

**RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS: O
ORIENTE MÉDIO EM LIVROS DIDÁTICOS (2007-2024)**

***RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO Y LA DECONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS:
EL MEDIO ORIENTE EN LOS LIBROS DE TEXTO (2007-2024)***

***GEOGRAPHIC REASONING AND THE DECONSTRUCTION OF STEREOTYPES:
THE MIDDLE EAST IN TEXTBOOKS (2007-2024)***



Haia SHAHADEH¹
e-mail: haiashehadeh1996@gmail.com

Como referenciar este artigo:

SHAHADDEH, H. Raciocínio geográfico e a desconstrução de estereótipos: o Oriente Médio em livros didáticos (2007-2024). **Revista Formação (Online)**, Presidente Prudente, v. 33, n. 00, e026009. e-ISSN: 2178-7298. DOI: 10.33081/33e026009



| Submetido em: 24/06/2023
| Revisões requeridas em: 07/04/2026
| Aprovado em: 20/04/2026
| Publicado em: 04/08/2026

Editores: Prof.^a Dra. Danielle Cardozo Frasca Teixeira
Prof. Dr. Carlos Alberto Feliciano

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Paraná – PR – Brasil.

RESUMO: O presente artigo analisa as representações do Oriente Médio nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio aprovados pelo PNLD entre 2007 e 2024. A investigação justifica-se pela persistência de padrões discursivos orientalistas que, ao homogeneizarem a diversidade regional, reduzem o território ao conflito e à alteridade, comprometendo o desenvolvimento do raciocínio geográfico crítico. Ancorada no materialismo histórico-dialético, a metodologia compreende um levantamento bibliográfico e uma análise comparativa de coleções didáticas (Scipione, IBEP, Quinteto Editorial, Moderna, FTD, Saraiva e SM Educação). Os resultados indicam que, após um período de densificação analítica entre 2013 e 2016, as obras publicadas sob a égide da BNCC em 2024 revelam um esvaziamento curricular e uma fragmentação dos conteúdos socioespaciais. Conclui-se com a delineação de propostas de mediação pedagógica fundamentadas nas categorias do raciocínio geográfico, visando à desconstrução de essencializações e ao fortalecimento da consciência espacial investigativa de docentes e discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia. Oriente Médio. Livro Didático. Raciocínio Geográfico. Orientalismo.

RESUMEN: El presente artículo analiza las representaciones del Medio Oriente en los libros didácticos de Geografía de la Educación Secundaria aprobados por el PNLD entre 2007 y 2024. La investigación se justifica por la persistencia de matrices discursivas orientalistas que, al homogeneizar la diversidad regional, reducen el territorio al conflicto y a la alteridad, comprometiendo el desarrollo del razonamiento geográfico crítico. Anclada en el materialismo histórico-dialéctico, la metodología comprende un levantamiento bibliográfico y un análisis comparativo de colecciones didácticas (Scipione, IBEP, Quinteto Editorial, Moderna, FTD, Saraiva y SM Educación). Los resultados indican que, tras un período de densificación analítica entre 2013 e 2016, las obras publicadas bajo la égida de la BNCC en 2024 revelan un vaciamiento curricular y una fragmentación de los contenidos socioespaciales. Se concluye con el delineamiento de propuestas de mediación pedagógica fundamentadas en las categorías del razonamiento geográfico, con el objetivo de la deconstrucción de esencializaciones y el fortalecimiento de la conciencia espacial investigativa de docentes y discentes.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Geografía. Medio Oriente. Libro Didáctico. Razonamiento Geográfico. Orientalismo.

ABSTRACT: This article analyzes the representations of the Middle East in High School Geography textbooks approved by the National Textbook Program (PNLD) between 2007 and 2024. The investigation is justified by the persistence of Orientalist discursive matrices that, by homogenizing regional diversity, reduce the territory to conflict and alterity, thereby compromising the development of critical geographic reasoning. Anchored in historical-dialectical materialism, the methodology comprises a bibliographic survey and a comparative analysis of textbook collections (Scipione, IBEP, Quinteto Editorial, Moderna, FTD, Saraiva, and SM Educação). The results indicate that, after a period of analytical densification observed between 2013 and 2016, the works published under the aegis of the National Common Curricular Base (BNCC) in 2024 reveal curriculum emptying and a fragmentation of socio-spatial contents. It concludes with the delineation of pedagogical mediation proposals based on the categories of geographic reasoning, aiming at the deconstruction of essentializations and the strengthening of the investigative spatial consciousness of both teachers and students.

KEYWORDS: Geography Education. Middle East. Textbook. Geographic Reasoning. Orientalism.

Introdução

A representação do “Oriente Médio” no imaginário ocidental e, consequentemente, nos currículos escolares, é historicamente atravessada por uma visão que privilegia o conflito e a alteridade radical em detrimento da diversidade sociocultural. Como argumenta Said (1990), o “Oriente” não é apenas um local geográfico, mas uma invenção discursiva do Ocidente, consolidada por relações de poder e dominação europeia que organizam e legitimam determinadas visões de mundo. No contexto da Geografia escolar brasileira, essa construção reflete-se em materiais didáticos que, muitas vezes, reforçam equívocos, como a homogeneização religiosa de populações árabes, e reduzem a região a um cenário de barbárie.

Este artigo é fruto de um desdobramento e aprofundamento da pesquisa iniciada em “Instrumentalização do Raciocínio Geográfico contra a Visão Estereotipada do Oriente Médio na BNCC e nos Livros Didáticos” (Shahadeh, 2019), buscando agora confrontar as narrativas clássicas com as novas configurações curriculares. Diante de uma oferta crescente de materiais pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), torna-se imperativo questionar a qualidade dessas obras, que não devem ser vistas como fontes exclusivas, mas como suportes, e muitas vezes o principal recurso didático em escolas públicas, que podem tanto auxiliar na compreensão da complexidade do espaço geográfico quanto velar ou silenciar tensões étnicas, raciais e de gênero.

A justificativa reside, portanto, na necessidade de formar indivíduos com pensamento geográfico capaz de desmistificar estereótipos que afastam o aluno de uma consciência espacial investigativa. Além disso, considerando o contexto geopolítico contemporâneo e os conflitos recorrentes na região, é imprescindível examinar as representações veiculadas nos livros didáticos. De fato, a maneira como o Oriente Médio é tratado na escola influencia diretamente a construção de imaginários sociais e posicionamentos críticos.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo analisar as representações do Oriente Médio em livros didáticos de geografia do ensino médio, identificando permanências, silenciamentos e possíveis essencializações, o que requer a discussão da fundamentação teórica do raciocínio geográfico como instrumento de análise crítica e a contextualização do desenvolvimento geopolítico regional na longa duração da história global. Para isso, o estudo investiga os conteúdos que tratam da região em diferentes coleções de livros didáticos e compara os períodos antes e depois da implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a fim de finalmente propor estratégias de mediação pedagógica que se orientem pelas categorias estruturais de espaço, tempo, escala e processos.

Com isso, parte-se da hipótese de que os livros didáticos de Geografia tendem a representar o Oriente Médio de maneira predominantemente associada a conflitos, instabilidade e disputas territoriais, reproduzindo, ainda que de forma sutil, matrizes discursivas próximas ao orientalismo. Supõe-se que tal fenômeno seja mais visível nas obras pós-BNCC, por apresentarem, de modo geral, um retrocesso caracterizado pelo esvaziamento de conteúdos socioespaciais, o que reduz a complexidade regional a informações fragmentadas.

O artigo adota o materialismo histórico-dialético como base epistemológica, buscando compreender a produção do espaço a partir das tensões entre as relações sociais, políticas e econômicas. Ademais, fundamenta-se em um amplo levantamento bibliográfico, abrangendo livros, artigos científicos, dissertações e teses, e sustenta-se nas contribuições teóricas de autores como Said (1990), na análise do Orientalismo; Braudel (1965), na perspectiva da longa duração; Cavalcanti (2011) e Giroto (2017; 2020), no campo do raciocínio geográfico e das políticas curriculares; além de Haesbaert (2006; 2007) e Raffestin (1993), para a categoria território. Trata-se de um estudo comparativa de livros didáticos de Geografia do Ensino Médio entre 2007 e 2024, incluindo obras das editoras Scipione, IBEP, Quinteto Editorial, Moderna, FTD, Saraiva e SM Educação.

