



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

AGATHA PÉTALA DOS SANTOS CASTRO

**A ÁSIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A REPRESENTAÇÃO DE POVOS ASIÁTICOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD.**

GOIÂNIA

2025



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES
ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO
REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Agatha Pétala dos Santos Castro

Título do trabalho: A ÁSIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A REPRESENTAÇÃO DE POVOS ASIÁTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD.

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Rubens De Freitas Benevides, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2025, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Agatha Pétala Dos Santos Castro, Discente**, em 12/12/2025, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador **5786075** e o código CRC **E9D60308**.

Referência: Processo nº 23070.059115/2025-49

SEI nº 5786075

AGATHA PÉTALA DOS SANTOS CASTRO

**A ÁSIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A REPRESENTAÇÃO DE POVOS ASIÁTICOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho Final de Conclusão de Curso 2, da Licenciatura em Ciências Sociais, da Faculdade de Ciências Sociais, da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de licenciada.

Orientador: Prof. Dr. Rubens de Freitas Benevides.

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Lucinéia Scremin Martins.

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Castro, Agatha Pétala dos Santos

A Ásia na educação básica [manuscrito] : a representação de povos asiáticos em livros didáticos do PNLD / Agatha Pétala dos Santos Castro. - 2025.

LXXIII, 73 f.

Orientador: Prof. Dr. Rubens de Freitas Benevides; co-orientador Dr. Lucinéia Scremin Martins.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Ciências Sociais, Goiânia, 2025.

Inclui siglas, fotografias, gráfico, tabelas.

1. Chineses. 2. Indianos. 3. Japoneses . 4. Leis. 5. Livros didáticos. I. Benevides, Rubens de Freitas , orient. II. Título.

CDU 1

**UFG**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Ao(s) 12 dia(s) do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "A ÁSIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A REPRESENTAÇÃO DE POVOS ASIÁTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD.", de autoria de Agatha Pétaia dos Santos Castro, do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, do(a) Faculdade de Ciências Sociais da UFG. Os trabalhos foram instalados pelo(a) professor Dr. Rubens de Freitas Benevides (FCS/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: professora Dra. Camila Mainardi (FCS/UFG) e professor Dr. Glauco Batista Ferreira (FCS/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Rubens De Freitas Benevides, Professor do Magistério Superior**, em 26/06/2026, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Mainardi, Professor do Magistério Superior**, em 26/06/2026, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glauco Batista Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 26/06/2026, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6295378** e o código CRC **8869469E**.

AGRADECIMENTOS

Meus pais foram os maiores incentivadores dos meus estudos e dos meus irmãos, dentre os motivos, por saberem as dificuldades de não possuir uma formação e, nem mesmo a oportunidade de tentar conquistá-la devido a necessidade de terem de escolher entre estudar para melhorar suas vidas ou trabalhar para conseguir terem o que comer. Mas, mesmo em meio ao cenário e pessoas que contavam com suas derrotas, eles conseguiram terminar seu ensino básico e conseguiram com que seus filhos terminassem o ensino superior. Ao lembrar disso, me recordo de uma frase que aprendi com eles “não tenho tudo que amo, mas amo tudo o que tenho”. A eles, devo tudo que consegui e conseguirei alcançar. A minha família: Maria Dias dos Santos, João Roberto Neves Castro, Mírian Raíza dos Santos Castro e Wrik Jordano dos Santos Castro, assim como tantas outras pessoas e seres que estão e não estão nesse plano agradeço de todo o meu coração.

Me recordo que foi da vontade de expandir meus conhecimentos sobre os grupos e povos brasileiros suscitada na minha primeira graduação em Biblioteconomia que comecei a ir a palestras e outros eventos acadêmicos. Neles pude conhecer mais o movimento negro brasileiro, indígena, de mães estudantes, etc. Com a cabeça cheia de ideias, queria descobrir que área maior reunia essas teorias e debates sobre a diversidade que buscava aprender e ensinar e, foi assim que cheguei ao curso de Ciências Sociais. A UFG, agradeço por essas oportunidades.

Como muitos cientistas sociais, meu encanto pela área começou com a Antropologia que, antes mesmo de entrar na graduação em Ciências Sociais, comecei a cursar disciplinas dela. Nas Ciências Sociais, conheci intelectuais nos livros e corredores, construí conhecimentos, memórias e amizades com pessoas queridas de várias turmas e, em especial, na turma de 2023.1 que tanto estimo, levarei comigo xs amigos que fiz, todxs não cabem nessa página, mas pontuo Rosália, Jakeliny, Maria de Lourdes, Sicarú, Pedro, Werik, etc.

Por fim, aos/às docentes que que perpassa minha graduação e minha vida, sou grata à minha co-orientadora Lucinéia Scremin, pois, como co-orientadora e dedicada e compreensiva professora de TFC 1 meu projeto para um artigo ganha forma para um TFC. Ademais, agradeço meu orientador que, acreditou na minha ideia que levei a ele, bem antes do TFC, ao me ajudar com fontes, caminhos possíveis especialmente ouvir um professor do meu curso falando que minha proposta de pesquisa poderia sim dar certo me deu a confiança que precisa para chegar até aqui. Hoje, sinto que um ciclo está se fechando para outro começar, não sei por onde ele me levará, mas a esses e outros sou grata.

RESUMO

Objetiva examinar o que normas e diretrizes educacionais brasileira versam acerca da representação da história e cultura das populações asiáticas na educação e como a coleção *Diálogo* de livros didáticos, vinculada ao PNLD e fruto dessas normas e diretrizes nacionais estão conseguindo articular, ou não, conteúdos relacionados a história, a luta, a cultura e as contribuições das populações Chinesas, Indianas e Japonesas. Com a finalidade de contribuir e alargar a perspectiva existente sobre as diversas sociedades, para além das de origem branca européia, que compõem a população brasileira, se elenca uma abordagem qualitativa e objetivo descritivo e exploratório a fim de analisar cinco documentos (dentre eles diretrizes e leis) que fundamenta um sistema educacional brasileiro, assim como examina os seis livros da coleção *Diálogo* de 2020, vinculados à editora Moderna, em uso na rede estadual de educação de Goiás e vigente até o presente momento da monografia. A partir do emprego dos métodos expostos se verificou como o conteúdo das leis, normas e dos livros didáticos aparecem de forma dispersa e superficial, poucos assuntos relacionados aos três países conseguem atingir seu propósito de apresentar um conteúdo de forma relativamente completa para produção de uma sequência didática ou dinâmica, os conteúdos seguem uma proposta evolucionista ao mirar no desenvolvimento tecnológico das três populações asiáticas como meio de compreendê-las em um todo.

Palavras-chave: Chineses, Indianos, Japoneses, Leis, Livros didáticos, educação.

ABSTRACT

This study aims to examine what Brazilian educational norms and guidelines say about the representation of the history and culture of Asian populations in education, and how the Diálogo collection of textbooks, linked to the PNLD (National Textbook Program) and a product of these national norms and guidelines, is managing to articulate, or not, content related to the history, struggle, culture, and contributions of Chinese, Indian, and Japanese populations. In order to contribute to and broaden the existing perspective on the diverse societies, beyond those of white European origin, that make up the Brazilian population, a qualitative approach with a descriptive and exploratory objective is adopted to analyze five documents (including guidelines and laws) that underpin a Brazilian educational system, as well as to examine the six books of the 2020 Diálogo collection, linked to the Moderna publishing house, in use in the Goiás state education network and in effect until the present time of this monograph. Based on the methods described, it was observed that the content of laws, regulations, and textbooks appears in a scattered and superficial manner. Few topics related to the three countries manage to achieve their purpose of presenting content in a relatively complete way for the production of a didactic or dynamic sequence. The content follows an evolutionary approach, focusing on the technological development of the three Asian populations as a means of understanding them as a whole.

Keywords: Chinese, Indian, Japanese, Laws, Textbooks, Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
GEA-UFG	Grupos de Estudos Asiáticos da Universidade Federal de Minas Gerais
IA	Inteligência Artificial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEMATl	Laboratório de Ásia no Mundo Atlântico
ONG's	Organizações não Governamentais
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZEE's	Zonas Econômicas Especiais

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO O TEMA E PROBLEMATIZANDO A PESQUISA.....	9
2 REPRESENTAÇÕES SOBRE A ÁSIA E POPULAÇÕES ASIÁTICAS.....	15
3 METODOLOGIA.....	28
4 RESPONSABILIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA COM O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA ASIÁTICA.....	35
4.1 REPRESENTAÇÃO DE CHINESES, INDIANOS E JAPONESES EM LIVROS DIDÁTICOS.....	45
4.1.1 Representação das populações chinesas em livros didáticos.....	48
4.1.2 Representação das populações indianas em livros didáticos.....	55
4.1.3 Representação das populações japonesas em livros didáticos.....	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	66

1 INTRODUZINDO O TEMA E PROBLEMATIZANDO A PESQUISA

Dentre as categorias que a Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988) atribui à educação estão a condição de 'direito social' e 'necessidade vital' dos brasileiros que, na época, passavam por um processo de redemocratização. No sentido de estabelecer as colunas que sustentariam esse novo sistema educacional agora comprometido com a visibilidade da diversidade de populações brasileiras, leis e diretrizes foram formuladas. Dentre as primeiras normas que abarcam a necessidade de uma educação voltada à diversidade, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que determina os princípios dos níveis da educação nacional e o Plano Nacional de Educação (PNE) que abarca os planos elaborados para educação no país.

Entretanto, outras diretrizes são previstas e formuladas no sentido de detalhar como procederá a garantia de um sistema educacional que desse visibilidade e valorizasse as contribuições sociais, culturais e históricas das demais populações não brancas europeias como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) e leis que foram sancionadas, como a Lei nº 10.639/03 e a lei nº 11.645/08.

Leis e diretrizes, dentre seus propósitos, delineiam os níveis da educação nacional, os tipos de educação básica assim como os temas que irão perpassar o sistema de ensino formal, como é o caso do ensino da história e cultura das populações indígenas, africanos e asiáticos, mas não só. A existência do tema em questão se justifica devido à relevância de dar visibilidade e proporcionar a valorização, em especial, das diversas populações brasileiro não europeias vinculadas à formação do Brasil, mas que durante séculos tiveram seus conhecimentos, suas histórias e lutas silenciadas, apagadas e distorcidas no espaço da educação formal. Deste modo, refletir em torno desse cenário educacional levou e ainda leva muitos/as pesquisadores/as ao questionamento se este direito de aprendizado está sendo garantido, sobre como está ocorrendo a representação dessas populações na educação básica, no caso do presente projeto, a população asiática.

Mesmo não sendo descendente de asiáticos, o contato com manifestações de suas culturas, tais como cinema, literatura, arte marcial (no caso o Karatê que me permitiu contato com elementos da língua e cultura asiáticas), além das histórias sobre as colônias japonesas e libanesas no estado do Pará, fizeram parte das histórias da minha infância. Tal curiosidade sobre essas populações despertou em mim, desde cedo, o interesse por países da ásia. Contudo, este acesso e estes contatos quase não ocorreram no espaço formal da escola, apesar do meu interesse e de sempre ter buscado conhecimentos sobre eles desde a infância, em

especial nesse ambiente, de forma que a lacuna desse conjunto de conhecimentos seguiram no decorrer dos meus três níveis de ensino no sistema educacional brasileiro.

Só após minha primeira graduação, em particular com os conhecimentos, a formação racial e antirracista angariada com meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) *Narrativas de (re)existências: práticas antirracistas de docentes no ensino de Biblioteconomia* que pude perceber que o que me impedia de pesquisar sobre os países da Ásia e suas coexões com o Brasil era o pensamento violento de que eu não tinha o direito de escrever por ser uma mulher negra não decendente.

Foi a partir das entrevistas do TCC junto à bibliotecárias de vários estados que promovem uma educação racial e anti racista através do funk, de literaturas etc. e ouvindo suas narrativas ataque dentro e fora da universidades, mas também de (re)resistência contra aqueles que buscavam silenciá-las que pude perceber meu auto sabotamento por medo de te seguir só contra possíveis ataques, contudo, a narrativa de força e insubordinação dessas mulheres negras também se tornou a minha força e coragem para começar a aprofundar minhas pesquisas e estudos no sentido de escrever.

