Seminário de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e no II Seminário de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. Boa Vista: UFRR, 2015.

SANTOS, Milton et al. Territórios, territórios: ensaio sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SILVEIRA, Maria Laura (org.). Território: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.

SANTOS, Milton. A cidade como centro da região: definições e métodos de avaliação da centralidade. Salvador: Universidade da Bahia; Livraria Progresso Editora, 1959a.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton. Economia espacial: críticas e alternativas. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. O centro da cidade do Salvador: estudo de geografia urbana. Salvador: Universidade da Bahia, 1959b.

SANTOS, Milton. O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania. Organização de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

¹ Esp. Psicopedagogia. Facuvale - Bonfim/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6369-8821>

² Licenciada em Pedagogia. Instituto Federal de Roraima - IFRR. Caroebe/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0873-5753>

³ Licenciada em Pedagogia. Instituto Federal de Roraima - IFRR. Boa Vista/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2816-315X>

⁴ Licenciada em Pedagogia. Instituto Federal de Roraima - IFRR. Iracema/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1503-2935>

⁵ Licenciada em Pedagogia. Instituto Federal de Roraima - IFRR. Boa Vista/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5118-9159>

⁶ Licenciada em Pedagogia. Instituto Federal de Roraima - IFRR. Rorainópolis/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4050-0117>

⁷ Licenciada em Pedagogia. Instituto Federal de Roraima - IFRR. Boa Vista/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6825-3017>

⁸ Licenciado em Pedagogia. Instituto Federal de Roraima - IFRR. São João do Baliza/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1936-9964>

⁹ Licenciado em Pedagogia. Instituto Federal de Roraima - IFRR. Mucajaí/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6427-464X>

¹⁰ Mestra em Educação Inclusiva. Universidade Federal de Roraima – UFRR. Rorainópolis/Roraima/Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4137-5113>