

Investigação da presença de visões coloniais e eurocêntricas nos livros didáticos de geografia do oitavo ano

Amanda Heloize Adão¹ - <https://orcid.org/0009-0001-5037-5172>
Margarida de Cássia Campos² - <https://orcid.org/0000-0003-4082-6037>

¹ Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil*

² Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil**

Artigo recebido em 28/05/2025 e aceito em 01/06/2025

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a presença de visões coloniais e eurocêntricas nos livros didáticos de Geografia do 8º ano, buscando compreender como esses materiais apresentam a colonização, os povos e as regiões colonizadas por nações europeias. Utilizando uma abordagem teórica e metodológica decolonial, o estudo, de natureza qualitativa, incluiu revisão bibliográfica e análise de livros didáticos. Foram analisadas três coleções: *Teláris Essencial: Geografia* (2022), *Jornadas: Novos Caminhos: Geografia* (2022) e *Araribá Conecta: Geografia* (2022). A escolha dessas obras justifica-se pelo fato de integrarem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e estarem entre as mais adotadas pelas escolas públicas do Paraná, conforme relatório da Secretaria da Educação do Estado (SEED, 2024). Os resultados indicaram a predominância de narrativas eurocêntricas que minimizam os impactos da colonização e enfatizam a dependência econômica da América Latina. A colonização é tratada de forma neutra, desconsiderando suas violências estruturais. Conclui-se que há uma necessidade urgente de reformulação do currículo prescrito e dos manuais didáticos, de modo a promover uma educação crítica sobre os processos gerados pelo poder colonial na organização socioespacial e nas relações sociais.

Palavras-chave: decolonialidade; eurocentrismo; livro didático; geografia; Sul Global.

* Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina em 2024. Email: amanda.heloize@uel.br

** Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2010 e professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Email: mcassiacampos@uel.br

Investigation of the presence of colonial and eurocentric views in eighth grade geography textbooks

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the presence of colonial and Eurocentric views in 8th grade geography textbooks, seeking to understand how these materials present colonization and the peoples and regions colonized by European nations. Using a decolonial theoretical and methodological approach, the qualitative study included a literature review and textbook analysis. Three collections were analyzed: *Teláris Essencial: Geografia* (2022), *Jornadas: Novos Caminhos: Geografia* (2022) and *Araribá Conecta: Geografia* (2022). These books were chosen because they are part of the National Book and Teaching Material Program (PNLD) and are among the most widely adopted by public schools in Paraná, according to a report by the State Department of Education (SEED, 2024). The results indicate the predominance of Eurocentric narratives that downplay the impacts of colonization and emphasize Latin America's economic dependence. Colonization is treated neutrally, disregarding its structural violence. The conclusion is that there is an urgent need to reformulate the prescribed curriculum and textbooks in order to promote critical education about the processes generated by colonial power in socio-spatial organization and social relations.

Keywords: decoloniality; eurocentrism; textbook; geography; Global South

Investigación sobre la presencia de puntos de vista coloniales y eurocéntricos en los manuales de geografía de octavo curso

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue investigar la presencia de visiones coloniales y eurocéntricas en los libros de texto de geografía de 8º curso, buscando comprender cómo estos materiales presentan la colonización y los pueblos y regiones colonizados por las naciones europeas. Utilizando un enfoque teórico y metodológico decolonial, el estudio cualitativo incluyó una revisión bibliográfica y un análisis de libros de texto. Se analizaron tres colecciones: *Teláris Essencial: Geografia* (2022), *Jornadas: Novos Caminhos: Geografia* (2022) y *Araribá Conecta: Geografia* (2022). Se eligieron estos libros porque forman parte del Programa Nacional de Libros y Material Didáctico (PNLD) y están entre los más adoptados por las escuelas públicas de Paraná, según un informe de la Secretaría de Estado de Educación (SEED, 2024). Los resultados indican el predominio de narrativas eurocéntricas que minimizan los impactos de la colonización y enfatizan la dependencia económica de América Latina. La colonización se trata de forma neutral, ignorando su violencia estructural. La conclusión es que urge reformular el currículo y los libros de texto prescritos para promover una educación crítica sobre los procesos generados por el poder colonial en la organización socioespacial y las relaciones sociales.

Palabras clave: descolonialidad; eurocentrismo; libro de texto; geografía; Sur Global.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe investigar a presença de abordagens coloniais e eurocêntricas nos materiais didáticos utilizados no ensino de Geografia do oitavo ano do Ensino Fundamental, partindo da hipótese de que muitos desses livros tendem a destacar prioritariamente eventos e conquistas europeias, minimizando ou ignorando as consequências negativas da colonização sobre populações indígenas, africanas e de outras regiões colonizadas.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a construção de uma educação decolonial e crítica, por meio da análise e problematização das representações presentes nos livros didáticos de Geografia. O objetivo central foi investigar a presença de visões coloniais e eurocêntricas nesses materiais, buscando compreender como apresentam a colonização, os povos e as regiões colonizadas por nações europeias.