Nesse caminho, começo a fazer pesquisas em bases de dados como no portal de periódicos da CAPES, na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), repositórios, por exemplo, da Universidade Federal de Goiás (UFG), bem como revistas buscando o que existia de pesquisas relacionadas à Ásia, que pesquisas haviam relacionadas a Ásia e a educação, que é um tema que perpassa meus interesses.

Nesse meio tempo, encontrar grupos de estudos que promovem debates sobre países da Ásia como Grupos de Estudos Asiáticos da Universidade Federal de Minas Gerais (GEA - UFMG) cujo foco na época foi a introdução aos estudos da China, além do Laboratório de Ásia no Mundo Atlântico (LEMAtl), na época, direcionado ao contexto das expansão marítima e as relações estabelecidas entre países de origem européia e invadidos como Brasil com países asiáticos entre os séculos XV a XVIII. Grupos que foram fundamentais no meu percurso em permanecer na linha da informação, da educação e dos estudos étnico raciais relacionados ao povo africano e afro brasileiro, no sentido de entrar nas linhas de estudos relacionadas às populações asiáticas e descendentes, que estão vinculados aos estudos asiáticos e respectivamente aos estudos étnico-raciais.

Para além dos grupos de estudos, o desejo em aprender e ensinar sobre a diversidade das culturas que constituem os povos brasileiros, como o antropólogo e sociólogo Darcy ribeiro cunha, atravessou minha primeira graduação de maneira que, cursar algumas disciplinas das Ciências Sociais não foi o suficiente, assim, adentro na licenciatura em

Ciências Sociais em 2023, onde encontrei os fundamentos e formação para começar a achar as respostas para as perguntas que por tanto tempo guardei para mim.

No Brasil, o campo dos estudos asiáticos possui relevantes pesquisas relacionadas à política, comércio, saúde etc. Contudo, ainda há poucos estudos voltados à educação, em especial sobre a representação dessas populações asiáticas na educação básica brasileira. Foram localizadas iniciativas, por exemplo, a iniciativa de Cecília Nomiso (2022), voltada à representação da cultura japonesa no contexto da educação infantil.

Outra iniciativa recente foi a do e-book *Ensino de História da Ásia: elementos pedagógicos e de pesquisa* de Caio Flores-Coelho e Jeane Zardo (2025), uma obra sobre história da Ásia e sugestões de abordá-la em sala de aula. Esforços que surgem para demonstrar que, apesar do pouco conhecimento geral, o fato é que o ensino da história e cultura das populações asiáticas e descendentes é um direito de todo/a estudante brasileiro que deve/ria ser garantido, já que também são sociedades que fizeram e fazem parte da formação do nosso país.

Assim, o movimento inicial desse projeto é conseguir alargar a perspectiva homogênea sobre o povo brasileiro e começar a refletir sobre esse direito e, quiçá, contribuir com estudos, mesmo que preliminarmente, voltados a esta temática. Podemos indicar que a pesquisa trará alguma contribuição para a reflexão desse tema na medida em que me proponho a lançar um olhar inicial às normas educacionais vigentes e aos livros didáticos. O livro, este recurso didático tão importante e tão utilizado nas escolas públicas e privadas brasileiras e que materializa a transposição didática dos conhecimentos relevantes para formação dos cidadãos/ãs brasileiros/as.

Dessa forma, partindo dessas análises e experiências o presente projeto irá problematizar: o que as leis e diretrizes da educação nacional brasileira versam sobre o ensino de história e cultura asiática? Como os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão garantindo, ou não, a representação em especial dos povos¹ Chineses, Japoneses e Indianos?

Para responder essas questões, a monografia teve como objetivo geral investigar o que as leis e diretrizes da educação determinam sobre ensino de história e cultura dos povos

¹ Há diversas críticas formuladas em torno do termo “povo” promovendo outros termos que não reproduzem uma perspectiva racista ou evolucionista de diversas sociedades, como é o caso de Munanga (2003) que o termo “etnia” ainda que ainda está em estudo e debate. Embora concorde com o intelectual Kabengele Munanga e apesar desta monografia ter buscado problematizar e refletir sobre a ideia formada em torno de povo ou povos brasileiros difundida na educação, a pesquisa em certos momentos utiliza o termo povos para expor sua recorrência nas leis, normas e livros didático, assim como acompanhando os usos dessa palavras nos documentos analisados.

asiáticos, e como os livros didáticos estão conseguindo articular, ou não, esse ensino para educação básica brasileira.

Para se alcançar esse propósito, objetivos específicos foram delineados: investigar a contribuição de Edward Said (Said, 2007) e de outros pesquisadores sobre as representações de populações da Ásia e como elas influenciam os pensamentos e nas relações com outros países, por exemplo o Brasil; Contextualizar a educação brasileira e suas metas em garantir uma educação para relações etnico-raciais; Ademais, os objetivos específicos da presente pesquisa foram averiguar o que as normas educacionais vigentes da educação básica brasileira versam sobre o ensino de história e cultura asiática; Levantar em uma coleção de livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sobre a história e a cultura dos povos Indianos, Chineses e Japoneses²; Descrever e examinar os elementos das histórias, das lutas, das culturas e das contribuições referentes às três populações asiáticas existentes nos livros didáticos.

Nessa perspectiva, a monografia partiu de uma abordagem qualitativa, com um objetivo descritivo, de descrever o conteúdo das leis, currículos e livros didáticos, bem como a pesquisa teve um objetivo explicativo por examinar em que contexto e como os três países eram mencionados nas leis, currículos e livros didáticos. Desse modo a monografia foi organizada em duas etapas, a primeira foi constituída por uma pesquisa bibliográfica sobre as relações asiático-brasileiras, a representação construída de pessoas e países asiáticos, além de conceitos que perpassam essa representação. Já a outra parte da monografia foi composta por duas pesquisas documentais, uma baseada em cinco normas e leis que orientam a educação brasileira e a outra alicerçada em seis livros didáticos impressos pertencentes à coleção *Diálogo* de 2020, da editora moderna.

A escolha da coleção decorre do fato de ser uma das primeiras impressões de livros didáticos após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 e as mudanças que estabelece para educação básica e ensino médio, além disso, a escolha decorre da observação de que a coleção específica foi utilizada em colégios da rede estadual de Goiás, instituições em que a autora pode ter mais contato durante sua participação nas disciplinas obrigatórias de estágio e durante sua participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em Ciências Sociais, projeto relevante a essa monografia que possibilita a imersão de licenciandos/as em instituições públicas (no caso em Goiânia e Aparecida de Goiânia),

² Países da Ásia selecionados por serem os mais recorrentes na coleção *Diálogo* como em outros livros didáticos, organizados por disciplinas.

promovendo um contato mútuo da universidade, curso, e participantes (docentes e futuros/as docentes) a fim de estreitar laços de aprendizados, trocas e aprimoramentos.

Assim sendo, a bibliografia discute sobre a construção hegemônica e eurocêntrica de representações sobre a Ásia, bem como países e populações relacionadas a ela como de origem chinesa, indiana e japonesa, além de criticar pseudociências e conceitos que perpetuam privilégios, explorações e manifestações de violência, por exemplo, raça, racismo e orientalismo. Em outro momento, a bibliografia da pesquisa é somada a primeira pesquisa documental (em normas e leis de alicerçam a educação brasileira)

Antes de falar da segunda parte da pesquisa documental e dos resultados, cabe destacar que as leis e normas analisadas foram: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tanto a análise de leis e diretrizes como o exame da coleção de livros foi norteadas por sete termos de busca e recuperação de informações utilizados de forma integral e fragmentada: Ásia, Asiático, Oriente, Ocidente, Etnia, China e Índia.

Isto posto, a segunda pesquisa documental correspondeu a análise dos seis livros didáticos da coleção *Diálogo*, da Editora Moderna. Cinco livros impressos (para estudantes) e um virtual (para docentes) foram lidos com base nos sete termos de busca e com base nos objetivos específicos de descrever o conteúdo que fazia menção aos três países e investigar como os livros articulavam, ou não os conteúdos das histórias, das lutas, das culturas, e das contribuições referente aos três países em questão.

Assim, no que se refere às leis e normas, se verificou como a presença da Ásia surge de maneira dispersa ao longo dos regimentos elencados para análise, a DCNEB é a primeira que faz menção direta a relevância do ensino de história e cultura asiática na educação brasileira, mas a BNCC não cumpre com sua proposta de detalhar os temas que deveriam ser ensinados em cada série e etapa da educação básica, assim como não alcança seu objetivo em aprofundar os temas do ensino fundamental e articular de modo progressivo, orgânico e interdisciplinar todos os conteúdos das quatro disciplinas (Filosofia, Sociologia que também contém Antropologia e Ciência Política, Geografia e História) que são condensadas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Por outro lado, se examinou com base na leitura dos livros didáticos que os três países: Índia, China e Japão estão mais presentes nas obras, mas de forma bastante dispersa através de pequenas seções ou algumas páginas, imagem e em meio a listagem de países com alguma influência internacional. Desse modo, de maneira que a análise não pode ser feita com base

nos conteúdos sobre os países, mas em torno dos temas que levavam a menções sobre os países em questão.

Outro caminho de análise, dentre outros elementos, levou a verificação da superficialidade dos conteúdos sobre China, Índia e Japão, da verificação de como o conteúdo segue uma proposta evolucionista de construção, ao mirar no desenvolvimento tecnológico das três populações asiáticas como meio de compreender em um todo, ou seja, sem abarcar as diversas sociedades que contém e suas complexas relações e atritos não só dentro dos três países ou entre a China, Índia e o Japão, mas também no Brasil e entre os/as descendentes que habitam o país.

2 REPRESENTAÇÕES SOBRE A ÁSIA E POPULAÇÕES ASIÁTICAS

Ponderando a respeito do propósito desta seção de esboçar algumas representações construídas sobre as populações da Ásia como China, Índia e Japão, e as influências dessas representações no Brasil, se observou ser relevante iniciar com uma linha do tempo orientando os períodos e os contextos em que essas representações eram construídas e disseminadas e, no decorrer, apresentar informações e conhecimentos levantados por alguns/mas intelectuais sobre os impactos dessas representações dentro e fora de países da Ásia.

Dissertando sobre o campo marginal e em crescimento dos estudos asiáticos, o sociólogo e antropólogo Ronan Alves Pereira (2003) apresenta as relações asiático-brasileiras, um dos objetos desse campo de estudo. Ao mencionar o tema, Pereira (2003) compartilha que por muito tempo as relações asiático-brasileiras foram mediadas por potências ocidentais.

Talvez, para fins de melhor compreensão, o sociólogo e antropólogo subdivide essas relações asiático-brasileiras em três fases ou períodos: o da relações causais e distantes que envolvem o período do Brasil Colônia, do interesse com suspeitas que perpassam desde a independência brasileira até a segunda guerra mundial e o das descobertas recíprocas que capta desde a década de 1950 à atualidade.

Desse modo, é relevante conhecer sobre o período histórico em que ocorreram as primeiras relações entre a Ásia e o Brasil para refletir sobre as teorias e conceitos que surgem nessa época, como o de evolucionismo cultural, raça, racismo e orientalismo. Assuntos presentes nas Ciências Sociais e nas leis, normas e livros didáticos examinados, mas que perpassam essa seção.

Dentre essas inúmeras disputas e massacres para expansão de territórios se encontram os ataques realizados por países europeus como Inglaterra e Portugal em territórios da América Latina, da Ásia, da África e da Oceania, estudados e problematizados dentro do colonialismo que, por sua vez, também está presente no campo dos estudos étnico raciais.

Segundo o *Dicionário das Relações Étnico-raciais Contemporâneas* Faustino (2023) expõe que o colonialismo como um conceito com significado polissêmico, mas que sempre está associada a ideia de habitação predatória de um ser ou grupo colonizador no espaço de um ser ou grupo de coloniza. o autor do verbete descreve as particularidades de cada prática de colonização ao longo do tempo na direção de demonstrar como esse processo social, político e econômico deixa de ser regional para se tornar transnacional.

À título de exemplo, Faustino (2023), pontua o começo do capitalismo comercial e como ele influencia o crescimento político e territorial da Europa que se torna uma metrópole cujas colônias (por exemplo as formadas no Brasil, na Ásia e na África, etc.) serviam para produção de bens de interesse da metrópole, além de servir de drenagem de pessoas da Europa para criação de territórios semelhantes que refletem suas estruturas, forma de pensamento hegemônicos e organização escravocrata, genocida e etnocida.