Por fim, para atingir os objetivos estabelecidos, a pesquisa estrutura-se da seguinte forma: o primeiro tópico apresenta uma discussão teórica sobre a importância do raciocínio geográfico na formação do senso crítico; o segundo tópico contém uma síntese da geopolítica do Oriente Médio para a compreensão de sua historicidade global; o terceiro desenvolve a análise crítica das representações didáticas nas obras selecionadas; e, por último, delineiam-se propostas de mediação pedagógica que visam a desconstrução de estereótipos e o desenvolvimento da consciência espacial.

Raciocínio geográfico como ferramenta para o desenvolvimento do senso crítico

De acordo com Cavalcanti (2011), o campo do conhecimento geográfico atravessa, há décadas, transformações significativas, impulsionadas tanto pelo avanço tecnológico quanto pela necessidade de novos aportes teóricos para interpretação da realidade complexa do século XXI. Esse cenário consolidou um pluralismo epistemológico, caracterizado por análises abertas a diferentes perspectivas, o que ampliou a diversidade das temáticas investigadas. Esse movimento confere maior autonomia aos pesquisadores, permitindo o desenvolvimento de investigações sob variadas orientações teórico-metodológicas.

A partir disso, a Geografia afirma-se como uma ciência que visa desenvolver o senso crítico dos indivíduos em relação ao espaço vivido (Cavalcanti, 2011; Santos, 2023). Para os propósitos deste trabalho, o raciocínio geográfico é mais do que apenas uma habilidade cognitiva; é uma forma de interpretar a realidade utilizando conceitos como território, lugar, paisagem e região a fim de explicar a produção do espaço. Esta reflexão embasa-se na perspectiva crítica de autores como Vlach (2007) e, mais especificamente, na sistematização sugerida por Girotto (2020), que o define como a capacidade de articular conceitos e linguagens para o entendimento do mundo e da posição do sujeito nele.

O ensino dessa disciplina deve fornecer instrumentos que possibilitem a construção de raciocínios geográficos, facilitando a compreensão dos problemas que se manifestam em escala global, sobretudo aqueles ligados à convivência social (Vlach, 2007). Sob essa ótica, a análise das interações entre as pessoas, sociedade e natureza é extremamente importante, dada a complexidade da vida social, que está intrinsecamente ligada a dinâmicas políticas marcadas pela diversidade, contradições e desigualdades.

Os raciocínios geográficos são essenciais para a constituição de uma cidadania, afinal pressupõem o engajamento dos sujeitos no processo de conhecer e interpretar o território em que vivem. Essa compreensão é indispensável para a organização das atividades econômicas, das lutas sociais e das ações políticas, contribuindo para a formação de uma sociedade democrática (Vlach, 2007). Nesse sentido, o ensino da Geografia orientado por essas premissas auxilia na formação de indivíduos críticos, capazes de questionar fenômenos e construir interpretações fundamentadas da realidade a partir do rigor metodológico e das categorias analíticas da ciência geográfica, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade do professor e do aluno. De fato, essa abordagem pedagógica incentiva os estudantes a refletirem de forma autônoma, assumindo uma postura ativa no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, insere-se o materialismo histórico-dialético, método de investigação amplamente utilizado na Geografia crítica, fundamentado nas contribuições de Marx e Engels² (2007). Trata-se de um método que procura entender a realidade a partir da análise das relações sociais, políticas e econômicas historicamente construídas. A Geografia, situada na interface entre as ciências naturais e as humanas, afirma-se, sob uma perspectiva crítica, como uma ciência social que investiga o espaço através de sua produção e reprodução pela

² O materialismo histórico é impregnado pelas ideias de que as mudanças tecnológicas, assim como as transformações no modo de produção das sociedades, representam os elementos principais em termos de alterações no domínio social, político e jurídico. Já a questão dialética, baseia-se na perspectiva de compreender que os fenômenos sociais são examinados de um ponto de vista específico, levando em conta a tese, a antítese, e a síntese. O seu objetivo é questionar os problemas, não os considerando apenas a partir de metodologias descritivas ou numéricas (Polon, 2016).

sociedade. A sua complexidade é revelada ao longo da história por meio de conflitos e disputas que ocorrem em diferentes escalas (local, regional, nacional e global) e em vários domínios.

Conforme enfatizado por Thiesen (2011), o espaço se configura como a categoria central de análise, onde os demais conceitos se articulam a ele, pois é concebido como uma instância em construção, desconstrução e reconstrução permanente, no qual forças sociais, políticas, ideológicas, econômicas e culturais se chocam nos complexos processos da vida. Para Lefebvre e Enders (1976), o espaço não é um objeto neutro ou alheio à ideologia e à política; ao contrário, ele é profundamente político e estratégico. Mesmo que, em determinados momentos, pareça algo abstrato ou formal, o espaço é o resultado de usos históricos, lutas e processos sociais, cujos traços nem sempre são imediatamente visíveis na paisagem.

Por conseguinte, entende-se que o espaço é constituído e modificado por fatores históricos e naturais, mas fundamentalmente por decisões e conflitos de natureza política. Essa visão crítica manifesta-se também no contexto educacional, na medida em que o conteúdo trabalhado em sala de aula deve ser relevante para os alunos, utilizando uma linguagem que expresse conceitos essenciais em suas vidas. Nessa concepção, a educação se torna um meio de conscientização política, valorizando os saberes e experiências dos estudantes, como proposto pela educação libertadora de Paulo Freire (1996).

Essa prática pedagógica promove um movimento contínuo de ação-reflexão-ação, no qual o discente adquire um papel ativo em sua própria aprendizagem, envolvendo-se em situações práticas e desafiadoras. Tais circunstâncias estimulam a pesquisa e a busca por soluções aplicáveis à realidade. Diante disso, aprofunda-se o conceito de raciocínio geográfico que, segundo Giroto (2020), corresponde a uma dimensão do pensamento que permite transformar informações específicas em conhecimento geográfico. Tal termo está intrinsecamente associado à forma como os sujeitos percebem e interpretam o mundo; ou seja, as palavras só adquirem significado quando auxiliam na compreensão da realidade circundante.

O raciocínio geográfico pode ser visto, portanto, como uma forma de pensar coletivo que articula conceitos, categorias e linguagens, permitindo olhar criticamente o espaço (Giroto, 2020). Para exemplificar esse processo, o autor demonstra como a análise de mapas de densidade demográfica do Brasil funciona como um disparador para o raciocínio geográfico. O mesmo trabalha essa questão propondo um movimento que parte da operação de localização (o “onde”) para desencadear indagações sobre a gênese da distribuição

desigual da população no território. Assim, o mapa deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser o suporte para que o discente investigue nexos causais — pautados em razões históricas, econômicas e sociais — transformando a percepção visual em argumento interpretativo fundamentado.

Nota-se que, assim, a pergunta “onde” não é simples, uma vez que desencadeia construções analíticas cada vez mais elaboradas, exigindo o uso do raciocínio geográfico (Giroto, 2020). Outro exemplo apresentado é um mapa que ilustra a distribuição das bases militares dos Estados Unidos e da Inglaterra ao redor do mundo, apontando o Oriente Médio como uma região de grande interesse estratégico para as potências. A partir dessa constatação, abrem-se discussões relacionadas a processos geopolíticos que ajudam a perceber tal concentração.

Nesse ponto, dialoga-se com Cavalcanti (2011), que chama a atenção para uma abordagem historicamente dominante no ensino de Geografia, marcada por uma prática consagrada na qual o professor se dedica ao ensino de objetos, fatos e acontecimentos de forma descritiva, sem problematizar os processos, as relações e os modos de análise próprios da ciência geográfica. Esses modos referem-se à capacidade de interpretar os fenômenos a partir de categorias como espaço, território, escala e rede, bem como de compreender as dinâmicas, contradições e relações de poder que estruturam a produção do espaço.

Esse enfoque geográfico pode ser aplicado tanto a fenômenos sociais quanto naturais. Assim, o raciocínio geográfico consiste na construção de argumentos interpretativos sobre a realidade, a partir da análise de um determinado espaço, afim de explicar os processos nas suas múltiplas dimensões e distribuições espaciais (Giroto, 2020). Embora os processos derivados da relação entre sociedade e natureza sejam inerentemente geográficos, a construção de um raciocínio científico sobre eles depende das questões formuladas e do método adotado para a análise; desse modo, um fenômeno torna-se efetivamente um objeto de interpretação geográfica a partir da perspectiva teórica empregada para investigá-lo.