A importância desta pesquisa reside no seu potencial de refletir sobre a educação geográfica, promovendo uma visão mais plural e inclusiva do mundo. Num contexto em que a educação é concebida como chave para a transformação social, ressalta-se seu potencial para reconhecer e valorizar diferentes povos, culturas, línguas, ciências e modos de vida, para além das perspectivas oriundas dos povos europeus.

METODOLOGIA

Este trabalho busca contribuir significativamente para o campo da educação geográfica e dos estudos decoloniais, desafiando narrativas hegemônicas e promovendo uma perspectiva que valorize as epistemologias e saberes não ocidentais. A metodologia adotada possui caráter decolonial, pautando-se nas reflexões de Aníbal Quijano (2005, 2009), Walter Dignolo (2017) e Catherine Walsh (2019), com o intuito de questionar a centralidade do conhecimento eurocêntrico e valorizar as epistemologias dos povos colonizados.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e, como procedimentos metodológicos, realizou-se uma revisão bibliográfica e a escolha e análise crítica de três livros didáticos.

A seleção das obras analisadas baseou-se em relatório fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 2024), que identificou as coleções mais selecionadas pelas escolas da rede pública estadual do Paraná no âmbito do PNLD de 2024. Segundo o relatório, as editoras mais escolhidas foram Moderna, Ática e Saraiva. Assim, as obras *Teláris Essencial: Geografia* (2022), *Jornadas: Novos Caminhos:*

Geografia (2022) e *Araribá Conecta: Geografia* (2022) foram incluídas na análise, por serem as mais utilizadas nas escolas paranaenses.

Optou-se por focar nos livros do 8º ano, uma vez que o currículo de Geografia aborda as regiões da América Central, América do Sul e África – continentes historicamente subjugados pelo poder colonial-capitalista europeu. Tal escolha possibilita investigar como essas regiões são representadas nos materiais didáticos e verificar se há a prevalência de tendências eurocêntricas ou a presença de uma abordagem decolonial. Com essa análise, busca-se compreender se os livros adotados contribuem para uma visão crítica e plural dos territórios, povos, culturas e do empreendimento colonial, valorizando o contexto específico de cada região e promovendo uma educação geográfica que reconheça e legitime outras perspectivas de mundo, para além das impostas pelo poder colonial.

DECOLONIALIDADE COMO ALTERNATIVA TEÓRICA E METODOLÓGICA

Para discutir os processos educacionais que ainda se encontram sob a premissa da colonialidade, é crucial compreender as origens desse cenário. A colonialidade abrange as formas pelas quais o conhecimento, a cultura e os valores ocidentais foram universalizados e impostos como normativos e superiores. Nesse sentido, a teoria crítica da decolonialidade emerge como uma resposta analítica a esse processo, buscando debater as hierarquias e opressões que persistem mesmo após o “fim” do colonialismo em países da América, África, Ásia e Oceania.

As formas de continuidade do sistema de dominação colonial manifestam-se por meio da colonialidade do poder, conceito apresentado por Quijano (2005), que descreve como a imposição de uma matriz global de poder articulada pelo trabalho, pelo conhecimento e pelo poder político hierarquiza e subordina o saber e os corpos dos povos de territórios colonizados. Assim,

Colonialidade equivale a uma matriz ou padrão colonial de poder, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E decolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade (Mignolo, 2017, p. 13).

Na América Latina, incluindo o Brasil, a colonização impôs um sistema econômico de exploração da natureza, combinado com o trabalho escravizado de populações consideradas não humanas, resultando

na dizimação e subjugação das sociedades indígenas, bem como na expropriação de suas terras e marginalização cultural.

Além disso, milhões de africanos foram forçosamente retirados de seu continente e submetidos à escravidão, trabalho não remunerado que contribuiu para a riqueza das elites coloniais enquanto essas populações sofriam extrema brutalidade e desumanização. A estrutura social resultante favoreceu a elite colonial e relegou a maioria da população a espaços marginais de pobreza e exclusão social.

Esse processo de exploração e subjugação, tanto na América Latina quanto na África, compartilha um mesmo padrão de dominação colonial, fundamentado na imposição de um sistema econômico excludente e na desvalorização das populações locais. A Conferência de Berlim (1884-1885) reforçou essa lógica ao definir arbitrariamente as fronteiras africanas, replicando os mesmos instrumentos de expropriação territorial e marginalização social já vivenciados pelos povos indígenas e populações escravizadas nas colônias americanas.