Vários/as intelectuais do campo dos estudos étnico-raciais, da psicanálise, etc., se debruçaram para tentar compreender e explicar repulsa e a asco (assim denominado por Edward Said) ao diverso, que se faz presente na ideia hegemônica de superioridade européia, ou seja, a criação de um “eu” europeu superior, logo, legitimado de poder para intervir nos modos de coexistência, organização e percepções de outras sociedades segundo o argumento de que estavam defendendo e “salvando” esses “outros”.

Esta monografia se aprofundou um pouco na história de Portugal, que é considerado o precursor das navegações e das relações distantes entre a Ásia e a Europa e, desse modo, entre a Ásia e o Brasil. Desse modo, é um dos países da Europa responsável pelo colonialismo ou processo de exploração de terras, tecnologias, metais preciosos, pessoas, conhecimentos de outros territórios além mar, por exemplo da América Latina como o Brasil (período denominado de Brasil colônia), da Ásia como a Índia, China, Japão, etc. e da África prisioneiros de guerra de países da Nigéria, Costa do Marfim, Congo. Cabe ressaltar que o motivo que leva a esse aprofundamento histórico é por compreender que nenhum fenômeno cultural, social ou político está dissociado do contexto histórico em que ocorre, logo, se defende que essa articulação pode contribuir para uma investigação mais ampla e profunda ao qual um/a cientista social, mas não só, se proponha realizar.

O posicionamento de Marques (1977) e Maria Apolinário, Silas Junqueira, Ricardo Melani e Julieta Romeiro (2020a) é de que o pioneirismo de Portugal advém de um conjunto de fatores econômicos³, políticos⁴, culturais e religiosos, que tem início antes do século XV a

³ No que tange o fator econômico no período pré-mercantilização, Marques (1977) explica que, em vista das desfavoráveis condições de cultivo no território europeu e da exploração desenfreada do solo durante séculos, resultaram em crises no sistemas produtivo de alimentos, por exemplo, a crise agrícola de Portugal no séc XIV, agravada pela crise monetária que se referiu à falta de metais na Europa para cunhagem de moedas que, por sua vez, resultaram em calamidades como fome, doenças, epidemias, falta de dinheiro e revolta popular várias em várias partes da Europa.

⁴ Essa situação econômica do período pré mercantilização foi somado à necessidade da jovem política portuguesa em conseguir acumular riqueza para sustentar a dispendiosa coroa e poderio militar, de modo que Portugal encontrou no intervalo de tempo de estabilidade política em seu territórios ferramentas para empreender esforços na expansão comercial marítima relacionada a “conquista” de novos territórios além mar para exploração e produção onerosos.

XVIII, período antes da expansão marítima e da mercantilização européia, com as contribuições de conhecimentos de sociedades múltiplas como os vinculados a religião muçulmana, fatores que confluem para Portugal ser um dos países da Europa a ter destaque no processo.

No que se refere às contribuições de sociedades de outros continentes, Marques (1977) destaca a influência dos romanos no idioma, dos fenícios com os conhecimentos sobre navegação e astronomia, sem contar a forte influência de árabes e outras populações muçulmanas na península Ibérica, local que depois se estabelece Portugal. A presença de sociedades muçulmanas têm destaque a partir do século VIII, período antes da independência de Portugal, em que possuíam influência na religião, na política, em tecnologias como para navegação, na moda, e mesmo em alguns elementos da língua. Marques (1977) informa que com o passar dos séculos essa coexistência conflituosas entre sociedades que talvez podemos denominar como luso muçulmanas, atinge seu ápice entre os séculos XI e XII, culminando guerras que resultaram na expulsão em massa de mulçumanos do território e, progressivamente a extinção da organização social e política que havia.

Desse modo, o decorrer dos século que seguirá, o jovem país buscou contornar os problemas políticos, econômicos e sociais que enfrentou de maneira que, no século XIV, em meio a um cenário de disputas entre cristãos católicos e protestantes que acaba em uma corrida por mundos desconhecidos, se concretizou como uma dupla oportunidade para Portugal conseguir apoio da igreja em suas incursões para exploração e também para junto a ela, legitimar a identidade nacional cristã portuguesa desvinculada de populações muçulmanas.

Como citado anteriormente, pensar sobre os territórios é refletir que são áreas delimitadas através de disputas, conflitos violentos onde uma sociedade, ou seja, um coletivo coexistirá e formulará meios e normas para coexistir e suprir suas necessidades. O professor palestino-americano Edward Wadie Said (2007) e Marques (1977). ao detalharem esse assunto ressaltam que, a história da Europa e nela da Inglaterra da Península Ibérica, logo, de Portugal não são diferentes, são territórios e sociedades cujas histórias e culturas, mesmo a contragosto, têm sua origem vinculada a diversas sociedade como as muçulmanas, os mouros ou 'outros' que disputaram e habitaram a Europa.

No que se refere à presença de árabes mulçumanos ou mouros na Europa e na Península Ibérica, Marques (1977) informa que, ela advém do projeto de expansão do poder e da religião islâmica em outros países como em Portugal, que resultou em intermitentes e seculares conflitos entre mulçumanos e cristãos de maneira que, mesmo após a independência

e criação Portugal no século XII, a presença dessas sociedades muçulmanas e sua influência e conhecimentos perduraram de tal modo que, na perspectiva de Said (2007) a história, a identidade e, porque não, conquistas dos europeus só existem porque as populações muçulmanas existiram e existem.

Na obra *The portuguese empire in Asia, 1500-1700: a political and economic history*, o professor e escritor Sanjay Subrahmanyam, ao discorrer sobre a influência do domínio das sociedades muçulmanas do oriente médio no âmbito político, cultural e religioso de formação de Portugal de maneira que, também retoma essa conexão de Portugal com árabes muçulmanos a medida que reúne e detalha fatos históricos, afirma, que

[...] esses antagonistas [os classificados como mouros] tornaram-se os “espantalhos” dos ideólogos nacionalistas portugueses por muitos séculos. Pois em certo sentido, os mouros foram os parceiros que assistiram ao nascimento da nação portuguesa e, uma vez na adolescência, a nação ainda sentia a necessidade de definir sua identidade em contraposição a eles. (Subrahmanyam 2012, p. 4, tradução nossa).

Assim sendo, pode-se observar como Portugal, antes mesmo de conseguir sua independência e se legitimar como um país da Europa, já nasce em uma crise de identidade, que se reflete no nacionalismo e ideologias dessas sociedades, pois, sua formação ocorre a sombra daquela que se torna sua contraposição original, a consolidação da religião muçulmana e populações vinculadas a ela. Cabe destacar que, essa crise e contraposição podem ser identificadas nas bases de Portugal e também da Europa.

Nacionalismo e a ideologia são dois termos que Sanjay Subrahmanyam levanta e nesta monografia se destacam, pois, estão associadas tanto às características da cultura portuguesa e européia como se relacionam ao processo de justificativa e legitimação das diversas manifestações de violência físicas e subjetivas cometidas por países de origem européia. O dicionário Michaelis (20??c) traduz nacionalismo, como uma “ideologia que exalta as características essenciais de uma nação tida como ideal de organização política e social e que merece toda lealdade de seus cidadãos”.

Nesse sentido, com base em Subrahmanyam (2012), e no antropólogo Everardo Rocha (1988) pode-se observar como mentalidade portuguesa e européia foram e são fundamentadas na exaltação etnocêntrica da monarquia portuguesa cristã, tomadas como ideais. Ademais, a partir de Said (2007) se pode diagnosticar como a identidade Europeia e, portuguesa, por associação, são pautadas em uma crise de identidade que culminam na construção de uma

identidade hegemônica na qual as populações brancas europeias são classificadas hierarquicamente como superiores, em contraposição às demais populações, os ‘outros’, classificados como inferiores.

Nesse sentido, o nacionalismo revela uma identidade nacional europeia e portuguesa eurocêntrica, sustentada por valores etnocêntricos e hegemônicos que, se reúnem na ideologia que fundamenta o pensamento e atitudes de países originários da Europa. Associada a definição de nacionalismo, a Ideologia, segundo o dicionário Michaelis (20--?) detalha se trata de uma “Ciência que trata da formação das ideias”. Conjunto de valores [...] Maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou grupo de pessoas, um governo, um partido, etc”.

A ideologia é uma ciência e conceito que se associa ao nacionalismo e ao processo de legitimação da identidade e atos portugueses, pois, a partir de Michaelis (20--?, 20--?) e o filósofo e psicanalista Slavoj Žižek (2019) se pode examinar como esses conjunto de valores, regras e visões se tornaram as lentes produzidas e disseminadas para compreender hierarquicamente a diversidade humana. Invenção propagada nos países de origem europeia e nos invadidos e colonizados por ele no sentido de inventar um mundo social europeu superior e em perigo. Perigo que tem início com os choques com o diferente no qual há o acionamento de um conjunto de sentimentos, entre eles, o estranhamento e o medo, que ainda hoje causam reações como a violência no sentido de silenciar, eliminar o diferente que ameaça a “estabilidade”, o porto seguro das ideologias e identidades ideais e superiores.

A ideologia para Žižek (2019) é uma um ilusão confortável para se “relacionar” com o mundo e outras sociedades sem correr o perigo da autocrítica, desse modo as bases ideológicas da Europa e seus países, como Portugal, são sustentadas por explicações e pseudociências como o evolucionismo cultural que serviram para embasar conceitos mais amplos como o de raça e outros, derivados dessa racialização de corpos, como os conceitos de racismo e orientalismo. Invenções que, cada qual, atuam em função de sustentar, justificar e perpetuar os privilégios do direito à violência física e simbólica cometidas por cada potência de seu tempo, no caso a europeia na figura de Portugal contra esses outros, orientais como explicado.

De acordo com o antropólogo brasileiro Kabengele Munanga (2003, p. 6), raça “é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. Nesse sentido, raça é um conceito polissêmico, que dentro de cada contexto em que foi elencado, teve seus sentidos modificados para servir como um elo de ideia equivocadas e manutenção de um sistema de domínio de

uma população sobre outra, da população européia, e depois norte americana, sobre as demais populações mundiais.

Munanga (2003) discorre que raça foi um sistema de classificação originalmente utilizado na biologia, para classificar a fauna e flora, que com o passar dos séculos adquiriu outros significados voltados ao sentido de unir grupos diferentes conforme determinados quesitos para compreender a diversidade da espécie humana, que contudo, desemboca no problema central de que, a esse método e técnica para compreensão do mundo social, foram atribuídos juízos de valor para hierarquizar em superiores e inferiores populações diferentes entre si. Dessa maneira Kabengele Munanga pontua as classificações da humanidade produzidas desde a idade média até a contemporaneidade.

Entre os séculos XV a XVII, em que predomina o conhecimento religioso na Europa, Munanga (2003) discorre sobre a disseminação do termo raça para remeter a organização da ancestralidade de um grupo, sua associação à expressão “puro”, para tornar superior o poder de uma população sobre outra, como entre os Francos e Gauleses. No fim do século XVII, o antropólogo ressalta a argumentação dos portugueses e católicos de que toda a humanidade poderia ser dividida entre no agrupamento de semitas, brancos e negros, divisão legitimada através de textos da Bíblia, o livro do cristianismo.

Para além dessa divisão da humanidade de base religiosa, que expressa o desejo de distanciamento dos portugueses para com as populações semitas, houve também no século XVIII a classificação da humanidade conforme a cor da pele: branca, amarela e negra. Divisão refutada por Munanga (2003) devido essa variável se mostrar estanque e insuficiente para dar conta da diversidade e da variabilidade da espécie humana por corresponder a apenas 1% dos genes humanos.

No entanto, por mais que esse sistema de classificação através da cor da pele não acompanhasse a variabilidade das sociedades no decorrer do tempo, a separação de pessoas no século XIX por cor são adicionados critérios morfológicos, relacionado a características faciais e cranianas de modo que, de acordo com os critérios morfológicos e o nível de concentração de melanina de uma sociedade se poderia determinar nível de beleza, inteligência, criatividade, proatividade, dentre outras características subjetivas que tornavam sociedades brancas e européias mais suscetíveis a dominação e sociedades amarelas e negras mais suscetíveis ao domínio.