Segundo Giroto (2020), esse processo proporciona aos estudantes um duplo movimento: o da condição espacial e o da consciência espacial. Todos os sujeitos existem espacialmente, sendo o espaço uma condição primordial da vida social. A consciência dessa condição permite não apenas compreender a espacialidade produzida historicamente, mas também transformá-la. Assim, o raciocínio geográfico torna-se central para que os indivíduos tomem consciência de suas espacialidades, posicionem-se politicamente diante delas e sejam capazes de propor, coletivamente, outras lógicas de produção e reprodução do espaço.

Pode-se afirmar que o raciocínio geográfico vem se estabelecendo como um dos principais eixos do ensino de Geografia, seja para a compreensão dos conteúdos ou/e para a leitura crítica da espacialidade dos sujeitos. Trata-se de uma visão que leva em consideração a diversidade das relações e escalas associadas aos fenômenos espaciais, superando assim as análises que se baseiam apenas na aparência. A multiescalaridade, nesse contexto, constitui um elemento importante da leitura geográfica da realidade, pois nenhum lugar pode ser percebido de forma isolada; é preciso examinar suas conexões com escalas locais, regionais, nacionais e globais, bem como as formas pelas quais diferentes sujeitos se inserem nessas dinâmicas (Giroto, 2020).

Figura 1 – Representação gráfica da complexidade cognitiva e intelectual no Raciocínio Geográfico.



Fonte: Silva; Valdão (2019).

Desse modo, a educação geográfica permite que educadores e educandos se apropriem de conceitos, conteúdos e linguagens para a elaboração de um raciocínio geográfico cada vez mais complexo. Considera-se também que os discentes já produzem formas de raciocínio geográfico mesmo antes da escolarização formal, o que reforça a relevância de as escolas reconhecerem esses conhecimentos e colaborarem para o seu desenvolvimento por meio do método científico. Promover uma leitura crítica da realidade, com base nas múltiplas relações entre os fenômenos, é, por isso, o papel principal da educação geográfica, com o objetivo de formar sujeitos reflexivos, críticos e socialmente ativos. A articulação desses princípios permite que o aluno não apenas localize o Oriente Médio no mapa, mas também investigue e problematize as razões da sua atual configuração geopolítica.

Como será observado nos próximos tópicos, a problemática deste estudo não se restringe ao conteúdo transmitido ou às metodologias utilizadas em sala de aula, mas envolve

o próprio processo de produção do conhecimento por parte dos educadores, o que demanda uma discussão de caráter epistemológico. Segundo Cavalcanti (2011), ao negligenciar essa dimensão, corre-se o risco de trabalhar somente com aspectos superficiais dos fenômenos, restringindo-se às suas aparências, sem apreender os nexos internos e externos que estruturam a realidade analisada. Lidar com diferentes escalas de análise requer, portanto, uma construção intelectual capaz de compreender tanto suas inter-relações quanto seus limites.

O Oriente Médio na história global

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Oriente Médio estabeleceu-se como uma região estratégica nas relações internacionais, atraindo o interesse das potências globais principalmente devido às suas grandes reservas de petróleo. Sua configuração territorial foi delineada por um processo gradativo de particionamento geopolítico, imposto pelas nações vencedoras, tais como França e Grã-Bretanha, que definiram fronteiras e zonas de influência conforme seus objetivos, ignorando totalmente as realidades étnicas e culturais locais. Essa construção histórica, assinalada por uma complexa teia que articula inúmeras variáveis políticas, naturais e religiosas, transformou o Oriente Médio em um tema indispensável e recorrente nos currículos escolares brasileiros (Shahadeh, 2019; 2022).

Durante o conflito, os Estados Unidos, sob a presidência de Franklin D. Roosevelt (1933-1945), e a União Soviética, liderada por Josef Stalin (1924-1953), formaram uma aliança temporária para enfrentar o fascismo. No entanto, como enfatiza Hobsbawm (1995), essa coalizão se dissolveu quase imediatamente após a derrota do adversário comum, dando lugar a um confronto estrutural entre capitalismo e comunismo, que passaram a ser vistos como dois sistemas mutuamente antagônicos e opostos.

Alguns acontecimentos ilustram claramente essa ruptura. A criação das Nações Unidas (ONU) em 1945, durante o governo de Roosevelt, e consolidada no início da presidência de Harry S. Truman (1945-1953), introduziu um sistema de regulação das relações entre os Estados altamente condicionado pelas ambições dos Estados Unidos. A implementação do Plano Marshall em 1948 contribuiu para a reconstrução econômica europeia e o reequilíbrio de poder no continente, ao mesmo tempo em que aumentou a influência dos Estados Unidos e seus aliados, atuando como um instrumento de contenção do bloco comunista. Desde o início, o plano foi interpretado pela URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) como parte de uma estratégia imperialista que visava subordinar a Europa aos interesses do capitalismo estadunidense (Munhoz, 2016; 2020).

Nesse sentido, a assinatura dos Acordos de Bretton Woods, em 1944, foi um marco no processo de consolidação da nova ordem internacional pós-Segunda Guerra Mundial. Este resultou na criação do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), mais tarde conhecido como Banco Mundial, fundado em 1945, e do Fundo Monetário Internacional (FMI), também criado em 1945. Essas instituições desempenharam um papel decisivo na reorganização do sistema econômico internacional, afetando significativamente as relações financeiras e políticas globais (Costigliola; Hogan, 2016).

À medida que a União Soviética e sua ideologia passaram a ser definidas como inimigas em escala global, os Estados Unidos assumiram posturas progressivamente mais intervencionistas e repressivas, legitimadas pelo discurso da defesa da democracia. Inicialmente concentrada na Europa, essa perseguição ideológica estendeu-se posteriormente à Ásia, ao Norte da África e à América do Sul, adquirindo dimensões globais.

Nos primeiros anos da Guerra Fria, tanto os Estados Unidos quanto a União Soviética dedicaram atenção limitada às lutas de independência no hemisfério Sul. As duas superpotências estavam prioritariamente voltadas para as tensões europeias, como a ocupação da Alemanha, a reconstrução da Europa Ocidental, os conflitos no Leste Europeu e a Guerra Civil Grega (1946-1949). Naquele momento, os movimentos anticoloniais e revolucionários eram considerados periféricos e amplamente separados das dinâmicas centrais da Guerra Fria. Essa percepção começou a se alterar apenas com a vitória da Revolução Chinesa, em 1949, e com o início da Guerra da Coreia³, em 1950, quando o chamado Sul Global passou a ocupar maior relevância nas disputas geopolíticas globais (Bradley, 2010).

Tendo isso em consideração, Stalin passou a enxergar o Terceiro Mundo como um espaço estratégico para o confronto às políticas hegemônicas ocidentais. O líder soviético acreditava na possibilidade de conquistar aliados não comunistas nos países designados pelo Ocidente como “subdesenvolvidos”, apresentando a União Soviética como uma alternativa ao modelo de modernização capitalista dos Estados Unidos. Essa estratégia visava articular alianças entre setores proletários e frações da burguesia nacional, convertendo lutas anti-imperialistas em movimentos de caráter anticapitalista. Como resultado, a URSS iniciou o fornecimento de recursos e apoio político para projetos de desenvolvimento conduzidos por governos como os de Jawaharlal Nehru, na Índia; Gamal Abdel Nasser, no Egito; Ahmed Ben Bella, na Argélia; e Kwame Nkrumah, em Gana, entre outros (Munhoz, 2016).

³ A Guerra da Coreia durou cerca de três anos (1950-1953) e terminou com um armistício em 1953, sem uma solução definitiva. Isso resultou na divisão da península coreana, que persiste até hoje. A Coreia do Norte foi apoiada pela China e pela URSS, enquanto a Coreia do Sul recebeu apoio dos EUA e seus aliados.