Ainda sobre a Conferência de Berlim, é importante destacar que contou com a participação ativa das sociedades científicas geográficas, cujo objetivo era organizar e definir as regras para a colonização do continente africano pelas potências coloniais europeias. Essa conferência ignorou fronteiras étnicas e culturais, causando conflitos internos e desintegração social. Além disso, a exploração da natureza beneficiou as metrópoles coloniais, deixando as populações locais em extrema pobreza e criando novas fronteiras e sistemas de governança ocidentais que desestabilizaram práticas e hierarquias locais, resultando em instabilidade e geração de conflitos que perduram até os dias atuais (Santos et al., 2015).

Diante dessa discussão, acredita-se que “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (Quijano, 2005, p. 73). O autor aponta ainda que um dos principais pilares desse sistema de poder é a divisão social da população mundial segundo a ideia de raça. Essa construção mental reflete a experiência central da dominação colonial e, desde então, influencia as principais esferas do poder global, incluindo sua lógica específica: o eurocentrismo. Dessa maneira, o autor revela que, na América, a ideia de raça serviu para legitimar as relações de dominação, sendo utilizada como justificativa para a subjugação do trabalho humano, estabelecendo relações de exploração, nas quais os produtos gerados pelo trabalho eram sistematicamente controlados e apropriados por grupos que se colocavam em posição de hegemonia, sedimentando as desigualdades que perduram até hoje, entre quem impôs o poder colonial e quem foi submetido a ele.

Nesse contexto, os povos colonizados foram desumanizados e relegados a condições de trabalho forçado, enquanto os colonizadores consolidavam seu poder econômico e político com base na apropriação

dos recursos materiais e humanos. Assim, a noção de raça tornou-se uma ferramenta crucial para a manutenção das desigualdades estruturais.

A colonialidade, enquanto padrão de poder, teve profundas consequências na formação das sociedades latino-americanas. Segundo Quintero *et al.* (2019), ela moldou a estruturação das novas repúblicas, influenciando suas instituições e perpetuando uma dependência histórico-estrutural. Os grupos majoritários na América Latina foram privados do controle dos meios de produção e compelidos a imitar modelos culturais europeus, o que impossibilitou uma verdadeira democratização. Assim, a história latino-americana é marcada pela fragilidade dos Estados-nação e por conflitos internos constantes.

Além disso, Quijano (2005) enfatiza que a subsequente formação da identidade europeia, após a invasão da América e a expansão do colonialismo europeu pelo mundo, levou à propagação de uma visão eurocêntrica do conhecimento.

Todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121).

O eurocentrismo, como perspectiva teórica, naturalizou as relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Essa visão de mundo desenvolveu-se após o século XV, no contexto da expansão do capitalismo mercantil – sistema que podemos denominar como colonial/moderno. Articulado ao colonialismo, tal sistema desenvolveu a capacidade de naturalizar a experiência dos indivíduos dentro desse padrão de poder. Como resultado, as estruturas e os conhecimentos derivados da Europa passaram a ser vistos como naturais e inquestionáveis, enquanto outras perspectivas foram marginalizadas. O eurocentrismo, portanto, perpetua a ideia de que os valores, a história e a cultura europeias são universais, ignorando e desvalorizando outras formas de conhecimento e existência. Isso mantém as desigualdades globais e dificulta o questionamento crítico das estruturas de poder dominantes (Quijano, 2005; Mignolo, 2017).

Portanto, o eurocentrismo moderno é uma manifestação persistente do legado do colonialismo, um sistema por meio do qual as potências europeias alcançaram domínio econômico, militar, político, epistêmico e cultural sobre os territórios da Ásia, Oceania, África e Américas. Assim, mesmo com o declínio do domínio colonial direto, muitas regiões do mundo permanecem sob a influência do neocolonialismo, no qual o controle político e militar cedeu espaço para formas mais sutis e indiretas de

dominação, principalmente de natureza econômica, que se baseiam em alianças entre o capital estrangeiro e as elites locais (Shohat; Stam, 2006).

Nesse contexto, as consequências deixadas pelo colonialismo ainda são frequentemente percebidas nas sociedades que passaram pelo processo de colonização e, infelizmente, não desaparecerão facilmente, pois as marcas deixadas pelo colonizador são profundas, manifestando-se atualmente na forma de colonialidade do poder. Por isso, é fundamental que estudiosos realizem leituras de mundo sob novos paradigmas. O pensamento decolonial aparece como uma alternativa teórica, metodológica e política para valorizar e incorporar conhecimentos e perspectivas de povos historicamente marginalizados, ao mesmo tempo que luta pela descentralização do pensamento eurocêntrico. Assim, esse pensamento busca integrar cultura, política e economia de maneira interdisciplinar, com o intuito de criar um campo inovador de reflexão, que valorize os conhecimentos locais em oposição aos legados impostos pelo colonialismo (Reis; Andrade, 2018).