Uma última pseudo ciência que Munanga (2003) apresenta, vinculada a ideia de raça, é a teoria da Raciologia que surge no século XX e é difundida nos meios acadêmico e popular, como é o caso das teorias anteriores, sustentando grupos eugenistas e fascistas como os

nazistas. Nesse sentido, em torno do conceito de raça, se pode observar como ao longo de séculos foram criadas teorias, outros conceitos como o de racismo e orientalismo, correntes de pesquisa como a evolucionista para fundamentar e sustentar essa invenção.

Nesse sentido, se pode observar como, o corpo segundo produções hegemônicas e eurocêntricas construídas em torno do conceito de raça têm origem no âmbito religioso e acadêmico, instituições criaram e difundiram teorias sobre raça como as expostas anteriormente, outras invenções complementares que hoje denominamos como racismo e orientalismo, assim como correntes de pesquisa, a título de exemplo, a evolucionista que, dentro de seu turno, cada uma fundamentou esse corpo de conhecimento equivocado.

Corpo de conhecimentos que a muito vem sendo problematizado e refutado por diversos intelectuais da genética, mas anteriormente, do campo das Ciências Sociais como é o caso de Franz Boas, citado por Kabengele Munanga e demais outros/as contemporâneos/a, cada qual apresentando resultados de como a teoria maior de raça e os conceitos derivados dela como o racismo e orientalismo são produções para legitimar a superioridade do domínio, exploração e subjugação violenta de outras nações. Nesse sentido, antes de destacar os dois conceitos citados, cabe destacar a corrente de pesquisas e teorias evolucionistas diretamente vinculada à noção de raça, racismo e orientalismo.

O evolucionismo, conforme detalha Celso Castro (2005) foi uma corrente da Antropologia que teve alguns representantes principais: Herbert Spencer, Lewis H. Morgan, Edward B. Taylor e James G. Frazer. Em linhas gerais, as pesquisas e teorias da vertente evolucionista, que esteve pautada na perspectiva de que todas as sociedades existentes tinham uma origem em comum e que a diversidade da espécie humana estava vinculada a um processo obrigatório e ascendente de progresso.

Nessa lógica, esse processo de progresso, se iniciava na fase da selvageria ou barbárie com sociedades com pouca complexidade ou simples (denominadas como tradicionais, bárbaras e não ocidentais) até atingir o ápice da evolução e da complexidade que correspondiam às sociedades civilizadas como a européia, ao passo que a diversidade nada mais seria do que o coletivo de sociedades em diferentes estágios de progresso rumo à paridade inalcançável com as sociedades européias.

Nessa concepção, a teoria que permeia a corrente evolucionista esteve vinculada a ideia de que a humanidade não possui autonomia cultural, a classificação das sociedades e análise da evolução cultural poderia ser feita através dos estágios evolutivos e os parâmetros de distanciamento ou proximidade à dita sociedade civilizada européia. Um dos primeiros pesquisadores a refutar essa teoria foi o antropólogo Franz Boas com sua proposta do

particularismo histórico que não excluiu a comparação, só que sua proposta era a de investigar semelhanças culturais que poderiam ser comprovadas cientificamente.

Desse modo, Laplantine (1994) explica que o particularismo histórico de Boas esteve vinculado a perspectiva de que as sociedades que compõem a humanidade são autônomas e dessa forma defendia, como Malinowski, a ida dos antropólogos a campo para que junto a uma etnia e uma cultura de um território específicos se pudesse, a partir da observação e diálogo, colher as interpretações sobre o fenômeno ou elemento da cultura em questão, para produção etnográfica. Mediante o exposto, cabe dissertar sobre conceitos como o racismo e orientalismo, que serviram e servem para justificar e legitimar o genocídio e etnocídios ou os atos de violência física e simbólica cometidos pelas sociedades brancas européias (e depois norte americanas) contra os demais nações existentes.

Ao entrar no debate sobre racismo, que é um conceito que surge a partir de 1920 e ainda hoje não se possui consenso sobre o caminho ou caminhos efetivos para solucioná-lo, Munanga (2003) apresenta como o racismo é uma ideologia essencializante que defende que a humanidade seria dividida em raças como a branca, a amarela e negra. Para se aprofundar no problema, o antropólogo expõe o escrito da maldição de Cam⁵ como ideia originada da divisão da humanidade em raças de base religiosa para retomar à ideia de como Deus criou pessoas hierarquicamente diferentes, justificando assim a existência do racismo, da escravidão, da submissão, etc.

Ademais, Munanga (2003) exprime como o racismo também foi um conceito criado a partir de pseudo estudos e ciências produzidos entre o século XVIII a XIX que propagam a classificação de pessoas em raças estabelecidas através de fatores morfológicos e fenotípicos como cor e outros traços físicos. Uma teoria desse intervalo de tempo é a de Lineu que classifica o ser humano em quatro raças, e através delas se podem deduzir personalidades e potenciais desiguais.

Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado. Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas. Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados. Europeu: branco, sangüíneo, musculoso,

⁵ Cam é o ancestral da raça negra, um dos dos três filhos de Noé, amaldiçoado pelo seu pai para que sua descendência fossem os últimos a deixarem de ser escravizados pelos filhos de seus dois outros irmãos, Jafé (representante da raça branca) e Sem (representante da raça amarela).

engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. (Munanga, 2003, p. 9, sublinhado nosso).

Assim sendo, a definição de racismo gira em torno da invenção de que se poderia estabelecer hierarquicamente o desenvolvimento psicológico, moral e estético dessas pessoas, em particular as amarelas e negras, consideradas inferiores à raça branca. Evolução que racionaliza os corpos divergentes como o americano, asiático e africano, colocando essas pessoas e suas sociedades em posições e direitos desiguais em relação às sociedades brancas européias.

Classificações desiguais de pessoas, coletivos e seus potenciais (ou sua falta), que para intelectuais como Grada Kilomba e Edward Said (2007) operam mediante silenciamento de vozes, apagamento das histórias, culturas e credos por meio do domínio colonial e, mais tarde, pela educação formal com os livros didáticos e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)⁶ que, de modo conjunto, transmitem um sistema racista de uma história ocidental legítima em poder e direito de professar, falar e governar pelos “outros”. Isto posto, também vale destacar o conceito de orientalismo perpassam os temas percorridos.

Edward Said (2007) abre sua obra *Orientalismo: oriente como invenção do Ocidente*, com a tese de que o Oriente e Ocidente são conceitos ontológicos sem estabilidade por serem invenções pautadas em ideologias eurocêtricas e pseudo literaturas articuladas em função da construção, manutenção de outro modelo violento, de base racista e hegemônica que propaga o afastamento entre o conjunto dos “eu's” superior e dos “outros” inferiores.

Dessa forma, Said (2007) expõe que, essa divisão do planeta em Oriente e Ocidente passa uma imagem de que se trata da divisão do planeta em duas metades, como o tratado de Tordesilhas, tendo de um lado países de origem européia e norte americana, em particular, Estados Unidos, hierarquicamente superiores tanto de forma econômica, como no que se refere a organização social e política, classificados como ocidentais. Na outra metade estariam

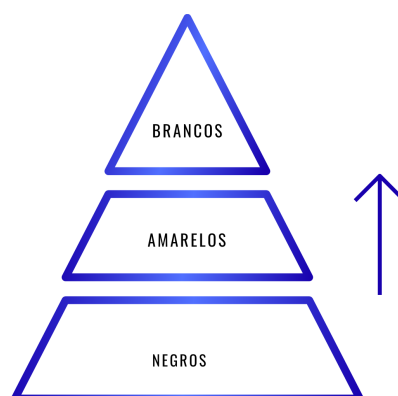
⁶ Edward Said (2007) ao listar potências econômicas e políticas antigas e contemporâneas como Estados Unidos e Europa expõe como usaram as tecnologias ao seu alcance para reforçar a legitimidade de sua atuação direta e indireta no massacre de outras sociedade, camuflando interesses políticos e econômicos ou abalo de uma organização econômica ou política que ameace algum de seus interesses ou posição dominante.

Ao citar essas tecnologias, Said (2007) lista a escrita, livros didáticos, revistas e livros sensacionalistas, mas produções audiovisuais também que surgem como um meio de reprodução e críticas a ideologias discriminatórias. À título de exemplo, pode-se citar o cinema e produções como *O Nascimento de Uma Nação* de 1915 e em contrapartida Banzé no Oeste de 1974, exemplos de produções com casos de *black face* e *whitewashing*, assim como *Madame Butterfly* de 1915 e a polica novela *Sol nascente* de 2016 acusada de *yellow face*, reprodução de estereótipos contra japoneses, chineses, etc. fora.

os países e continentes ao leste, caracterizados como exóticos, subdesenvolvidos, estranhos e desconhecidos classificados como Orientais.

Uma primeira reflexão que pode ser realizada desta divisão da humanidade em duas metades pode estar associada às bases religiosas e pseudo científicas sobre raça e racismo, pois, algo em comum, que perpassa essas teorias e tentam fundamentar a existência de raças em estágios de progresso desiguais, é como seus argumentos defendem a existência de estágios evolutivos no qual as sociedades categorizadas como amarelas de forma recorrente estariam em um posição intermediária.

Figura 1: Representação da ideia de estágios de progresso racial da humanidade.



Fonte: produzido pela autora.

Desse modo, se pode examinar como a racialização de corpos amarelos em uma posição intermediária inferior serviu como forma de incluir sociedades, por exemplo, da Ásia e do Oriente Médio na invenção de raças, no intuito de justificar e legitimar a dominação europeia e depois norte americana e territórios da Ásia⁷ como a China, o Japão, Macau, Vietnã e Oriente Médio, por exemplo, Afeganistão, Iraque citados por Edward Said. Essa posição intermediária foi utilizada para reforçar como as sociedades negras se encontravam na camada

⁷ Acerca da “descoberta” de países de origem europeia, Portugal tem um espaço de destaque nessas invasões, pois, a partir da expansão comercial marítima rumo ao leste se é registrado que por volta de 1494 passam a adentrar em território brasileiro e nesse mesmo período, em 1498, os portugueses começam estudar organização social e militar para exercer domínio nas regiões ocupadas, assim sendo, em 1503 há a invasão de estados da Índia como Goa e Malaca. Já, apesar de na teoria a China ter sido “descoberta” em 1513, na verdade, como levantada por João de Deus Ramos (1990) é que, semelhante ao Brasil, antes da declaração de descoberta da China com a tomada de Macau, os portugueses já realizam incursões desde 1508 para colher informações. Já, no que se refere ao Japão, registra-se que em torno de 1542 as províncias do país são invadidas por naus portuguesas cuja tripulação era composta de marinheiros, mercadores, e cristãos jesuítas para intermediarem a religião cristã e negócios da igreja e coroa.

inferior de progresso, mas que devido esse progresso ser ascendente, por exemplo, das sociedades amarelas as etnias negras poderiam ascender de estágios se aproximando da superioridade branca.

Ademais, se pode examinar como essa posição intermediária inferior também serviu para estabelecer que pessoas amarelas possuíam certo grau/nível de progresso que os aproximavam da raça branca, no entanto, ainda assim eram populações inferiores, logo, ilegítimos quanto ao direito de liberdade e independência que, em consequência, culmina na legitimidade do domínio branco europeu e estadunidense sobre essas populações menores que deveriam ser representados verbalmente, tutelados, salvos pelos brancos. Ao buscar resumir o pensamento dos ocidentais sobre os sociedades classificadas como orientais, Edward Said (2007, p. 16) formula “sem um sentimento bem organizado de que aquela gente que mora lá não é como “nós” e não aprecia “nossos” valores [...]”. Desse modo, essa representação dos orientais, mas não exclusivamente, é condesada pelo escritor palestino-americano, que bem expõe o discurso atualizado nos dias atuais das justificativas e legitimação do domínio europeu e agora norte americano sobre a os demais populações.

Levantando uma série de conflitos políticos, sociais e mesmo literários relacionados ao Oriente Médio, Edward Said (2007) também expõe ao seu leitor como essa invenção de ocidente e oriente serviu e serve de camuflagem, para afastar histórias, memórias e resistências dos sociedades classificadas como amarelas contra esse sistema hegemônico violento europeu e, ainda hoje, essas representações também servem como uma camuflagem de como ainda persiste a violenta e desmedida exploração de outras potências como a estadunidense que utilizam dessas e de outras pseudo-literaturas como a do perigo amarelo para subjugar essas sociedades ao seu ideal de nação e organização social e política.