No meio desse período turbulento, o Oriente Médio assumiu um papel geopolítico decisivo na Guerra Fria e passou por uma fase de conflitos e interferências internacionais. Um exemplo disso foram as Guerras Árabe-Israelenses, que começaram em 1948, logo após a fundação do Estado de Israel, e envolveram países vizinhos como o Egito, a Jordânia e a Síria. A Guerra do Suez, que eclodiu em 1956, destacou a presença ativa de países ocidentais como a França e o Reino Unido, revelando os seus objetivos em relação ao controle do canal. Em 1967, estalou a Guerra dos Seis Dias, que levou à ocupação de territórios palestinos e árabes por Israel. Por fim, a Guerra do Yom Kippur, em 1973, expôs abertamente a polarização do mundo, com os EUA prestando apoio a Israel de um lado e a URSS dando assistência aos seus aliados árabes do outro (Hobsbawm, 1995; Pappé, 2021).

Essas questões desafiadoras intensificaram a instabilidade política no Oriente Médio e, a longo prazo, contribuíram para a criação de imagens da região associadas à violência, barbárie, irracionalidade e ameaça constante, muitas vezes sem relação com as suas raízes históricas e geopolíticas. As crises do petróleo de 1973 e 1979 foram momentos extremamente importantes, pois o petróleo foi usado como arma política contra o apoio ocidental a Israel na Guerra do Yom Kippur, e as nações árabes, assim, mudaram a visão ocidental sobre a região. A região deixou de ser vista apenas como cenário da luta entre o Oriente e o Ocidente, transformando-se numa fonte de perigo para a estabilidade econômica capitalista e originando o estereótipo do “xeque árabe” manipulador e hostil (Yergin, 2011).

Simultaneamente a essa estigmatização, o Oriente Médio converteu-se em um palco para a eclosão de guerras por procuração (*proxy wars*)⁴, termo conceituado originalmente por Deutsch (1964). Outro evento que mostra bem isso foi durante a Guerra do Afeganistão (1979-1989), onde o apoio de Washington aos *mujahideen*⁵, que consideravam “combatentes da liberdade” na luta contra a ocupação soviética, promoveu à militarização de grupos islâmicos em um dos conflitos indiretos mais importantes da época período (Bradley, 2010). Uma situação semelhante foi observada na Guerra Irão-Iraque (1980-1988), onde os EUA ofereceram suporte estratégico ao regime de Saddam Hussein com o objetivo de conter o ímpeto da Revolução Islâmica Iraniana de 1979 (Munhoz, 2020; 2016).

Um marco na transição da ordem bipolar da Guerra Fria para o surgimento de uma nova ordem liderada pelos Estados Unidos foi a Guerra do Golfo (1990-1991). A invasão do

⁴ As guerras por procuração são, essencialmente, conflitos armados nos quais grandes potências ou nações rivais não se envolvem diretamente no combate; em vez disso, utilizam o fornecimento de financiamento, armamentos e treinamento a terceiros, como grupos insurgentes, facções ou nações menores, para que estes lutem em favor de seus interesses geopolíticos

⁵ No âmbito da religião islâmica, o termo *mujahidin* (ou *mujahidins*) designa os combatentes empenhados na *Jihad*, referindo-se àqueles que estão dispostos ao sacrifício em nome da fé e de Alá.

Kuwait pelo Iraque, seguida pela intervenção militar dos EUA com o apoio da ONU, transformou Saddam Hussein, anteriormente um aliado, no inimigo número um do mundo e abriu caminho para novas abordagens sob o pretexto de proteger a democracia e os direitos humanos. Essa situação moldou as bases políticas que mais tarde se manifestaram nos ataques de 11 de setembro de 2001, quando o “comunismo” foi substituído pelo “terrorismo islâmico” como a maior ameaça global (Harvey, 2004).

Como afirma Samuel Huntington (1997), em sua teoria do “Choque de Civilizações”, no mundo pós-Guerra Fria a principal ameaça deixa de ser o expansionismo soviético, passando a ser representada pelos conflitos entre diferentes civilizações, marcadas por identidades, valores, línguas, religiões e trajetórias históricas distintas, o que, segundo o autor, resultaria em choques violentos.

Representação do Oriente Médio nos livros didáticos

Delimitação regional e diversidade sociocultural

Diante disso, questiona-se de que maneira a imagem do “Oriente Médio” tem sido abordada nos livros didáticos. Ao analisar tais representações, nota-se que o próprio termo é dotado de profunda controvérsia terminológica. A ausência de um consenso sobre sua delimitação territorial reflete a diversidade de procedimentos de regionalização que, por vezes, atendem aos critérios subjetivos e interesses geopolíticos do investigador (Shahadeh, 2019). Na prática escolar, embora a lista de países varie, a regionalização tende a ser apresentada como estática, ignorando que os limites regionais não são determinados exclusivamente por traços culturais ou religiosos, dada a presença de diversas etnias.

A pluralidade do Oriente Médio é refletida em um complexo mosaico etnocultural que ultrapassa a identidade árabe, por vezes exagerada no discurso sensacionalista. A região abriga uma diversidade de povos com diferentes origens históricas e linguísticas, como os persas (predominantes no Irã) e os turcos (na Turquia), e os judeus (em Israel), além de minorias como os curdos e os armênios. Essa heterogeneidade étnica é acompanhada de uma densa variedade confessional: embora o islamismo seja a religião majoritária, o território abriga comunidades cristãs e judaicas que existem há milhares de anos, cuja presença é fundamental para a compreensão da organização social contemporânea e das disputas territoriais (Hourani, 2006).

O próprio Islão revela-se uma fé multifacetada, longe de constituir um bloco homogêneo. A divisão histórica entre sunitas e xiitas, que teve origem em disputas sucessórias

após a morte do profeta Maomé, confere à religião muçulmana um caráter polifônico e complexo. Enquanto o islamismo sunita se afirmou como a corrente majoritária em grande parte do mundo árabe, o xiismo estabeleceu-se como força predominante em países como o Irã e o Iraque. Essa distinção não se limita ao campo teológico; ela é frequentemente explorada nas dinâmicas geopolíticas e nas tensões de poder regionais, enfatizando que a identidade religiosa na região é permeada por nuances doutrinárias e políticas que desconstroem a visão simplista de uma unidade islâmica absoluta (Said, 1990; Hourani, 2006).

Procedimentos metodológicos

Considerando a complexidade do objeto, cumpre estabelecer os procedimentos metodológicos que nortearam esta investigação. O *corpus* documental é constituído por livros didáticos de Geografia destinados ao Ensino Médio, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e publicados entre 2007 e 2024. Tais obras possuem ampla capilaridade em escolas públicas.

A sistematização dos dados foi realizada por meio de uma tabela comparativa contendo título, editora, autoria, ano de publicação, volume e série, além de uma síntese do contexto geopolítico do Oriente Médio em cada obra. Quanto ao recorte temporal, a seleção abrangeu exemplares antigos, intermediários e recentes, todos pertencentes ao século XXI. O objetivo desse intervalo é verificar possíveis variações na abordagem da região ao longo dos anos e, essencialmente, confrontar as narrativas anteriores e posteriores à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A amostragem contempla dez obras, sendo sete publicadas no período pré-BNCC (entre 2007 e 2016) e três obras representativas do cenário pós-BNCC (2024). O intervalo entre 2016 e 2024 justifica-se pelos ciclos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio, uma vez que as coleções de 2016 foram as últimas aprovadas sob o currículo anterior, enquanto as de 2024 consolidam a reforma estrutural e o esvaziamento curricular aqui analisado.

Embora aprovada em 2017, a BNCC teve sua adaptação iniciada em 2018, com prazo de incorporação total no ensino básico até 2022. Alvo de críticas por parte de diversos autores e profissionais da educação, a diretriz é definida oficialmente como um:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, s.p.).

Todavia, a retórica da Base não encontra plena correspondência na estrutura material das escolas brasileiras. Segundo Giroto (2017), a BNCC negligencia as condições reais da ação pedagógica enfrentadas cotidianamente por alunos e docentes, como o excesso de carga horária, a superlotação das salas e a precariedade, ou até mesmo ausência de laboratórios, bibliotecas e outros insumos básicos. Sob essa perspectiva, o referencial formal configura-se como um currículo mínimo, fundamentado em competências e habilidades desenhadas para subordinar o ensino aos interesses do grande capital. Ao priorizar uma formação tecnicista voltada ao mercado de trabalho, o documento reforça um discurso de “empregabilidade” que atende, primordialmente, às demandas da classe empresarial hegemônica (Silva; Loureiro, 2020).