Para compreender a origem do pensamento decolonial, é essencial apresentar um marco importante: a Conferência de Bandung, de 1955, que reuniu 29 países da Ásia e da África. Mignolo (2017) expõe que o objetivo central da conferência era delinear um futuro que não se alinhasse nem ao capitalismo nem ao comunismo. Dessa maneira, a solução encontrada foi a "descolonização", um movimento distinto das principais macronarrativas ocidentais, e não apenas uma terceira via. Essa iniciativa foi responsável por inspirar a Conferência dos Países Não Alinhados, realizada em Belgrado, em 1961, quando Estados da América Latina se uniram a países asiáticos e africanos para fortalecer esse esforço coletivo.

Dessa forma, Mignolo (2017) explica que a decolonialidade não tem como objetivo ser a única e verdadeira, substituindo os pensamentos anteriores, mas propõe-se como uma alternativa. Assim, o pensamento decolonial estabelece uma nova maneira de pensar, focando na desvinculação das cronologias e paradigmas estabelecidos pelas epistemologias dominantes.

Considerar a decolonialidade como um paradigma alternativo para refletir sobre as dinâmicas globais facilita o reconhecimento das perversidades da colonialidade presentes em nossas estruturas sociais e educacionais, além de apontar caminhos para novas possibilidades de lutas e resistências ao poder colonial.

COLONIALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático ocupa posição central no cenário educacional brasileiro, sendo o recurso mais frequente nas salas de aula e considerado, por muitos docentes, um material indispensável para a aprendizagem e para a democratização do conhecimento escolar.

Nesse sentido, conforme destaca Brasil (2018), desde sua criação, em 1937, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) vem se consolidando como uma das principais políticas públicas educacionais no Brasil, com o objetivo de assegurar que estudantes da rede pública tenham acesso a livros didáticos de alta qualidade.

Entretanto, é necessário reconhecer que, embora desempenhe um papel relevante na aprendizagem, o livro didático não deve ser o protagonista do processo educativo. Assim, torna-se fundamental preservar a autonomia docente nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Além disso, é possível evidenciar que esses materiais apresentam determinadas limitações.

Estudos indicam que livros didáticos de disciplinas como História e Geografia frequentemente apresentam narrativas que reforçam ideias de mundo pautadas na colonialidade. Nos conteúdos oferecidos aos estudantes, é comum identificar discursos que reiteram o eurocentrismo, apagando ou minimizando a importância das contribuições, perspectivas e vivências dos povos indígenas e africanos, além de naturalizar a visão de que os colonizadores são os detentores do desenvolvimento e do progresso da nação brasileira.

Um exemplo marcante dessa visão colonial é o uso do termo “descobrimto” das Américas, que desconsidera a existência de sociedades ameríndias complexas, ricas em produção cultural e conhecimento, em patamar equivalente ao da Europa e de outras grandes civilizações, como as da China, Índia e do mundo árabe. Como afirmam Gomes e Rocha (2016, p. 100):

O continente americano nunca esteve escondido, pois ali já viviam povos autóctones – sem entrar na discussão que desde a antiguidade existiam mapas que descreviam esse continente. Se usarmos a lógica de que os europeus não conheciam as Américas e por isso a descobriram, teremos que levar em consideração que os americanos também não conheciam a Europa e nem por isso ao saberem de sua existência declararam sua descoberta. O que percebemos é que a adoção dessa palavra no século XVI estava carregada de um sentimento de superioridade.

Essa perspectiva reforça a ideia de que os europeus seriam os protagonistas da história, enquanto os povos originários se tornariam passivos ou inexistentes antes do contato colonial. Além disso, em muitos casos, os livros didáticos deixam de narrar adequadamente os processos de violência e destruição cultural

e física promovidos pela colonização. Por isso, é comum encontrar conteúdos que retratam esse período como uma “troca de culturas”, ignorando o genocídio, a escravidão e o apagamento linguístico e cultural dos povos indígenas e africanos:

Considerando esse cenário, Teixeira (1995, p. 295) caracteriza a colonização da América como:

Processo brutal, que extinguiu com as línguas através muitas vezes da extinção física dos povos que as falavam. As principais causas foram (a) campanha pura e simples de extermínio, (b) campanhas de caça a escravos, (c) epidemias de doenças contagiosas trazidas do Velho Mundo e deflagradas entre os índios e às vezes voluntariamente, (d) diminuição dos meios de subsistência, pela redução progressiva dos territórios de caça e coleta, (e) assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores [...] a assimilação aos usos e costumes dos colonizadores foi tão violenta quanto o genocídio.

Dessa forma, Santomé (2001) enfatiza a necessidade de uma educação decolonial que valorize as vozes e culturas marginalizadas. O autor explica que os currículos tradicionais tendem a praticar o silenciamento ou, em muitos casos, a estereotipar grupos sociais marginalizados, perpetuando preconceitos e desigualdades e ignorando as identidades e experiências desses grupos. Além disso, Santomé aponta que a escola adota a língua e a norma linguística dos grupos dominantes, tornando outras formas de expressão cultural e linguística irrelevantes.