Assim podemos observar como, o que hoje nomeamos como perigo amarelo, se refere ao temor mencionado, da ameaça de que essas populações (que tiveram seus territórios, corpos e mentes) colonizados sejam eles de origem americana, africana, do oriente médio, mas no caso, de origem asiática (re)tomem o poder e consciência, vozes que resultaria na perda de privilégios eurocêntrico, ocidental em falar, pesquisar e dominar/ roubar territórios, populações, culturas e conhecimento produzidos.

Esse conquista de espaço também se refere ao ato de deixar cair por terra a paisagem árida de etnias inferiores à espera de salvação construída em torno das representações e diversidade social e cultural dessas sociedades, assim como por meio das páginas de Said (2007) pode-se perceber como esse perigo, na verdade, se refere ao temor da independência

de sociedades da Ásia, Oriente Médio e América, como o Brasil, de proferirem sem silenciamento, todas as violências físicas e simbólicas que também tiveram de suportar.

Desse modo, compreende-se que os conceitos de Ocidente e Oriente são apresentados por Said (2007) como sendo desestabilizados, pois, não promovem uma divisão geográfica em duas metades de um planeta, mas uma divisão hegemônica, racial e racista de que o planeta estaria dividido entre ocidente: Estados Unidos e Europa e Oriente: que contém o continente asiático, africano, parte do americano e/ou países do segundo e terceiro mundo, ou seja, todo o resto, o restante, que é usado.

Ao expor esse cenário de lutas e tensões Said (2007) convida o leitor/a a resistir contra essas formas de dominação física que pode ser visualizada através de conflitos armados, organização mundial pautada na estratificação social e, além disso, nos convida a resistir contra a dominação simbólicas que ainda persiste na educação formal, nos livros didáticos. Elementos da educação contemporânea marcados pelo esvaziamento de história, lutas e culturas asiáticas, mas não só, que refletem um distanciamento proposital entre populações diversas, mas com algumas lutas semelhantes, por exemplo a luta pela presença e valorização de suas histórias e culturas na educação básica, como será destacado nos próximos capítulos desta monografia.

3 METODOLOGIA

A seguir se encontram os métodos e técnicas elencados para a presente pesquisa com base no objetivo de investigar o que as leis e diretrizes da educação nacional brasileira determinam sobre ensino de história e cultura dos populações asiáticas, em especial vinculadas aos Chineses, Japoneses e Indianos, para a educação básica brasileira, observando como os documentos educacionais oficiais e os livros didáticos tratam sobre a história e a cultura de Indianos, Chineses e Japoneses.

Desse modo, a monografia traçou seu percurso através de uma abordagem qualitativa buscando examinar em que contexto e como sociedades asiáticas estavam sendo apresentados e representados nas leis e diretrizes do sistema educacional brasileiro e em seus respectivos livros. Logo, vale destacar que essa pesquisa partiu de um objetivo descritivo.

Segundo Gil (2002), investigações que se enquadram nessa finalidade descritiva buscam levantar um sistema de análise padronizado e sistemático com o objetivo de examinar um grupo ou fenômeno em questão, além disso, a investigação teve objetivo explicativo, que segundo Gil (2002), se refere às investigações que possuem a finalidade investigar um tema através de uma ótica que não foi observada, no sentido de compartilhar essas novas informações e conhecimentos. Nessa perspectiva, a monografia teve o objetivo de descrever o conteúdo das leis, currículos e livros didáticos, bem como a pesquisa teve um objetivo explicativo por examinar em que contexto e como os três países eram mencionados nas leis, currículos e livros didáticos.

Desse modo a monografia foi organizada em duas etapas, a primeira foi constituída por uma pesquisa bibliográfica sobre as relações asiático-brasileiras, a representação construída de pessoas e países asiáticos, além de conceitos que perpassam essa representação. Já a outra parte da monografia foi composta por duas pesquisas documentais, uma baseada em cinco normas e leis que orientam a educação brasileira e a outra alicerçada em seis livros didáticos impressos pertencentes à coleção *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* de 2020, da editora moderna.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental abarca o modelo de investigação que se subdivide em dois tipos: sendo a primária, a análise de fontes (documentos, relatos etc.) que não passaram por algum tipo tratamento ou exame, da qual fazem parte os livros didáticos analisados. Já as fontes que passaram por algum tipo de tratamento e análise, são classificadas como fontes secundárias.

Nesse sentido, a monografia foi composta de dois objetos, ou seja, a pesquisa documental teve duas pesquisas documentais em fontes primárias. A primeira pesquisa documental abarcou a análise de normas e leis que orientam a educação brasileira. Nessa primeira análise realizada em normas educacionais disponíveis na internet. Para analisar as normas, sete termos de busca foram utilizados de forma total e parcial para recuperação de informações: diversidade, Ásia, asiático, oriente, ocidente, etnia, China, Índia, Japão.

Antes de falar dos termos escolhidos, cabe destacar que, dentre as populações asiáticas existentes, a Chinesa, indiana e japonesa foram escolhidas em vista de sua recorrência em uma leitura inicial feita nas normas educacionais, na coleção elencada para análise e, devido a menção dessas três populações em coleções anteriores como a da editora FTD, na sua coleção *História, Sociedade e Cidadania* (2009) produzida e impressa para os anos de 2011, 2012, 2013.

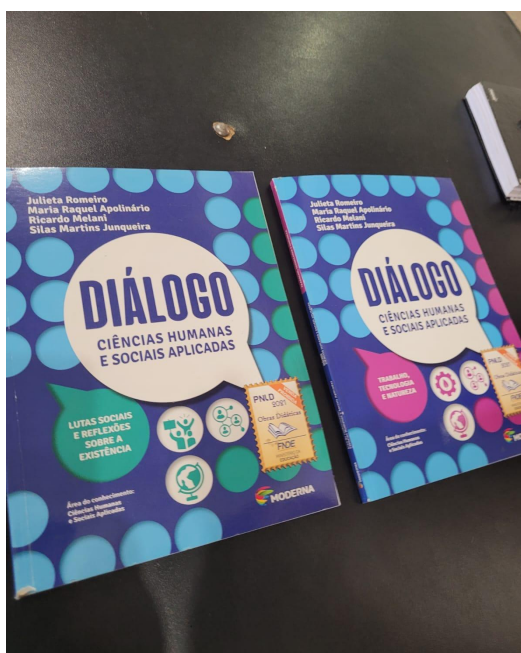
Isto posto, os termos de busca foram utilizados para localizar o contexto e como as normas determinavam que os populações chinesas, Japonesas e indianas fossem apresentadas e representadas, ou não, nas leis e diretrizes do sistema educacional. As leis, normas e diretrizes a saber são a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por outro lado, a segunda parte da pesquisa documental teve o mesmo objetivo de identificar em que contexto e como as populações chinesas, japonesas e indianas estavam sendo apresentadas e representadas, ou não, em livros didáticos. Assim sendo, esta segunda parte da pesquisa teve como objeto livros didáticos, impressos por área de conhecimento da área de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, produzidos, por sua vez, pela editora Moderna. Cabe ressaltar que a escolha em analisar livros didáticos advém da possibilidade de ter acesso às obras que foram escolhidas e estão sendo utilizadas nas escolas de Goiânia e Aparecida de Goiânia.

Logo, a escolha específica da coleção *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* de 2020 ocorre devido ser uma das primeiras tiragens de livros didáticos feitas após a promulgação da BNCC em 2018 e o estabelecimento das mudanças que promovem a estrutura da educação básica, em particular, no ensino médio. Já, a escolha da coleção da editora moderna decorreu da observação de que a coleção, até o presente momento da pesquisa, é em colégios da rede estadual de Goiás, instituições em que a autora pode ter mais

contato durante sua participação nas disciplinas de laboratório⁸, estágios e durante sua participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em Ciências Sociais, projeto relevante para essa monografia por possibilitar a imersão de licenciandos/as em instituições públicas (no caso em Goiânia e Aparecida de Goiânia), promovendo um contato mútuo da universidade, curso, e participantes (docentes e futuros/as docentes) a fim de estreitar laços de aprendizados, trocas e aprimoramentos.

Figura 2: Duas das seis obras que compõem a coleção Diálogo para o Ensino Médio.



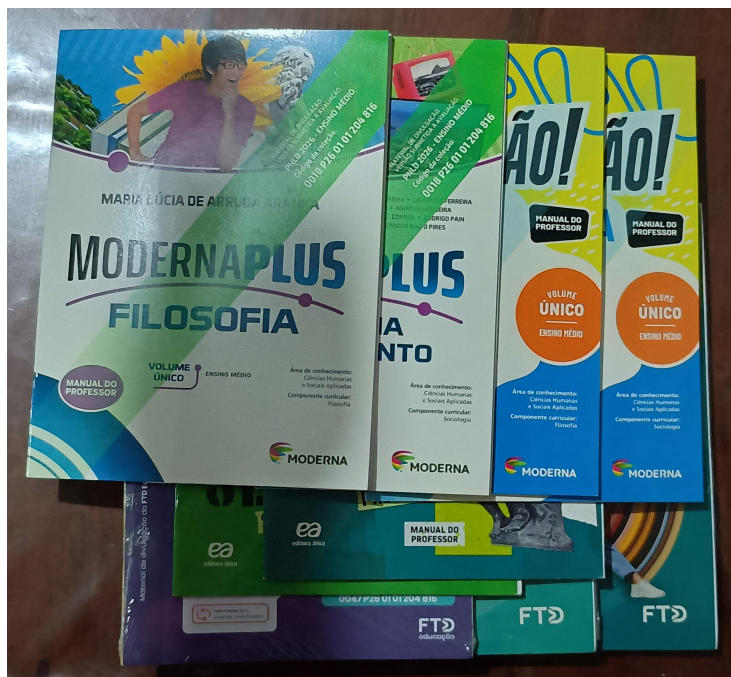
Fonte: registrada pela autora.

Assim sendo, durante essas disciplinas, em especial, o PIBID que permitiram um contato com diversas instituições de ensino, entrevistas e diálogos com profissionais cientistas sociais que partilharam informações e sobre o uso recorrente dessa coleção em específico nos colégios que trabalham, como essa “escolha” que deveria ser de direitos dos/as docentes foi apenas mera formalidade, pois, a realidade exposta pelos/as profissionais era que independente de suas escolhas já existia uma editora pré-escolhida.

⁸ As disciplinas de laboratórios no curso de Ciências Sociais da UFG possuem o propósito de instigar uma maior aproximação e contato dos/as futuros/as licenciandos/as com os campos de atuação profissional, em particular, vinculados à educação. Desse modo, são colocados/as em contatos com potenciais problemas que podem encontrar durante sua atuação profissional relacionadas no sentido de elaborarem possíveis soluções de forma individual e/ou coletiva, assim, angariando experiências e aprendizados.

Outra informação que fez com que a coleção *Diálogo* fosse escolhida foi saber que é utilizada a cinco anos na rede estadual de ensino de Goiás, um período observado como anormal em vista de os livros didáticos terem uma validade de três a quatro anos.

Figura 3: Amostras de livros didáticos para 2026.



Fonte: Registrado pela autora.

Se estipula um período de cinco anos, pois, uma docente da rede pública da estado de Goiás contribuiu com a monografia com o material da figura dois e informação de que a validade da Coleção *Diálogo* chegou a fim em vista de os colégios já estarem em processo de seleção dos livros didáticos para o ano de 2026. Como a figura dois expõe, os/as educadores/as já estão recebendo amostras das editoras para seleção das próximas tiragens, seleção que espera ser respeitada.

A editora Moderna é uma das editoras que tradicionalmente faz parte dos periódicos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é um dos maiores programas de avaliação, produção e distribuição gratuita de livros didáticos para escolas públicas do país. Dentre as editoras que concorreram e foram aprovadas para a produção e impressão das coleções de livros didáticos do ano de 2020 esteve a Moderna.