Nesse cenário, diversos intelectuais argumentam que a estrutura da BNCC compromete a liberdade e a autonomia estudantil. Com a implementação desse currículo, o trabalho do educador passa a ser alvo de um monitoramento mais rigoroso, pautado pelo controle dos conteúdos, que devem alinhar-se estritamente às competências e métodos prescritos (Guimarães, 2018; Giroto, 2017). Na prática, o professor é compelido a moldar sua didática a um conjunto de saberes previamente hierarquizados como cruciais, em detrimento de abordagens críticas que extravasam a padronização pedagógica nacional (Silva; Loureiro, 2020).

Diante dessas considerações, elaborou-se a tabela a seguir, com o intuito de dar continuidade à investigação e sistematizar, de forma comparativa, as características e os limites das obras analisadas.

Tabela 1 – Obras didáticas de Geografia do Ensino Médio e recortes sobre o Oriente Médio (2007-2024)

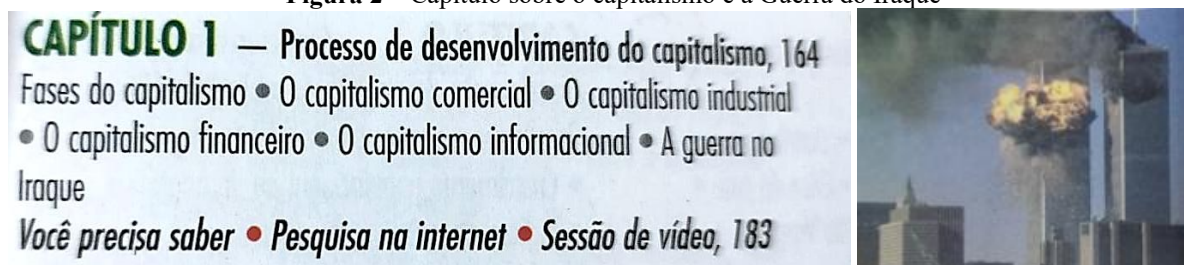
Título da Obra	Autores	Editora	Ano	Série	Contexto Geopolítico do Oriente Médio
Geografia	João Carlos Moreira; Eustáquio de Sene	Scipione	2007	1º, 2º e 3º ano – EM	Terrorismo internacional (Al-Qaeda); Atentados de 11 de setembro; Guerra no Iraque.
Geografia Geral e do Brasil: Espaço Geográfico e Globalização	João Carlos Moreira; Eustáquio de Sene	Scipione	2013	2º ano - EM	Diferenciação entre Terrorismo e Guerrilha; Historicidade da Al-Qaeda; Questão Curda; Conflito Israel-Palestina
Geografia	Alice de Martini; Rogata Soares Del Gaudio	IBEP	2013	3º ano - EM	Doutrina Bush; "Eixo do Mal"; Guerra ao Terror; crítica à Invasão do Iraque; diferenciação Sunitas e Xiitas;
#Contato Geografia	Rogério Martinez; Wanessa Pires Garcia Vidal	Quinteto Editorial	2016	3º ano - EM	Questão Palestina e Diáspora Judaica; Crise dos Refugiados; luta pela criação do Estado Palestino.
Geografia Contextos e redes	Angela Corrêa da Silva; Nelson Bacic Olic; Ruy Lozano	Moderna	2016	3º ano - EM	Origens históricas do Terrorismo; Primavera Árabe e Estado Islâmico; Guerra Civil na Síria; Mosaico étnico-religioso e tabelas Sunitas/Xiitas.
Geografia em rede	Edilson Adão Cândido da Silva; Laercio Furquim Júnior	FTD	2016	3º ano - EM	Ampliação para Cáucaso e Ásia Central; Foco na Doutrina Bush e intervenções da Guerra Fria; Primavera Árabe e Golpe no Egito (2013).
Território e sociedade no mundo globalizado	Elian Alabi Lucci; Anselmo Lazaro Branco; Cláudio Mendonça	Saraiva	2016	3º ano - EM	Panorama histórico do Terrorismo (1914-Estado); Mosaico Sunitas/Xiitas; Humanização via Malala e análise crítica do Petróleo como motor de conflito.
Geografia	Lygia Terra; Raul Borges Guimarães; Regina Araujo	Moderna	2024	1º, 2º e 3º ano – EM	Visão fragmentada; Oriente Médio como "estudo de caso" de conflitos globais.
Geografia por toda parte	Maria Angela Gomez Rama; Isabela Gorgatti Cruz Monteiro	FTD	2024	1º, 2º e 3º ano – EM	Gráficos genéricos de religião; foco no fundamentalismo como ameaça.
Ser Protagonista: Geografia	Fernando dos Santos Sampaio; Ivone Silveira Sucena	SM Educação	2024	1º, 2º e 3º ano – EM	Foco em eventos recentes (Primavera Árabe) com pouca profundidade histórica.

Fonte: Elaboração própria (2026)

Orientalismo e representações iniciais (2007–2013)

Iniciando com a obra de Moreira e Sene (2007), o Oriente Médio é caracterizado como o epicentro da instabilidade na transição para a “Nova Ordem Mundial”, focando na emergência de redes terroristas como a Al-Qaeda em substituição aos antigos conflitos interestatais da Guerra Fria. Essa perspectiva é reforçada pela organização curricular da obra, que insere o tópico “A guerra no Iraque” dentro da unidade sobre as fases de desenvolvimento do capitalismo, sugerindo uma abordagem da região pautada pelo controle de recursos estratégicos e interesses das potências ocidentais. Visualmente, o livro sustenta uma “iconografia do medo” ao utilizar imagens de destruição, como o ataque às Torres Gêmeas e os atentados em Madri, que, juntamente com a falta de conteúdo sobre a diversidade interna da região, acabam por reduzir o Oriente Médio a um cenário de caos e alteridade radical, aderindo assim aos pressupostos do Orientalismo ao reforçar estereótipos de violência e precariedade.

Figura 2 – Capítulo sobre o capitalismo e a Guerra do Iraque



Fonte: Moreira e Sene (2007)

Estamos perante um Oriente inventado pelo Ocidente, ou seja, uma representação europeia da região, chamada de Orientalismo por Said (1990), que descreve o Oriente como uma ideia que possui uma história, imagens e vocabulário próprios, produzidos para atender aos interesses do Ocidente. De fato, é uma ideologia dominadora, dado que a relação entre Ocidente e Oriente é essencialmente uma relação de poder, na qual uma entidade se define em oposição à outra. Portanto, o Orientalismo manifesta-se como uma noção que separa os europeus dos "não europeus", gerando uma suposta superioridade cultural ocidental, sustentada por discursos hegemônicos que, conforme Hall (1992), constituem sistemas de representação capazes de organizar e legitimar determinadas visões de mundo. De acordo com Macedo (2006, p. 8):

(...) trata-se de uma invenção do Ocidente, ou seja, de uma criação discursiva da Europa, com o objetivo de (re)afirmar: a) sua superioridade frente às regiões designadas como orientais, tidas como atrasadas e deslocadas no tempo e espaço; b) a identidade homogênea das populações européias, diversa da dos povos não-europeus; c) a necessidade de definição de um determinado lugar através do reconhecimento da alteridade, isto é, do Oriente.

Posteriormente, essa intervenção ocidental passa a ser liderada pelos Estados Unidos, por meio de um projeto político sustentado pelo poder militar, que divide o planeta em regiões a serem controladas em conjunto com seus aliados, revelando uma estratégia hegemônica inserida no âmbito do imperialismo coletivo. Nesse cenário, o Oriente Médio ocupa posição central, em virtude das guerras “*made in USA*”, que mobilizam a opinião pública mundial (Amin, 2004). Não por acaso, os livros didáticos dedicam capítulos extensos aos EUA, enquanto reservam ao Oriente Médio apenas tópicos fragmentados, quase sempre abordados a partir da lógica do conflito, seja ele bélico ou étnico-religioso.

Como advertem as imagens a seguir, esse imaginário desperta no discente o medo e a rejeição ao desconhecido. Como destaca Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2016), a aversão ao “outro” frequentemente nasce do não reconhecimento de sua humanidade, dando origem a ideias de superioridade cultural e racial, que se estruturam socialmente e são reproduzidas em diferentes espaços, como a família, a escola e o trabalho.