Assim, constata-se uma relevante influência da colonialidade na produção do conhecimento propagada nos manuais escolares. Nota-se que a produção científica da maioria dos intelectuais latino-americanos está embasada em epistemologias eurocêntricas. Nesse sentido, Mignolo (2017) revela que a ciência produzida pela Europa se torna um modelo único a ser seguido, relegando ao esquecimento o conhecimento produzido na periferia do Ocidente.

Silva (2021) observa que o eurocentrismo é frequentemente discutido no contexto dos currículos escolares, onde é criticado por favorecer a perspectiva europeia em detrimento de outras visões de mundo. Essa preferência por uma visão europeia como universal desconsidera e desvaloriza outras experiências e saberes relevantes para a educação. Por esse motivo, o eurocentrismo tem sido alvo de críticas acadêmicas, especialmente a partir do século XX, com o surgimento de estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais, que questionam sua hegemonia e reivindicam a ampliação e valorização de diversas perspectivas.

Além disso, “a formulação do conceito de colonialismo é potente na medida em que afasta qualquer possibilidade de interpretação romântica, acrítica ou, na melhor das hipóteses, superficial das relações coloniais. Trata-se, ao contrário, da denúncia às contradições e à perversidade desse discurso” (Ramalho, 2019, p. 65).

Nesse sentido, Candau e Oliveira (2010) apontam alguns caminhos para uma práxis decolonial no ambiente escolar:

Uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (Candau e Oliveira, 2010, p. 28).

Compreende-se, assim, a importância da aplicação de uma pedagogia decolonial, que representa um passo crucial na luta para romper com as estruturas opressivas e abrir caminhos para novas formas de conhecimento e aprendizagem que valorizem os povos que resistiram ao domínio colonial. Dessa forma, a educação pode atuar como um vetor de promoção da justiça social.

COLONIALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO 8º ANO: RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o conteúdo prescrito para os estudos do 8º ano na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental é focado na análise global do espaço e de suas dinâmicas políticas, culturais e econômicas em diferentes continentes. O continente americano (sobretudo a América Latina) e o africano possuem centralidade nesse ano letivo, no qual se discutem a formação dos Estados, aspectos físicos e questões socioculturais. Além disso, o currículo estimula o desenvolvimento de habilidades ligadas à cartografia e à interpretação de dados demográficos, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), saneamento, entre outros. Sendo assim, os temas abordados no 8º ano são pertinentes para refletir sobre como a América Latina e o continente africano, associados ao Sul Global epistêmico e político, devem ser contextualizados, servindo de base para a elaboração dos livros didáticos de Geografia. Esse material possibilita analisar a presença de vieses eurocêntricos ou decoloniais nos manuais escolares do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a escolha dos livros didáticos utilizados nesta pesquisa foi realizada a partir de informações disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Paraná, em 2024 (PNLD), que indicam as editoras Moderna, Saraiva e Ática entre as responsáveis pelos livros didáticos mais escolhidos pelas escolas do estado do Paraná. Assim, foram selecionados os seguintes livros: *Araribá: Geografia* (Editora Moderna, 2022), *Jornadas: Novos Caminhos: Geografia* (Editora Saraiva, 2022) e *Teláris Essencial: Geografia*

(Editora Ática, 2022). Portanto, todos os livros escolhidos estão de acordo com a BNCC, apresentando conteúdos relacionados ao continente americano e africano, discutindo sua regionalização, processos coloniais e geopolíticos.

Contudo, para que as informações coletadas a partir das análises fossem organizadas de forma mais sistematizada e didática, foi produzido um quadro comparativo. O quadro apresenta quatro aspectos de análise: 1. representação da América Latina, buscando verificar se o livro apresenta essa região de forma contextualizada, destacando suas histórias, culturas e dinâmicas internas, ou se a reduz a estereótipos; 2. perspectiva sobre a colonização e suas consequências, pretendendo analisar como o livro aborda a colonização e os impactos históricos e atuais do colonialismo; 3. protagonismo dos povos indígenas e africanos, a fim de investigar se o livro dá espaço para as vozes e histórias dos povos indígenas e africanos, mostrando suas lutas, resistências e contribuições; 4. linguagem e terminologia, tendo como objetivo evidenciar se a linguagem utilizada é inclusiva e respeitosa, além de observar se as expressões empregadas refletem uma análise crítica da complexidade histórica dos processos de formação de nações sob o jugo do poder colonial. A partir disso, com base no Quadro 1, é possível observar quais são os pontos fortes e as limitações de cada livro, facilitando a visualização das análises.

Quadro 1: Quadro comparativo dos livros didáticos pesquisados.