A editora, conforme Conheça (2024) expõe, é uma editora de livros didáticos que possui associação com docentes e colégios públicos e particulares. A editora é comprometida com algumas causas como impressões sustentável de obras e a produção de livros didáticos

com o objetivo de abarcar a multiculturalidade e o protagonismo dos/as estudantes. No ano de 2020, a moderna lançou a coleção Diálogo: Ciências Humanas Sociais Aplicadas que, de acordo com Diálogo (202?), trata-se de uma coleção de seis livros didáticos organizados por seis cores e temas.

Quadro 1: Cores e temas dos livros didáticos da coleção Diálogo segundo imagens do site.

Numeração	Cores	Temas
1	Roxo	Trabalho, Tecnologia e Natureza
2	Laranja	Relações de Poder: Território, Estado e Nação
3	Verde Claro	Ser Humano, Cultura e Sociedade
4	Ciano	Lutas Sociais e reflexões sobre a existência
5	Vermelho	Dilemas das Repúblicas Latino-Americanas América
6	Rosa	América: Povos, Territórios e Dominação Colonial

Fonte: elaborado pela autora a partir de Diálogo (202?).

A proposta da coleção de livros, segundo Diálogo (202?), é organizar para abarcar de modo interdisciplinar temas tradicionais e recentes sobre os três anos do ensino médio e sobre os componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento contempladas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), Filosofia, História e Geografia.

Para complementar esse conteúdo condensado, a Moderna (2021) ressalta que as obras possuem seções complementares como *Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pesquisar, Argumentar e Imagine De Olho no presente*. Seções que contêm fontes de informação, questões e ideais para reflexões e pesquisas. Isto posto, vale discorrer sobre as categoriais de análise que orientou a leitura integral das seis obras

Pelo fato de não haver uma norma ou lei específica que verse sobre um conteúdo programático para o ensino de história e cultura asiática na educação brasileira, tanto a primeira parte da pesquisa documental em normas e leis, que está associada ao próximo capítulo, quanto a segunda parte da pesquisa documental em livros didáticos se pautaram nos quatro grandes conteúdos programáticos da lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), sobre o ensino de história e cultura indígena, africana e afro brasileira.

Nos incisos da lei em questão (Brasil, 2003) percebe-se que, dentro da categoria “Ensino de História e Cultura”, quatro temas devem estar presentes: a história, as lutas, a

cultura e as contribuições dos povos⁹ africanos e afro brasileiro. Logo, estas foram as quatro categorias de análise que perpassa a leitura das normas educacionais e livros didáticos, em outras palavras, essas quatro categorias foram os meios de se investigar como as populações desses três países são apresentadas e representadas, ou não, nas normas, nas leis e livros didáticos investigados.

Ademais, o conjunto de técnicas da Análise de conteúdo foram utilizadas para organizar os dados e informações coletados nas normas educacionais e livros didáticos para análise e elaboração das seções subsequentes. De acordo com Valle e Ferreira (2025) a análise de conteúdos se trata de um conjunto de técnicas empregadas junto a dados, informações e/ou conhecimento coletados no sentido de melhor organizá-la para análise e reflexão, de modo que essa organização ocorre através de quatro momentos específicos.

Ideal em pesquisas de diversas áreas, como as vinculadas ao campo da educação, o primeiro momento da Análise de Conteúdo consiste na pré-análise que abarca pesquisa, seleção das categorias de foco e leituras iniciais do material coletado para traçar paralelos com outros temas ou informações, mas também no sentido de conhecer de modo profundo e crítico as informações que o material disponibiliza.

Já, de acordo com Valle e Ferreira (2025), a exploração do material consiste na etapa em que, na falta de categorias de análise, a partir do primeiro, amplo e profundo contato o material de pesquisa, se selecionará conceitos-chave que nortearam a análise do material de pesquisa no sentido de destacar sua recorrência. Em seguida ocorre a etapa de tratamento dos dados e interpretação pautado na descrição dos resultados encontrados no sentido de explicar os fenômenos, seus elementos explícitos ou implícitos.

Portanto, no primeiro momento foi realizada uma abordagem da bibliografia que compreende o tema das representações de asiáticos e o reverberar dessas influências no âmbito da educação, em especial, a Brasileira. O segundo momento, compreendeu uma dissertação sobre as leis e regimentos que fundamentam o sistema educacional do estado brasileiro, que foi complementada com a primeira parte da pesquisa documental desta monografia através da seleção e análise das normas e diretrizes da educação brasileira, para identificar em que contexto e como as populações chinesas, japonesas e indianas estavam sendo apresentadas e representadas, ou não, em livros didáticos.

Assim, a terceira seção abarca a segunda parte da pesquisa documental direcionada a apresentação, descrição e exame dos resultados da análise dos seis livros didáticos com base

⁹ Na diretriz, o termo “povos” e não outros termos que não reproduzam uma ideia racista e/ou evolucionista da diversidade humana como etnias, até sociedades não são utilizados na diretriz.

nos quatro parâmetros de análise já citados: a história, as lutas, a cultura e as contribuições de sociedades de origem asiática. Exame realizado no sentido de investigar se esses livros didáticos por área de conhecimento (Sociologia, História, Filosofia e Geografia) estão conseguindo articular, ou não, o ensino de história e cultura asiática para a educação básica brasileira.

4 RESPONSABILIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA COM O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA ASIÁTICA

Refletindo sobre as influências da raça e do conjunto de representações que são construídas e difundidas sobre e para os “orientais”, os “outros”, as seções a seguir propõem investigar o que seis leis e diretrizes da educação determinam sobre ensino de história e cultura dos povos asiáticos: a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, as seções a seguir apresentam a descrição e resultados do exame de seis livros didáticos da coleção *Diálogo* da editora Moderna, cujo título é *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Esta análise possui a finalidade de examinar em que contexto e como as populações chinesas, japonesas e indianas foram apresentadas e representadas, ou não, em livros didáticos, de maneira que o primeiro elemento analisado foram as leis e regimentos.

4.1 A ÁSIA NOS REGIMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

A Constituição Federal é o regimento jurídico maior de uma nação, que rege princípios, direitos e deveres dos poderes, das instituições e população a ela vinculados. Sete, é a quantidade de Constituições que o Brasil já teve desde sua independência de Portugal em 1822. Cada uma dessas sete constituições versou, no contexto histórico, social e cultural em que foram promulgadas, sobre a educação, mas cabe ressaltar que a educação brasileira nem sempre foi para todos.

O pesquisador e professor Dermeval Saviani foi um dos pesquisadores que examinou a educação brasileira através de suas constituições federais. Saviani (2013), destaca como a educação no Brasil já foi de forma parcial ou de total responsabilidade de padres, professores, províncias, e na contemporaneidade passa a estar vinculada a municípios, estados, união e ONG's, etc. Nessa perspectiva de problematizar a Educação Nacional através de suas constituições se levanta o ponto de como o país, ainda hoje, não possui um sistema educacional estável, mas sim, programas e planos de organização e investimentos que periodicamente são alterados por outros que se julgam ser mais promissores.

Com base nessa investigação, Saviani (2013) destaca o problema de que a união e seus entes federados estão indo contra Constituição Federal e deixando de ser responsáveis pela educação nacional, colocando ela a cargo de empresas, iniciativas privadas e Organizações

não Governamentais (ONG 's), resultando com isso, na precarização geral do ensino por meio do desvio das verbas da educação às empresas e ONG's que possuem frequentes campanhas de arrecadação de donativos para colégios públicos, na teoria financiados pelo estado. Arrecadações que fazem refletir como as verbas para educação que, advindas de uma das maiores arrecadações de impostos do mundo, não são suficientes para bancar o sistema educacional brasileiro.

Outra consequência levantada por Saviani (2013) do ato inconstitucional do Estado de deixar a educação do país ao cargo de instituições privadas está na precarização das leis, normas e diretrizes educacionais que regem a educação, alteradas para os interesses egoístas dessas iniciativas privadas. Um reflexo dessa precarização pode ser verificado nos desafios persistentes em torno da valorização, ou não, da diversidade de grupos e etnias brasileiras.

Hoje, a constituição promulgada em 1988 é a que rege o Brasil e as instituições desse país como é o caso da educação, classificada como um direito social, ou seja, uma das necessidades vitais que é direito de todos habitantes do país e é dever do estado garantir. Acerca do lugar estratégico e de poder que a educação ocupa em estados democráticos, Saviani (2013) informa que, a educação formal se consubstanciou como uma das necessidades centrais do estado brasileiro, no sentido de munir seus/as habitantes de informação e formação para que viessem a se tornar cidadãos críticos e participativos nas decisões e reivindicações na e/ou para democracia que nascia.

Na Constituição Federal 1988, se destaca o artigo nº 242 no qual é determinado que às instituições de educação mantidas por recurso público devem garantir que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (Brasil, 1988)”. Nessa passagem, em especial, se observa como, diferente das anteriores, na atual constituição brasileira, a educação é um direito de todos/as, sendo que esse “todos” compreende as diversas populações existentes.

No sentido de expor como será organizada a educação formal do Brasil, a Constituição (1988) versa que compete à União e seus entes federados legislar sobre as normas da educação dessa forma, uma das primeiras leis que surgem com este propósito é a lei nº 9.394 de 1996 sobre as diretrizes e bases da educação nacional que hoje, trata de uma das principais leis para educação brasileira.

Com base no Brasil (1996), é possível examinar como a educação é compreendida na LDB como um processo amplo que compreende as várias instituições sociais que permeiam a vida de uma criança ou jovem como a família, a escola, as culturas, os coletivos, etc. Partindo dessa perspectiva, vários princípios devem perpassar o sistema educacional brasileiro como a

igualdade, o respeito, a liberdade, a diversidade étnico racial e a gratuidade. Entretanto, o propósito da LDB é versar sobre os princípios e contornos de todos os tipos e níveis da educação nacional, assim como inspirar a formação de outras diretrizes que surgem posteriormente como o Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado em 2014.

Na leitura da LDB se pode verificar que o PNE tem a proposta de ser um plano decenal cujo objetivo é estabelecer os planos e metas da educação nacional o que concerne os dois níveis de ensino: o ensino básico e superior. Acerca das responsabilidades que o PNE determina, Brasil (1996, 2014) destaca que o estado brasileiro e seus entes federados se comprometem, com base na quantidade de estudantes, com a garantia de disponibilizar os padrões mínimos de infraestrutura, insumos como livros didáticos, literários, etc.

Padrões mínimos estes que se referem a como o estado se compromete a disponibilizar as condições materiais como espaços físicos e materiais didáticos para os/as estudantes de escolas públicas do país, como livros didáticos, literários, etc. assim como, aos/as docentes das instituições públicas de ensino são garantidos os recursos pedagógicos e direitos necessários para sua atuação profissional voltada ao processo de ensino-aprendizado diversos e igual a todos/as os/as estudantes.

Desse modo, se pode verificar no texto da LDB e do PNE a preocupação para que os princípios e planos idealizados para educação nacional estejam alinhados com a representatividade e valorização da diversidade étnico-racial do Brasil. No corpo da lei, em particular, de Brasil (1996) se verifica como essa preocupação se materializa como um princípio obrigatório haver na educação brasileira a articular do ensino das histórias e das culturas dos povos¹⁰ indígenas e negros. Em vista de a LDB ser um documento amplo sobre a educação, no mais, não há um maior detalhamento do que será ensinado em cada etapa e nível do sistema educacional brasileiro, dessa maneira, a lei também propõe uma articulação entre a união e seus entes federados, para complementar seus princípios através de outras bases e diretrizes.

Nessa linha de análise se observa como o conjunto de diretrizes e leis se materializam como as colunas de sustentação, no caso, do sistema educacional brasileiro. Currículos elencados como objeto de análise não neutro por serem documentos criados e modificados em determinado contexto geográfico, sócio histórico e cultural, que detêm e exercem poder ao recortar, adicionar ou destacar conjuntos de informações e conhecimentos relevantes à

¹⁰ Termo também recorrente na constituição para se referir a diversidade étnica invisibilizada na educação brasileira e nos demais casos em que ocorre a escolha do termo povo e não etnia, população ou outra palavra.

formação dos/as futuros/as cidadãos/ãs que o estado deseja formar e, desse modo, esses currículos são documentos em constante mutações capazes de refletir as falhas, as tensões e conquistas sociais e culturais do país.