Diferente da abordagem reativa de 2007, a edição de 2013 de Moreira e Sene apresenta uma densidade conceitual superior ao tentar sistematizar os conflitos por meio de definições teóricas que distinguem “terrorismo” de “guerrilha” e ao admitir as contradições históricas das intervenções ocidentais, como o apoio militar dos EUA e da Arábia Saudita à formação da Al-Qaeda durante a ocupação soviética no Afeganistão. Embora o reconhecimento da diversidade regional represente um avanço, a obra ainda sustenta uma “polêmica” ao reproduzir uma iconografia de vigilância e criminalização. O uso do cartaz de “Mais Procurados” do FBI (*Federal Bureau of Investigation*) para personificar a ameaça na figura de Bin Laden e a fotografia de um posto de controle em Ramallah, que captura o corpo palestino sob a mira e o controle militar israelense, operam como suportes de uma alteridade vigiada. Assim, o material de 2013 oscila entre a explicação histórica e a manutenção de discursos hegemônicos de segurança, reforçando a lente do Orientalismo ao manter o árabe como objeto de um olhar externo, disciplinador e policialesco.

Figura 3 – Cartaz do FBI sobre Osama bin Laden e posto de controle israelense na Cisjordânia



THE FBI (Federal Bureau of Investigation). U.S. Department of Justice. Disponível em: <www.fbi.gov/wanted/wanted_terrorists/usama-bin-laden>. Acesso em: 31 dez. 2012.

▲ O cartaz “Terroristas mais procurados” (*Most wanted terrorists*, em inglês), disponível no site do FBI, mostra a foto e a descrição de Osama bin Laden. Como uma espécie de troféu, embora dado por falecido [*deceased*, em inglês], ele ainda constava nesse site em dezembro de 2012, um ano e meio após sua morte. Desde então, quem encabeça a lista dos terroristas mais procurados é Al-Zawahiri, cuja recompensa também pode chegar a 25 milhões de dólares.

Fonte: Moreira e Sene (2013)



▲ Soldado israelense armado de metralhadora observa fila de palestinos que aguardam para cruzar um posto de controle em Ramallah (Cisjordânia, território palestino ocupado), em 2011.

Densificação analítica e amadurecimento crítico (2013–2016)

Paralelamente, a obra de Martini e Gaudio (2013) marca uma transição analítica relevante ao equilibrar a descrição geopolítica tradicional com nuances históricas e críticas que começam a romper com visões puramente superficiais. Um sinal desse avanço é a inclusão de uma seção específica sobre a gênese do Islã e a subsequente cisão entre sunitas e xiitas, permitindo ao aluno compreender a diversidade interna da região em vez de enxergá-la como um bloco religioso monolítico. O livro demonstra um viés crítico importante ao denunciar que as justificativas estadunidenses para a invasão do Iraque em 2003 eram falsas e que o controle das reservas petrolíferas era a motivação central. Assim, é possível observar uma oscilação entre a manutenção de estereótipos visuais de “atos de guerra” e uma análise política mais cética sobre as hegemonias ocidentais.

Essa trajetória de densificação culmina nas publicações das editoras Quinteto e Moderna (2016). Estes exemplares constituem uma abordagem que vai além da reatividade geopolítica e aposta na precisão documental e histórica, dando uma visão mais humanizada dos conflitos no Oriente Médio. Um avanço fundamental que pode ser observado em ambos os livros didáticos é a precisão estatística e cartográfica: enquanto a obra de Martinez e Vidal (2016) se concentra na questão palestina, com dados atuais sobre refugiados e mapas detalhados da diáspora judaica, o manual de Silva, Olic e Lozano (2016) amplia o “mosaico

étnico-religioso”, fornecendo tabelas demográficas por país e uma análise histórica profunda das divisões dentro do islã, incluindo tabelas percentuais sobre sunitas e xiitas.

De acordo com a análise do material de Silva, Olic e Lozano (2016), percebe-se que foi utilizada um mapa indicando quais países pertencem ao Oriente Médio. É relevante ressaltar que a cartografia não é neutra, mas um instrumento repleto de intencionalidade, que exige do educando um raciocínio geográfico consciente para desvendar as pretensões daqueles que elaboram a representação. Ao incluir territórios como a Turquia e o Afeganistão, enquanto o Egito permanece discreto em segundo plano, como mostra a Figura 4, o livro didático demonstra como as variações das delimitações territoriais funcionam como ferramentas de interpretação do mundo, carregadas de significados ideológicos (Prado; Carneiro, 2017).

Figura 4 – Representação política do Oriente Médio



Fonte: Silva, Olic e Lozano (2016)

Depreende-se, portanto, que as delimitações espaciais do Oriente Médio são fluidas e multifacetadas, sendo determinadas não apenas por critérios culturais ou religiosos. Uma vez que não existe uma concepção única da região e, conseqüentemente, não há uma “verdade absoluta”, como afirmado por Hourani (2006, p.4):

Seria possível argumentar que o tema é demasiado grande ou demasiado pequeno: que a história do Magreb é diferente da do Oriente Médio, ou que a história dos países onde o árabe é a língua principal não pode ser vista isoladamente da de outros países muçulmanos. Mas temos de traçar algum limite, e foi aí que decidi traçá-lo, em parte devido aos limites de meu próprio conhecimento.

Segundo Özalp (2011), as definições de Oriente Médio variam conforme as relações de poder que se transformam ao longo do tempo, mas apresentam um elemento comum: são formuladas através de uma perspectiva ocidental, pois é por meio desse ponto geográfico que o Oriente se torna Médio, Próximo ou Distante.

Dando continuidade a investigação dos materiais didáticos, as obras “Geografia em rede”, de Silva e Furquim Junior (2016), e “Território e sociedade no mundo globalizado”, de Lucci, Branco e Mendonça (2016), representam o ápice do rigor geográfico e do amadurecimento crítico na análise do Oriente Médio, consolidando-se como os melhores exemplares pré-BNCC. A principal virtude reside na desconstrução da visão monolítica da região, alcançada através de uma ampliação escalar que integra o Cáucaso e a Ásia Central ao debate geopolítico e de uma historicização profunda do conceito de terrorismo, que é tratado não apenas como um fenômeno islâmico contemporâneo, mas como uma prática política de longa duração, incluindo o Terrorismo de Estado em regimes nazifascistas, soviéticos e em ditaduras latino-americanas. Ao admitirem abertamente que as intervenções externas das grandes potências, motivadas por interesses no petróleo e por estratégias da Guerra Fria, foram fios condutores para a instabilidade e o surgimento de grupos como a Al-Qaeda e o Estado Islâmico, os autores rompem com a neutralidade e oferecem ao estudante as ferramentas para desvelar as tramas de poder por trás do conflito.

Além disso, essas obras humanizam o “outro” por meio de narrativas que evidenciam a resistência interna e a pluralidade cultural, combatendo diretamente o imaginário orientalista de uma região puramente hostil. A inclusão da trajetória de Malala Yousafzai⁶ e as análises sobre as sucessivas crises de legitimidade que originaram a divisão entre sunitas e xiitas permitem que o discente reconheça o Oriente Médio como um mosaico de identidades em constante transformação. Essa perspectiva é reforçada pela cobertura detalhada de eventos recentes, como a Primavera Árabe e o golpe militar no Egito em 2013, apresentando-os como processos sociais complexos e não apenas como estatísticas de guerra.

⁶ É uma ativista paquistanesa reconhecida internacionalmente pela defesa do direito à educação, especialmente para meninas e mulheres. Em 2012, aos 15 anos, ela sobreviveu a um atentado promovido pelo Talibã, após ser baleada por denunciar publicamente a proibição do acesso das meninas à escola. Em 2014, foi a pessoa mais jovem a receber o Prêmio Nobel da Paz, em reconhecimento ao seu compromisso com a educação e a igualdade de gênero.

Reconfiguração curricular e esvaziamento pós-BNCC (2024)

Por fim, a análise dos materiais publicados sob a égide da BNCC revela um nítido processo de esvaziamento curricular. O livro didático de Terra, Guimarães e Araujo (2024) tenta compensar a carência de densidade regional por meio de conceitos transversais, como a Necropolítica —explicitamente referenciado como o conceito desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2018), que trata do uso do poder soberano para ditar quem pode viver e quem deve morrer — aplicada ao conflito Israel-Palestina. Ademais, a obra privilegia gráficos de barras simplificados sobre a incidência do terrorismo, priorizando o impacto emocional e estatístico em detrimento da análise geoestratégica profunda encontrada nas edições da década anterior. Por outro lado, o material de Rama e Monteiro (2024) ancora-se na categoria de “Nações sem Estado” para discutir a condição de curdos e palestinos. Contudo, embora haja um esforço teórico relevante, a análise geopolítica acaba diluída em questões puramente ambientais e hídricas (Bacias do Jordão e do Nilo), o que desvia a atenção das complexas tramas de poder e hegemonia regional.