Pontos analisados	<i>Teláris Essencial</i> (Ática)	<i>Araribá</i> (Moderna)	<i>Jornadas: Novos Caminhos</i>(Saraiva)
Representação da América Latina	Tem enfoque na dependência e desigualdades, destacando mais os desafios do que as conquistas.	Destaca sua diversidade cultural, econômica e social, porém há uma tendência de simplificação ao caracterizar alguns países apenas pela pobreza ou atraso.	Pouca ênfase ao protagonismo das nações latino-americanas, geralmente apresentadas como periféricas.
Perspectiva sobre colonização e suas consequências	Tende a apresentar a colonização como referência de desenvolvimento e não problematiza a imposição cultural e os processos de exploração, violência, violações e invasão de territórios.	A colonização é abordada com destaque para os impactos negativos e há menção ao modelo econômico colonial persistente, mas descrito de forma superficial. A miscigenação é mencionada como responsável pela diversidade do continente, reforçando o	Aborda os impactos históricos da colonização e menciona a dizimação dos povos originários a partir de conflitos e doenças, mas sem grande aprofundamento.

		ideário da democracia racial.	
Protagonismo dos povos indígenas e africanos	Os povos indígenas e africanos são abordados em alguns trechos, mas suas contribuições e lutas têm um espaço quase inexistente no conteúdo geral.	Apresenta certo reconhecimento das contribuições para a formação socioespacial e cultural dos países, mas de maneira simplória, com ênfase na perspectiva multiculturalista. O espaço dedicado é limitado em comparação à narrativa eurocêntrica.	Apresenta maior ênfase nas influências culturais, mas ainda trata as contribuições de forma secundária, sem explorar criticamente os processos históricos de invisibilidade e apagamento promovidos pelo poder colonial.
Linguagem e terminologia	Apresenta linguagem crítica para se referir aos processos de colonização, porém usa termos como “legado” para denominar a presença da cultura eurocêntrica no território, o que não ocorre com outras culturas.	Em geral, respeitosa e inclusiva. Termos como “descobrimto” são evitados.	Não apresenta termos ou linguagem preconceituosa ou que indiquem que o processo colonial foi positivo.

Fonte: organizado pelas autoras

A partir do que foi exposto no Quadro 1, é possível observar que o livro *Teláris Essencial: Geografia* (Editora Ática) apresenta certo reconhecimento em relação às diversidades culturais do continente, mas, ainda assim, adota uma narrativa eurocêntrica, já que a colonização, em alguns momentos, é representada como um marco de desenvolvimento e progresso, especialmente quando se trata da América Anglo-Saxônica, onde o trabalho livre e a prosperidade econômica são destacados como legados europeus para a configuração socioespacial dos Estados-nação. No entanto, ao discutir a América Latina, é possível notar que ela é caracterizada, simplesmente, em contextos de dependência econômica e exploração, por meio de uma abordagem de viés de dependência externa ou estrutural, sem problematizar que a dependência dos países latino-americanos é histórico-estrutural, como aponta Quijano (2009). Segundo o referido autor, é necessário apresentar concepções críticas sobre as teorias de dependência que tentam explicar o “subdesenvolvimento” e a construção dos Estados-nação latino-americanos, tendo em vista que a colonialidade do poder, construída por meio da ideia da existência de raças superiores e inferiores, deve ser admitida como um fator básico na problematização da questão nacional e dos Estados-nação da América Latina.

Isto quer dizer que a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso

estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. O grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais (Quijano, 2009, p.124).

O *Teláris Essencial: Geografia* (Editora Ática) não problematiza como a América Latina, mantendo uma perspectiva eurocêntrica de organização societária, impôs o modelo de formação dos Estados-nação europeus, mantendo estruturas organizadas em torno de relações coloniais. Sendo assim, as populações descendentes de africanos e indígenas, mesmo após as independências, mantiveram-se em posições subalternas socialmente, gerando uma imensa desigualdade.

Ademais, um dos textos contidos no livro utiliza termos como “legado” para descrever as línguas e as religiões que foram impostas aos colonizados, sugerindo, portanto, uma visão positiva desse processo violento de epistemicídio, como destaca Carneiro (2005). Embora se possa reconhecer que o material segue as habilidades indicadas na BNCC para o 8º ano, é possível observar falta de aprofundamento na análise crítica da colonização e de suas consequências para o continente.

Ao tratar do livro *Araribá: Geografia* (Editora Moderna), nota-se uma narrativa capaz de invisibilizar os traumas históricos que foram gerados pelo processo de colonização. É importante destacar que a miscigenação, apresentada a partir da interação entre europeus, africanos e indígenas, não é descrita como um processo forjado por meio de violência sexual contra as mulheres indígenas e negras, mas apenas sob o pretexto de que a miscigenação trouxe benefícios para a sociedade e a cultura atuais da América. Pelo contrário, o processo de miscigenação ocorreu por meio do estupro das mulheres negras e indígenas. González (1988, p. 137) argumenta que as mulheres não brancas “foram as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente”. Sendo assim, o racismo, articulado com as opressões advindas de classe e gênero, gerou violências múltiplas sobre os corpos de mulheres negras e indígenas, que não podem ser romantizadas pelo simples discurso dos benefícios da miscigenação para a nação brasileira.