Nesse sentido o currículo hoje é um campo interdisciplinar e transdisciplinar de investigações, por exemplo, no caso de Vilasboas, Nunes e Tosta (2022), ao examinar a dimensão da influência dos currículos nacionais na formação da juventude vão problematizar como os currículos são produções não neutras, na verdade possuem uma capacidade ambígua de reproduzir e combater desigualdades sociais, culturais, étnico-raciais, dentre outros, assim como os colégios que seguem suas propostas. Os professores e pesquisadores argumentam que os colégios são também espaços ambíguos por terem o potencial de dar continuidade a um sistema educacional eurocêntrico, valorizando unicamente a versão da gloriosa e superior história da raça branca européia.

Por outro lado, Vilasboas, Nunes e Tosta (2022) realizam um levantamento histórico do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, no tocante a diversidade étnico-racial, também demonstrando como os colégios também podem ser espaços comprometidos e combatentes contra toda forma de discriminação étnico-racial. Nesse sentido, um dos primeiros currículos que surgem da Constituição Federal e da LDB são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB).

A diretriz voltada à educação básica é um regulamento obrigatório cujo objetivo é apresentar e detalhar os fundamentos que norteiam a educação brasileira e também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que abarca os temas e conteúdos a serem ensinados nas etapas da educação.

Cabe ressaltar que os currículos que orientam a educação brasileira possuem a características de serem obrigatórias, como a DCNEB e a BNCC, ou seja, regulamentos que devem ser cumpridos e garantidos, assim como há currículos não obrigatórios, um exemplo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que surgem antes da DCNEB e da BNCC. Segundo Brasil (1997) informa, o foco dos PCN não é impor uma forma ou método de ensino e aprendizado, ele é um currículo cujo plano é auxiliar a eficácia da educação, elemento que o coloca na categoria de norma não obrigatória.

Um exemplo de materialização das metas da LDB, no que se refere a diversidade étnico-racial, pode ser visualizado nas DCNEB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana,¹¹ ao determinar o direito ao ensino das “[...] contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, **asiáticos**, europeus e de outros países da América [...]”. (BRASIL, 2004, p. 89, negrito nosso).

O que chama atenção nas DCNEB e, em particular na diretriz que está voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é o fato de que elas expressam a necessidade de um ensino-aprendizado positivo em relação à identidade, história e cultura dos povos brasileiros, com o propósito de valorizar, reconhecer e proporcionar uma reparação histórica de direitos e identidades historicamente ignoradas e proibidas.

Esse é um elemento que se destaca no texto da DCNEB, pois, um preconceito que existe em relação aos movimentos sociais, em particular o movimento negro, é a ideia de que se propor uma educação antirracista e, no caso, para a diversidade étnica, é discutir apenas sobre as lutas e violências físicas e simbólicas que uma população passou, quando, na verdade, essa é apenas uma parte da educação focada na diversidade, pois, após ela se complementa com a inclusão das culturas, das experiências e saberes resistentes como propõem bel hooks (2013) e Paulo Freire (1967), assim como conhecimentos de frestas, como Luiz Rufino (2019) denomina em sua *Pedagogia das Encruzilhadas*, no sentido de também encantar ou re-encantar os/as estudantes com intelectuais e a ancestralidade asiática, negra, indígena, cigana.

Logo, o Brasil (2004) expressa que a DCNEB direciona a tarefa de proporcionar uma formação etno-racial plural para as escolas brasileiras, que tendo suas liberdades de ação mediadas e garantidas por lei, têm o poder e dever de produzir os materiais diversos para essa formação plural, criar canais de comunicação próprios com a comunidade, os movimentos, etc. e também providenciar a aquisição de materiais bibliográficos e didáticos para que se atinja o intento.

Essa meta complexa e reparadora do ensino das contribuições dos grupos e etnias brasileiras como a asiática vem sendo alvo de recentes trabalhos e pesquisas para sua concretização, como o de Cecília Nomiso (2022) sobre a produção de sequência didática, que intervém para ensino de cultura japonesa no âmbito da educação infantil, mas mesmo que existam avanços, ainda há um caminho a se percorrer para que o direito a esse ensino seja consubstanciado.

Dentre as ações, temos as diretrizes já citadas com o intento de fundamentar e, até certo ponto, detalhar como irá se realizar esse ensino. Para além dessas normas basilares há

¹¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana corresponde a um diretriz contida na DCNEB.

também determinações específicas como as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as quais versam sobre a obrigatoriedade do ensino das contribuições histórico-culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas instituições educacionais brasileiras, sendo elas públicas ou privadas.

Determinações específicas que, dentre outros fatores, visam garantir os direitos que todos os estudantes possuem em todas as etapas e disciplinas da educação básica, como é o caso das disciplinas de História, Geografia e Sociologia. Contudo, acerca das determinações para o ensino das contribuições histórico-culturais dos asiáticos no Brasil, não se observa tantas leis e políticas públicas, no sentido de garantir a presença e representatividade das populações asiáticas e/ou de origem asiáticas no sistema de ensino brasileiro.

Em consequência, com base em documentos oficiais (Brasil, 2013; Brasil, 2004) verificou-se na DCNEB, em particular, na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana inclusa na DCNEB que o detalhamento específico de como deve ocorrer esse ensino, das contribuições dos povos asiáticos, se encontra disperso ao longo dos currículos, frequentemente sendo citado em propostas gerais e listados entre os povos relevantes que devem estar presentes na educação brasileira. Por outro lado, ainda que os dados sobre como se daria o ensino estejam dispersos, há como minerar algumas informações iniciais e relevantes, sobre abrangência e possíveis recortes dessa temática.

Dessa forma, no intuito de localizar quais etapas da educação o ensino das contribuições das populações asiáticas deveria abranger, de identificar que possíveis temas histórico-culturais sobre a Ásia e seus países seriam abordados na educação básica brasileira e, ainda, com o objetivo de verificar se haveria um afunilamento para quais países ou sociedades de origem asiática seriam citadas nesses temas, verificou-se que os termos “asiático/a” e “Ásia” aparecem em três documentos obrigatórios no sistema educacional brasileiro: as DCNEB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (incluso na DCNEB).

No tocante à questão das etapas da educação básica nas quais o ensino das contribuições asiáticas devem estar presentes, as DCNEB e mais propriamente a Diretriz para a Educação das Relações Étnico-raciais introduz que,

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza as raízes européias da sua cultura,

ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (BRASIL, 2004, p. 500).

Nesse sentido, a diretriz contextualiza que, em vista do cenário vigente, da pouca visibilidade e valorização dos povos brasileiros não europeus, como é o caso dos povos indígenas, africanos e asiáticos se faz necessária, em todas as etapas e níveis da educação brasileira, a valorização mais expressiva das raízes culturais africanas, indígenas e asiáticas de forma que, seja um tema presente nos debates, projetos político pedagógicos, nos recursos didáticos utilizados (livros didáticos, paradidáticos, vídeos ...), assim como na formação docente.

No que se refere à existência de recortes sobre temas sobre a Ásia, as populações que devem ser destacadas no processo de formação em escolas públicas e privadas, cada uma das três diretrizes traz contribuições. Ao se analisar a DCNEB (2013) e as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2013), se observa que elas veiculam informações mais gerais sobre o que se ensinaria sobre a China, a Índia e o Japão e suas contribuições histórico-culturais no Brasil.

Foi identificado nessas duas primeiras diretrizes uma preocupação histórica em correlacionar Brasil e Ásia através dos aspectos históricos que os conectam como o período colonial, das diásporas, guerras mundiais, a fim de desenvolver conhecimentos sobre a diversidade da formação brasileira não meramente eurocêntrica e ocidental. Contudo, a BNCC contém mais informações adicionais.

Diferente da DCNEB que detalha os princípios e orientações que norteiam a educação brasileira, a BNCC (Brasil, 2018) é o currículo nacional e progressivo que determina os conteúdos mínimos a serem obrigatoriamente ensinados em instituições escolares públicas e privadas. Elaborado a partir da LDB e da DCNEB, a BNCC (que substitui as duas, mas não as excluem), cuja sua proposta é o desenvolvimento de competências que devem ser atingidas em cada etapa de ensino, e, através de organização por códigos, define os aprendizados específicos a serem alcançados em cada faixa etária, série, área do conhecimento (e não mais disciplinas) e assunto.

Segundo (Brasil, 2018) se preocupa em informar que a organização dos currículos por área do conhecimento e não disciplinas, como era antes e mantida no ensino fundamental, decorre de argumento de que essa seria uma organização proveitosa para proporcionar um processo de ensino-aprendizado direcionado a uma atuação conjunta de disciplinas e

contextualizada na realidade dos/as estudantes, o que segundo avaliação, investigações e análises de pesquisadores revelam-se outros objetivos.

A título de exemplo, Oliveira (2023) e Santos (2019) ao percorrem as histórias de conflitos político-sociais por trás da origem da BNCC verificam que, apesar de ser uma produção prevista desde as primeiras constituições do Brasil, apenas em 2016 em meio a um cenário de polarização política e social a BNCC começa a ser construída. Nesse sentido, os dois pesquisadores expõem como a BNCC se torna um dos currículos centrais da educação brasileira, que reflete os conflitos políticos brasileiros que ocorreram até 2018, quando após várias alterações foi homologado.

Dentre os cenários de 2016 a 2018 que figuram a formação da BNCC, Oliveira (2023) e Santos (2019) pontuam o mais recente período de ascensão dos partidos conservadores brasileiros e pautas de suas agendas como o movimento “escola sem partido”, que traz a proposta de regular a atuação dos/as profissionais docentes. Uma pauta que retoma a cena em 2013 com a polêmica do “*kit gay*”, que se torna um dos principais argumentos equivocados do deputado Jair Bolsonaro que o faz ganhar destaque em 2013 e que ele retoma em sua candidatura para presidente em 2018. Desse modo, o pânico moral leva a bancada conservadora, em particular religiosa, a atuar no esvaziamento progressivo do tema de gênero e sexualidade, educação racial e anti racista, primeiro no PNE, só que de forma mais intensa na BNCC.

Oliveira (2023) e Santos (2019) também apresentam como o golpe sofrido pela então presidenta, que sofre um impeachment e seu vice Michel Temer assume e, após, em 2018 com a vitória de um candidato conservador, foi um momento central para análise de como as pautas conservadoras citadas passam a ter influência direta na regulação, denúncia de atuações docentes desviantes, no desaparecimento progressivo de disciplinas (como Sociologia, Artes, Filosofia, etc) e na homologação da BNCC, currículo cujos temas como desigualdade, sexualidade, diversidade étnico-racial são principalmente esvaziados de todas as áreas, como das Ciências Sociais.

Desse modo, para análise do comprometimento da BNCC para com diversidade étnico-racial, em particular, com o ensino de história e cultura asiática os mesmo termos de busca para recuperação de informação foram utilizados: Ásia, asiáticos/as, China, Índia, Japão, oriente, ocidente, diversidade, étnico-racial. O propósito da presente investigação era estar direcionada ao campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ou seja, para o ensino

médio, entretanto, o ensino fundamental anos finais¹², teve um destaque inesperado, pois, ao se aplicar os dois primeiros termos (Ásia e asiáticos/as) se pode esquadrihar que a BNCC detalha de forma minuciosa, se não todo, grande parte do conteúdo presente na coleção Diálogo para os três anos do ensino médio.

Entretanto, comparar a discrepância que existe entre o detalhamento dos conteúdos do ensino fundamental e do ensino médio se pode observar que essa discrepância ocorre em vista da construção genérica da base para tentar articular de forma insuficiente o conteúdo de quatro ciências, ao ponto do leitor se questionar se está voltando a ler uma versão resumida e confusa da LDB, DCNEB e de outras diretrizes cujos propósitos já são apresentar os princípios, metas e materiais garantidos que a BNCC de forma extensa se presta a repetir.

A estrutura da BNCC explicada e defendida em cada capítulo é pautada no acúmulo de disciplinas em quatro áreas do conhecimento, sendo que a Sociologia é alocada na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas junto às disciplinas de Filosofia, Geografia e História. Desde o início é reforçado que o propósito das áreas não é excluir as disciplinas, mas proporcionar um currículo progressivo que fortaleça e consolide a formação dos/as estudantes em articulação com as quatro áreas.