A última obra investigada, de Sampaio e Sucena (2024), revela-se a mais emblemática dessa tendência, uma vez que subalterniza o Oriente Médio como um mero subitem dentro do capítulo dedicado aos “Conflitos no século XXI”. A abordagem é marcadamente factual e imediatista, restringindo-se aos ataques de 7 de outubro de 2023 e à subsequente guerra entre Israel e Hamas. Ao mobilizar iconografias de hospitais em ruínas e cenários de bombardeio sem o necessário lastro histórico da cisão sunita/xiita ou da geopolítica do petróleo, o livro acaba por reificar o olhar orientalista, apresentando a região como um espaço de barbárie intrínseca e desprovido de historicidade.

Figura 5 –Hospital Al-Shifa em ruínas na Faixa de Gaza (2023)



Fonte: Sampaio e Sucena (2024)

A trajetória dos manuais estudados revela que a Geografia escolar apresentava avanços significativos em termos de densidade e crítica até as edições de 2016, contudo, esse progresso foi interrompido por um esvaziamento estrutural decorrente da reconfiguração curricular pós-BNCC. A transição do "espectro geopolítico" pormenorizado de 2016 para a lógica de "informações fragmentadas" em 2024 desintegra a compreensão do Oriente Médio, reduzindo-o a cenários de crises humanitárias e conflitos permanentes.

Esse processo de desterritorialização compromete o raciocínio geográfico ao despojar o discente das tramas de poder globais, acabando por reatualizar lentes orientalistas que percebem o "outro" apenas como um objeto de intervenção ou barbárie. Ao simplificar a região e associar a noção de terrorismo quase automaticamente ao Oriente Médio, o novo modelo didático dificulta a formação de alunos investigadores (Castrogiovanni; Goulart, 1988). Diante disso, cabe à escola e ao corpo docente o enfrentamento direto dessas questões, problematizando práticas xenofóbicas e visões reducionistas.

O professor e o livro didático como mediadores do raciocínio geográfico na abordagem do Oriente Médio

A análise realizada no tópico anterior demonstra que a representação do Oriente Médio nos livros didáticos oscila entre avanços críticos e simplificações que, principalmente no contexto pós-BNCC, tendem à fragmentação temática e ao reforço de estereótipos. Diante desse quadro, impõe-se uma questão central: como o livro didático e o professor podem atuar como mediadores do raciocínio geográfico, de modo a desconstruir essas percepções da região?

A resposta reside na mobilização consciente das categorias estruturantes do raciocínio geográfico, que são: espaço, tempo, escala e processos (Figura 1), como eixos organizadores da abordagem didática. Assim, propõe-se ao educador transformar informações isoladas em conhecimento estruturante, tratando o espaço não como um cenário neutro, mas como uma instância em permanente construção e disputa, historicamente produzida, atravessada por múltiplas territorialidades e relações de poder.

Nesse sentido, o livro didático deve servir como um suporte para que o professor possa analisar a dimensão espacial de forma crítica, permitindo que o aluno não apenas localize a região, mas problematize as razões de sua configuração geopolítica atual.

Diante disso, a categoria tempo revela-se indispensável para romper com a lógica do acontecimento imediato. Em consonância com a perspectiva da longa duração de Fernand Braudel (1965), a abordagem de eventos recentes, como a Primavera Árabe ou os ataques de 7

de outubro de 2023, deve estar intrinsecamente articulada a processos históricos profundos, como a formação dos Estados nacionais no pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a geopolítica do petróleo, a Guerra Fria e as sucessivas intervenções externas. O conflito não pode ser apresentado como fato isolado, mas como resultado de processos históricos acumulativos. Ao privilegiar o processo em detrimento do fato episódico, o livro didático contribui para a formação de um pensamento teórico que ultrapassa o empirismo descritivo.

Em relação à escala, é fundamental evitar tanto o global abstrato quanto o local desarticulado. Conforme argumentam Callai (2000), Straforini (2004) e Pereira Garrido (2009), a articulação entre escalas (do local ao global e deste ao local) é a condição para a construção de significados. No caso do Oriente Médio, isso implica relacionar, por exemplo, o cotidiano de jovens em Gaza ou Teerã às dinâmicas da economia-mundo, às estratégias das grandes potências e às redes globais de energia. Contudo, essa associação deve ser dialética, pois o objetivo não é reduzir o conteúdo ao “mundo do aluno”, mas utilizar o lugar como mediação para compreender a totalidade, conforme a perspectiva de Milton Santos (2002).

Dessa forma, a multiescalaridade deixa de ser apenas um recurso retórico e passa a ser uma prática pedagógica ativa, na qual a realidade do estudante serve como âncora para a compreensão de fenômenos complexos. Ao ir do local ao global e vice-versa, o professor dá significado aos conteúdos, vinculando o cotidiano do educando à manifestação do global no território brasileiro. Embora existam dificuldades em interligar essas escalas sem cair em um empirismo descritivo, o foco deve permanecer nos processos: ao estudar o Oriente Médio, o aluno deve ser incentivado a formar conceitos amplos. Essa prática é potencializada pelo uso de múltiplas linguagens, como músicas, poesias, charges, filmes e jogos digitais, que humanizam o “outro” e combatem a visão de uma região puramente hostil.

A cartografia, nesse contexto, assume um papel central, uma vez que reforça a necessidade de formar investigadores capazes de questionar visões que podem apresentar uma face distorcida da realidade (Castrogiovanni; Goulart, 1988). O mapa deve ser apresentado como uma construção histórica e política, ou seja, como uma ferramenta de interpretação imbuída de intencionalidades. O uso comparativo de diferentes delimitações do Oriente Médio, por exemplo, pode evidenciar como a regionalização responde a interesses estratégicos e a relações de poder. Assim, a leitura cartográfica transforma-se em um exercício de consciência crítica, permitindo ao discente entender a organização e a produção espacial como expressão de disputas territoriais (Prado; Carneiro, 2017).

A partir disso, o educador atua como mediador ao provocar o educando a investigar quem constrói os territórios, quem são os sujeitos que sofrem processos de desterritorialização

e em quais condições buscam a reterritorialização. Categorias que, segundo Haesbaert (2006), revelam a precarização e a resistência dos grupos sociais, conectando o conceito de território à sua dimensão política e simbólica.

De fato, a categoria território deve ser entendida em sua multidimensionalidade (política, econômica e cultural). Baseando-se nas contribuições de Raffestin (1993) e Haesbaert (2006; 2007), o docente deve levar o aluno a perceber que o território é um híbrido entre materialidade e idealidade, governado por relações de poder que não emanam apenas do Estado, mas de diversos atores sociais e corporativos. Ao compreender os territórios formados em sua proximidade como espacialidades, o jovem adquire a convicção de que aprender Geografia é essencial para compreender o mundo. Assim, o raciocínio geográfico estabelece-se como o eixo que permite ao estudante tomar consciência de sua condição espacial, posicionar-se politicamente e propor, coletivamente, outras lógicas de produção do espaço que superem o imaginário orientalista e simplificado das obras pós-BNCC.

Considerações finais

Em relação à fundamentação teórica, conclui-se que o raciocínio geográfico se consolida não apenas como uma categoria pedagógica, mas como um imperativo epistemológico para a formação da consciência espacial. A articulação entre o materialismo histórico-dialético e as categorias de análise (espaço, tempo, escala e processos) permite que a Geografia escolar transcenda a mera descrição de fatos. Ficou evidente que, ao instrumentá-los, o ensino da disciplina proporciona ao discente a autonomia necessária para desvelar as tramas de poder que estruturam a realidade, transformando a condição espacial em uma consciência política ativa e transformadora.