Ainda cabe destacar que, no manual didático em questão, o colonizador ganha um papel central como agente de formação cultural e principal formador humano das populações da América. Sabe-se que teorias que celebram a miscigenação foram propagadas no Brasil a partir da década de 1930, por força da teoria da democracia racial, considerada por González (1988) como um dos mais eficazes mitos de dominação, e discutida por Abdias do Nascimento, em 1978, o qual apontava que esse mito serviu para apagar a presença e a contribuição do povo negro na construção do Brasil, propagar a ideia de que o senhor de escravizados era uma pessoa benevolente, organizando uma sociedade harmônica entre brancos e negros,

e divulgar o mito do africano livre (portanto, a escravização não seria um sistema de cativo). Tais ideias eram divulgadas, como aponta Nascimento (1978), em textos científicos ou jornalísticos, por intelectuais brancos, efusivos defensores da democracia racial, que ainda apontavam, com júbilo, um gradativo embranquecimento do Brasil ao longo do século XX. Essa imagem foi internacionalmente propagada, “vendendo” o Brasil como uma nação particular no que se refere à inexistência de conflitos entre pessoas brancas e negras.

Dessa forma, essa teoria foi utilizada para promover a ideia de que não havia racismo em terras brasileiras, sendo que as diferenças socioeconômicas entre negros e brancos deveriam ser explicadas por meio de outras teorias. Nascimento (1978) e González (1988) expõem que a miscigenação não deve ser vista como um processo de igualdade racial, mas sim como tentativa de esconder a marginalização das populações negras, que continuam, mesmo após mais de 130 anos do fim da escravização, sofrendo com um intenso processo de discriminação e exclusão social.

Além disso, a América Latina, no livro do 8º ano *Araribá: Geografia* (Editora Moderna), é exposta apenas como uma região de baixo nível de desenvolvimento econômico, não apresentando referências que contextualizem as causas históricas dessa realidade, como, por exemplo: a exploração colonial por mais de três séculos, a perpetuação de desigualdades geradas pelo sistema político e econômico do capitalismo, e as imposições do imperialismo euro-estadunidense à referida região. Dessa forma, essa omissão é responsável por perpetuar o pensamento que naturaliza o subdesenvolvimento da região como uma falha intrínseca, ao mesmo tempo em que ignora fatores estruturais que deram origem a esse contexto.

O referido livro ainda reconhece a diversidade cultural em exemplos pontuais, como o Festival do Sol, no Peru, por meio de uma visão multicultural, criticada por Walsh (2019) como sendo uma perspectiva liberal, de uma lógica assimilacionista do poder colonial/moderno. Sendo assim, não há destaque para a interculturalidade presente no continente, como a interação das várias comunidades, reduzindo a análise apenas ao nível cultural, sem problematizar a esfera étnica, política, econômica, linguística, religiosa, nacional, entre outros marcadores sociais que iriam reconhecer e valorizar as múltiplas existências. Constata-se que, via da multiculturalidade apresentada pelo livro, reforçam-se mecanismos utilizados para a tentativa de invisibilidade ou apagamento das complexidades e diversidades de existências dos povos da América Latina, por meio do que Mignolo (2017) chamou de colonialidade do saber e Carneiro (2005) de epistemicídio.

Por fim, o livro *Jornadas: Novos Caminhos: Geografia* (Editora Saraiva, 2022) traz discussões sobre as desigualdades que foram geradas a partir do colonialismo, citando a concentração de renda e

lembrando que as classes dominantes nas Américas são formadas predominantemente por famílias descendentes de europeus, que se beneficiam, há séculos, da exploração e escravização da força de trabalho dos povos africanos e indígenas. No entanto, a colonização foi tratada como um marco de “transformação”, sem problematizar adequadamente a violência, o genocídio e a imposição cultural que a acompanharam.

Ademais, o livro didático destaca a diversidade linguística e cultural da América Latina e enfatiza a pluralidade de línguas e práticas sociais, mas sem discutir sob a perspectiva da interculturalidade crítica, apontada por Walsh (2019). Esses aspectos demonstram certo avanço em comparação aos outros livros analisados. No entanto, as contribuições dos povos negros e dos povos indígenas ainda são tratadas de forma genérica, não reconhecendo adequadamente o protagonismo, suas culturas, línguas, produção de ciências e conhecimentos, religiões, lutas e, sobretudo, as estratégias de resistência ao poder colonial. Apesar disso, é possível encontrar reflexões sobre movimentos sociais e possibilidades de abertura de debates críticos, que podem ser realizados pelos docentes sobre os impactos gerados pela colonização na organização socioespacial do território e nas relações sociais no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender, ao longo desta pesquisa, que, mesmo com o fim dos processos de colonização política e administrativa na América, ainda estamos expostos à dinâmica da colonialidade, como apresenta Quijano (2005). Trata-se de uma colonialidade que padroniza todas as experiências, histórias, ciências e produtos culturais em uma estrutura de hegemonia europeia e ocidental.