Quanto à historicidade do Oriente Médio, a síntese geopolítica deixou claro que a instabilidade da região não é um traço intrínseco ou “natural”, mas um produto de processos de longa duração e intervenções externas. A análise reafirma que a partilha colonial, as dinâmicas da Guerra Fria e a centralidade do petróleo foram determinantes para a produção de um território fragmentado e em constante disputa. Compreender essa trajetória é fundamental para desconstruir o discurso do “Choque de Civilizações”, revelando que os conflitos contemporâneos possuem raízes materiais e geoestratégicas que devem ser explicitadas em sala de aula para evitar a reificação do “outro”.

No que tange à análise do material didático (2007-2024), a pesquisa confirmou a hipótese de um movimento pendular na qualidade das representações. Se, entre 2013 e 2016,

observou-se um amadurecimento crítico e uma densificação analítica que buscava humanizar e historicizar a região, as obras aprovadas pós-BNCC (2024) sinalizam um retrocesso estrutural. O esvaziamento curricular identificado revela uma fragmentação que reduz a complexidade do Oriente Médio a informações factuais e imediatistas, reatualizando lentes orientalistas que associam a região prioritariamente à barbárie e ao terrorismo, sem o necessário lastro socioespacial.

Sobre o papel da mediação docente, depreende-se que, diante da fragilidade das obras recentes, a figura do professor como intelectual crítico torna-se ainda mais central. A utilização das categorias abordadas acima é o que permite conectar o cotidiano do aluno às redes globais de poder, conferindo significado ao conteúdo. A cartografia e as múltiplas linguagens, quando mediadas por um raciocínio geográfico consciente, mostram-se ferramentas potentes para desnaturalizar o mapa e permitir que o educando identifique os sujeitos e os processos de desterritorialização que ocorrem tanto no Oriente Médio quanto em sua própria realidade.

De modo geral, este estudo cumpre seu objetivo ao demonstrar que a desconstrução do orientalismo nos livros didáticos exige uma vigilância epistemológica constante. A Geografia, quando reduzida a competências genéricas e habilidades fragmentadas, perde seu potencial de crítica social. Portanto, reafirma-se a urgência de uma educação geográfica que reivindique a complexidade e a totalidade como horizontes, garantindo que o Oriente Médio deixe de ser um “estudo de caso” de conflitos para se tornar um espaço de compreensão da condição humana e das disputas geopolíticas que moldam o mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Xenofobia: medo e rejeição ao estrangeiro**. Cortez Editora, 2016.
- AMIN, Samir. U.S. **Imperialism, Europe, and the Middle East**. Monthly Review, vol. 56, n.6, novembro de 2004.
- BRADLEY, Mark Philip. Decolonization, the global South, and the Cold War, 1919-1962. In: LEFFLER, M; WESTAD, O. A(ed.). **The Cambridge history of the Cold War**. New York: Cambridge University Press, p. 464-485. v.1. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2026.
- BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. **Revista de História**, v. 30, n. 62, p. 261-294, 1965.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 83-134, 2000.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GOULART, Ligia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 16, n. 1, 1988.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.
- COSTIGLIOLA, Frank; HOGAN, Michael J. **Explaining the history of American foreign relations**. Cambridge University Press, 2016.
- DEUTSCH, Karl. External involvement in internal war. In: ECKSTEIN, Harry (Ed.). **Internal war, problems and approaches**. New York: Free Press of Glencoe, 1964.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Raciocínio Geográfico**. Youtube, 30 de julho de 2020. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=bffiLAMaXY8&ab_channel=EduardoGirottto > Acesso no dia 6 de maio de 2021.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, (30), 419-439, 2017.
- GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender geografia na base nacional comum curricular (BNCC). **Ensino em Re-vista**, p. 1036-1055, 2018.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. In: **GEOgrafia**. no. 17, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

HALL, Stuart. The west and the rest: Discourse and power. In: **Formations of Modernity**. Cambridge: Polity Press and Open University, 1992.

HARVEY, David. O “novo” imperialismo: acumulação por espoliação. **Socialist register**, v. 40, n. 1, p. 95-126, 2004.

HUNTINGTON, Samuel. **O Choque das Civilizações e a recomposição da Ordem Mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. Editora Companhia das Letras, 1995.

HOURANI, Albert. **Uma História dos Povos árabes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LEFEBVRE, Henri; ENDERS, Michael J. Reflections on the politics of space. **Antipode**, v. 8, n. 2, p. 30-37, 1976.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro; MENDONÇA, Cláudio. **Território e sociedade no mundo globalizado**. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 3.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. Oriente, Ocidente, Ocidentalização: Discutindo conceitos. **Revista da Faculdade do Seridó**, v.1, n. 0, jan./jun.2006.

MARTINEZ, Rogério; VIDAL, Wanessa Pires Garcia. **#Contato geografia**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016. v. 3.

MARTINI, Alice de; GAUDIO, Rogata Soares Del. **Geografia**. São Paulo: IBEP, 2013. v. 3.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 3. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia**: volume único. São Paulo: Scipione, 2007.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia geral e do Brasil**: espaço geográfico e globalização. São Paulo: Scipione, 2013. v. 2.

MUNHOZ, Sidnei José. **Guerra Fria história e historiografia**. Editora Appris, 2020.

MUNHOZ, Sidnei José. Imperialismo e anti-imperialismo, comunismo e anticomunismo durante a Guerra Fria. **Esboços: histórias em contextos globais**, 23(36), 452-469.2016.

ÖZALP, Osman Nuri. Where is the Middle East? The Definition and Classification Problem of the Middle East as a Regional Subsystem in International Relations. **Turkish Journal of Politics**. Vol. 2, No. 2, 2011.

PAPPÉ, Ilan. **A Limpeza Étnica da Palestina em 1948**. UCG Ebooks. Lisboa, 2021.

PEREIRA GARRIDO, Marcelo. El lugar donde brota agua desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios. In: PEREIRA GARRIDO, Marcelo (ed.). **La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

POLON, Luana Caroline Künast et al. Espaço geográfico: breve discussão teórica acerca do conceito. **Revista Geográfica Acadêmica**, v. 10, n. 2, p. 82-92, 2016.

PRADO, Clodoaldo José Bueno do; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Livro Didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 3, p. 981-1000, 2017.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMA, Maria Angela Gomez; MONTEIRO, Isabela Gorgatti Cruz. **Geografia por toda parte**. Rio de Janeiro: FTD, 2024.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; SUCENA, Ivone Silveira. **Ser Protagonista: Geografia**. Belo Horizonte: SM Educação, 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Record, 2023.

SHAHADEH, Haia Ayman. **Instrumentalização do Raciocínio Geográfico contra a Visão Estereotipada do Oriente Médio na BNCC e nos Livros Didáticos**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

SHAHADEH, Haia Ayman. **Movimentos Migratórios Árabes e Desterritorialização**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Geografia) – Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

SILVA, Angela Corrêa da; OLIC, Nelson Bacic; LOZANO, Ruy. **Geografia: contextos e redes**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016. v. 3.

SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Geografia em rede**. São Paulo: FTD, 2016. v. 3.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação** (Bauru), 2020.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. Annablume, 2004.

SILVA, Patrícia Assis da; VALADÃO, Roberto Célio. UMA BUSCA PELOS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. **XIII ENANPEGE - A geografia brasileira na ciência-mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento**, 2019.

TERRA, Lygia; GUIMARÃES, Raul Borges; ARAUJO, Regina. **Geografia**. São Paulo: Moderna, 2024.

THIESEN, J. da S. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 85-95, 2011.

VLACH, Vânia. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, 2007.

YERGIN, Daniel. **The quest: Energy, security, and the remaking of the modern world**. Penguin, 2011.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: À Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) pelo suporte acadêmico.

Financiamento: O presente trabalho não contou com apoio financeiro ou fomento de instituições de pesquisa.

Conflitos de interesse: A autora declara não haver conflitos de interesse.

Aprovação ética: Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental baseada na análise de livros didáticos (PNLD), não houve necessidade de submissão a um Comitê de Ética.

Disponibilidade de dados e material: O conjunto de materiais desta investigação e as fontes bibliográficas que sustentam a análise são de domínio público, encontrando-se devidamente referenciados e acessíveis para consulta.

Contribuições dos autores: Como autora única deste trabalho, Haia Ayman Shahadeh foi integralmente responsável por todas as etapas de desenvolvimento do estudo, abrangendo a conceituação teórica, o desenho metodológico, a análise documental, além da redação e revisão final do manuscrito.