Sendo assim, há uma grande influência da colonialidade na concepção do conhecimento, sendo possível notar que a produção científica da América Latina está subordinada às epistemologias eurocêntricas; esse processo atinge o conhecimento das várias ciências ensinadas na educação básica. Nesse sentido, os livros didáticos utilizados nas escolas estão sujeitos a essas tendências, o que aponta para a necessidade de avanços nas contextualizações. A teoria crítica da decolonialidade apresenta-se como uma alternativa de abordagem na educação básica, pois propõe questionar a continuidade das epistemologias colonizadas, promovendo uma análise crítica de todas as formas de opressão e dominação, sobretudo aquelas oriundas do poder colonial, moderno, eurocêntrico e capitalista.

Com isso, a pesquisa revelou que, embora os livros didáticos apresentem uma evolução na inclusão de conhecimentos, como a diversidade cultural – ainda que com os problemas apontados no texto –, detectou-se uma tímida crítica ao poder colonial e à sua continuidade mesmo após as independências, sendo

possível identificar pontos onde prevalecem narrativas que minimizam ou, em alguns casos, ignoram os diversos impactos da colonização.

Os livros analisados demonstram limitações semelhantes ao citarem a colonização como um marco de transformação, sem, em seguida, explicarem todas as problemáticas desse processo: genocídio, violações dos corpos de mulheres negras e indígenas, violência, exploração, escravização, apagamento dos conhecimentos dos povos subordinados pelo poder colonial e imposição cultural. Além disso, nota-se uma frequente ideia de dependência da América Latina em relação ao Norte Global, onde se enfatizam desigualdades, sem valorizar os movimentos de resistência e os protagonismos locais. Apesar disso, o livro *Jornadas: Novos Caminhos*, da Editora Saraiva, trouxe reflexões mais amplas sobre diversidade linguística e movimentos sociais, representando um avanço em relação aos outros dois materiais, o que consideramos ser um ponto positivo.

Por fim, a pesquisa revela a importância de uma luta de todos os envolvidos na educação por processos de desobediência epistêmica e política frente a um currículo escolar que reproduz o eurocentrismo, em busca da produção de conhecimentos mais consistentes nas perspectivas decoloniais, a fim de valorizar os saberes, as lutas, o conhecimento, as resistências e o protagonismo dos povos do Sul Global.

REFERÊNCIAS

- BRANCO, Anselmo Lázaro, PRADO, Bruno Silva, CAMPOS, Eduardo. EDITORA ÁTICA: TELÁRIS ESSENCIAL [livro eletrônico]: **Geografia: 8º ano**-. 1. ed. São Paulo :Ática, 2022. HTML (Teláris Essencial Geografia).
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**: Relatório de Escolha ano 2024 PNLD anos finais. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-2024-2013-objeto-1/pnld-2024-2013-objeto-1>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.
- DELLORE, Cesar Brumini. EDITORA MODERNA: ARARIBÁ CONECTA GEOGRAFIA. **8º ano: Manual do professor**. 1. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

- GOMES, Alessandro M.; ROCHA Roberto B. da. Descobrimento/achamento, encontro/contato e invasão/conquista: a visão dos índios na descoberta da América Portuguesa. **Identidade**, São Leopoldo; v. 21, n. 1, p. 91-109, jan./jun. 2016.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**. Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, vol.26, n.1, p. 15-40, abril de 2010.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**: São Paulo, v. 32, n.94, p. 1-18, 2017.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978
- MUNIZ, Ana Carolina Ferreira, GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo, FERNANDES, Maíra. SARAIVA EDUCAÇÃO: JORNADAS: NOVOS CAMINHOS [livro eletrônico]: **Geografia: 8º ano..** 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez, 2009, p. 73-118.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (ed.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. CLACSO, Buenos Aires, 2005, p.107-130.
- RAMALHO, Bárbara. **A escola dos que (não) são**: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial. 2019. 230f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.159-177.
- SANTOS, J. E. G., *et al.* O imperialismo e a resistência na África de 1885 à 1995. **Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 119-128, out. 2015.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**: multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, Maurício. **Da educação eurocêntrica à educação antirracista**: uma introdução. Dialogia, São Paulo, 2021.
- TEIXEIRA, Raquel. F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 291-316.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafio e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**: Maringá, n. 202, p. 1-11, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**. Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.