Acerca desse itinerário formativo do ensino médio (Brasil, 2018, p. 561) resume bem o intento da BNCC do ensino médio que “propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética”, mas será que propõe mesmo?

O dicionário Aurélio define itinerário como um “Roteiro de viagem; percurso que se pretende seguir ou que será feito de um local a outro; rota, trajeto, caminho. Cada área do conhecimento segue um mesmo padrão de organização possuindo formações gerais básicas e específicas, contudo, apesar da exaustiva repetição de que a BNCC é um currículo orgânico e progressivo, a realidade é que o conteúdo programático ensino médio se trata de uma série de tópicos genéricos e desconectados no sentido de conquistar a partir do discurso que existe a possibilidade de vários assuntos serem ministrados a partir deles.

De todos os termos de busca selecionados apenas quatro tiveram retorno: oriente, ocidente, diversidade, étnico-racial a partir daí, já se pode observar como a BNCC, se comparado ao ensino fundamental, esse currículo não orgânico regride em seu objetivo de ser um documento que irá aprofundar os conteúdos a serem ensinados em cada série do ensino

¹² O texto da BNCC aprovado em 2018 detalha que, diferente do ensino médio, o ensino fundamental permanece sendo organizado por, assim, como não possui disciplinas de Sociologia o tema a história e cultura asiática é um conteúdo presente nas disciplinas de História e Geografia.

médio, pois, meios aos poucos tópicos existentes, apenas três menções foram encontradas sobre a educação para as relações étnico raciais e uma sobre a crítica para com a dicotomia de ocidente e oriente analisadas por Edward Said (2007) como simplificadora e redutoras.

A primeira vinculada à educação para as relações étnico raciais foi “compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BNCC, p. 467). Esse é um tópico bem elaborado que cumpre o propósito de ampliar um debate étnico-racial, mas se confunde no seu objetivo que não é descrever de forma geral temas que a educação brasileira deve contemplar (finalidade da DCNEB), mas sim detalhar de forma progressiva e orgânica como cada disciplina irá promover essa formação étnico-racial dentro de suas bases conceituais e apontar temas interdisciplinares que podem servir no fortalecimento de uma formação articulada.

Duas outras formações gerais básicas que lembram uma educação para relações étnico-raciais, que em outros currículos iria adentrar o ensino de história e cultura asiática, são enumeradas por Brasil (2018, p. 476) quando expressa na diminuta base nacional para o ensino médio o ensino da

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

Com base na leitura da BNCC se pode observar como ela foi construída fugindo ao seu propósito maior de, assim como no ensino fundamental, detalhar que conteúdos devem ser ensinados em cada série do ensino médio e como cada tema e disciplina irão se articular de modo interdisciplinar. Com base na citação anterior também se diagnostica como o currículo proposto ao ensino médio é mais genérico e vago que do ensino fundamental, levando a duas reflexões ou análises. A primeira análise é que a BNCC direciona mais espaço do seu currículo convencendo o/a leitor/a de que a nova estrutura (de metas, competências e conteúdos) do ensino médio são promissoras do que especificando de que maneira, como irá aprofundar os conhecimentos do ensino médio mais do que do ensino fundamental.

Outra reflexão que a seção do ensino médio levanta é que, provavelmente, devido o PNLD ser um programa que se embasa na DCNEB e na BNCC para a produção nacional de livros didáticos para escolas e colégios públicos, bem como, devido o itinerário formativo do

ensino fundamental ser mais completo, coerente e coeso se comparado ao itinerário do ensino médio, (seria um tópico que necessitaria de mais pesquisas), mas não seria surpresa as editoras misturassem as novas competências e formações, com o conteúdo mais completo do ensino fundamental, de itinerários anteriores a BNCC e, talvez, de outros documentos mais coerentes para tentar facilitar a produção de livros didáticos com conteúdos também mais coerentes.

Portanto, pode-se observar como a valorização das histórias, das lutas, das culturas e contribuições das etnias indígenas, negras e asiáticas se manifestam, de forma superficial na BNCC do ensino médio ou forma um pouco mais detalhada nos casos das DCNEB e demais currículos de educação brasileira como resultado de tentativa limitada uma reparação histórica de silenciamento e apagamento conquistadas através de lutas e reivindicações sociais.

4.1 REPRESENTAÇÃO DE CHINESES, INDIANOS E JAPONESES EM LIVROS DIDÁTICOS

Nesta presente seção partiu-se do propósito de investigar a presença de chineses, Japoneses e indianos ressaltando em que contexto e como as seções, os capítulos e as unidades dos livros didáticos da coleção *Diálogo*, vinculada a editora Moderna, estão articulando, ou não, as histórias, as lutas, as culturas e as contribuições dessas populações. Nesse sentido, os livros possuem um padrão de organização em que cada obra possui 160 páginas, divididas em quatro grandes unidades, contendo em média 4 capítulos e, por sua vez, cada capítulo possui sessões que incluem temas específicos, que complementam o capítulo e unidade em questão.

Na leitura de todos os livros didáticos, os seguintes termos de busca para recuperar informações foram utilizados: Ásia, asiáticos/as, China, Índia, Japão, Oriente e Ocidente. Desse modo, foram lidos seis livros, cinco impressos e um livro do professor não impresso, que foi baixado do site da editora Moderna. De modo geral, cabe destacar que essa monografia partia da hipótese de que seriam localizadas raras menções sobre os três países e mais recorrentes sobre a China, em vista de ser uma antiga potência econômica.

Também se partiu da hipótese de que Japão seria o segundo país mais citado nos livros didáticos devido, com base na leitura de Frassato e Gabas (2022) e Julia Ubagai (2021), ter se verificado como durante o século XX, o Brasil ter tido o maior fluxo migratório de populações do Oriente Médio como os Árabes e Libaneses, da Ásia com a diáspora de pessoas da Coreia do Sul, China e em maior número do Japão. A migração japonesa está

presente em edições anteriores organizadas por disciplinas, no entanto, essas hipóteses se examinaram ser em parte corretas na edições atuais.

Um tema em comum que introduz a China, a Índia e o Japão é a história da origem desses países. Os livros 1 (Trabalho, Tecnologia e Natureza), 2 (Relações de Poder: Território, Estado e Nação), e 3 (Ser Humano, Cultura e Sociedade) apresentam a história dos três países através de amplos e gerais recortes de tempo, como, por exemplo, nos casos do livro 1 em que encontram-se informações mais detalhadas sobre a história da China e Índia desde a pré história.

Desse modo, em seu livro, Apolinário, Junqueira, Melani e Romeiro (2020a, 2020b) utilizam o assunto trabalho e o livro 3 utiliza a origem do planeta como motes para expor informações sobre a origem dos dois países. Cabe destacar que inserção da Ásia e de países de origem asiática, em todos os seis livros, ocorreram a partir algumas seções de tamanhos variados, audiovisual complementar e, em grande medida, proveniente de imagens e inclusão dos três países em meio a listagem, por exemplo, na informação que os EUA, a Índia e a China são exemplos dos países considerados como centros financeiros mundiais, que possuem algumas das principais bolsas de valores.

Nesse sentido, se observa nos livros 1 e 3 que os países da Ásia, em particular, a China, são mencionados para informar o/a leitor/a sobre o país onde habitavam as espécies de homínídeos sedentários que formaram os primeiros coletivos há mais de seis mil anos. Dessa maneira, Apolinário, Junqueira, Melani e Romeiro (2020b) informam que o rio Amarelo (Huang-Ho), que corta a província de Henan (China), assim como o rio Indo da Índia, foram os berços das primeiras sociedades chinesas e indianas. Apesar de o livro 3 não levantar mais detalhes, o livro 1 se aprofunda mais na organização e trabalhos desenvolvidos pelas sociedades chinesas.

Ao tocar nas contribuições milenares de populações originárias da América e da Ásia, como a China, Apolinário, Junqueira, Melani e Romeiro (2020b, p. 25) levantam um elemento central de que a China também foi um dos berços da agricultura que se expande para além da província de Henan, seguindo o curso dos rios, até chegar a outros países como a Índia.

Nessa lógica de escrita, Apolinário, Junqueira, Melani e Romeiro (2020b) descrevem como o cultivo de alimentos como pãoço, couve, pepino, amoreiras e gramíneas era realizado para suprir necessidades dos grupos e animais domesticados, pois, foram as primeiras comunidades a domesticar animais como galinhas e porcos que se alimentavam das gramíneas e o bicho da seda que se alimenta de folhas de amoreiras.

Se examinou que no fim do capítulo e da unidade, outras contribuições milenares em potencial, como é o caso do plantio de amoreiras para produção da seda, não foram motivados a partir de textos fontes complementares ou mesmo inspirações de pesquisa sobre esse que é um dos tecidos mais antigos a ser produzido e comercializado em diversos países como na Índia e tentativas no Brasil, que começaram no século XIX.

Já, a respeito da história do Japão, o livro 2 parte da mesma lógica de escrita das demais obras, introduzindo que existe uma falta de consenso sobre a origem das primeiras sociedades japonesas. Apolinário, Junqueira, Melani e Romeiro (2020c, p. 39) destacam que,

Alguns historiadores defendem que os japoneses são originários de povos nômades vindos da Península da Coreia, ao passo que outros levantam a hipótese de que os japoneses descendem de grupos nômades do noroeste da Ásia que entraram no arquipélago do Japão através do território chinês. A certeza de que a língua japonesa deriva do chinês e de línguas polinésias.

Nesse sentido, é possível observar que a obra parte da mesma lógica de escrita das demais, buscando informações acerca das primeiras sociedades japonesas, mas esbarrando na falta de consenso sobre essa origem os autores destacam os argumentos existentes e o fato de que a língua da população japonesa advém do mandarim e das línguas polinésias.

Este é um período histórico descritivo no qual as contribuições das inovações de instrumentos, técnicas e tecnologias ainda hoje existentes, especialmente na agricultura, são utilizadas para os autores realizarem um grande salto de fluxo histórico a fim de se examinar, na contemporaneidade, os impactos da expansão de inovações e tecnologias relacionadas ao agronegócio, e outras formas de trabalhos que, por sua vez, influenciam na economia e política de países asiáticos atualmente.

Assim sendo, a articulação de temas relacionados a China, a Índia e ao Japão em períodos mais recentes não ocorreram de forma equilibrada na coleção de livros didáticos. De modo geral, os livros 1 e 3 são os que contêm mais informações sobre os três países, enquanto os livros 2, 4 (Lutas Sociais e reflexões sobre a existência), 5 (Dilemas das Repúblicas Latino-Americanas América) e 6 (América: Povos, Territórios e Dominação Colonial) apresentaram menos menções, que complementam temas abordados em outros momentos. Como a maior parte das informações sobre os três países ocorreram em períodos mais recentes, a análise dos temas levantados sobre a China, a Índia e o Japão, e como articulam, ou não, o propósito de apresentar as histórias, as lutas, as culturas e as contribuições das populações desses três países foram organizadas em subseções de análise.

4.1.1 Representação das populações chinesas em livros didáticos

Partindo da origem e desenvolvimento das primeiras sociedades asiáticas através da consolidação da agricultura, Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020b) apontam que as primeiras menções referentes a China estão relacionadas ao cenário das quatro revoluções Industriais e como elas impactam no desenvolvimento econômico e político de vários continentes, como o asiático, no entanto, a presença da China para além do avanços tecnológicos relacionados a agricultura, é mencionada no contexto da quarta revolução industrial ou indústria 4.0 para mencionar como é um país que cada vez mais amplia o uso de Inteligência Artificial (IA), mas mais contribuições da China em revoluções anteriores não são mencionadas.

Uma criação do país da Ásia que poderia ter sido mencionada é a construção da prensa de tipos¹³ que revolucionou a comunicação e a imprensa mundial. Essa contribuição da população chinesa que ainda hoje está presente nos meios comunicacionais e em intervenções realizadas nas escolas poderia ter sido adicionada o período em que se mencionam as primeiras revoluções, poderia ter sido alocada como texto complementar na seção de “Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou ainda nas pequenas seções “Aprenda a Argumentar”, que são pequenos blocos que, algumas vezes, contêm textos motivadores vinculados ao capítulo e perguntas para exercitar a argumentação, quadros que poderiam motivar os/as estudantes a refletir mais sobre a apropriação por parte de países europeus de criações de origem da asiáticas, africana e americana como a prensa de tipos.

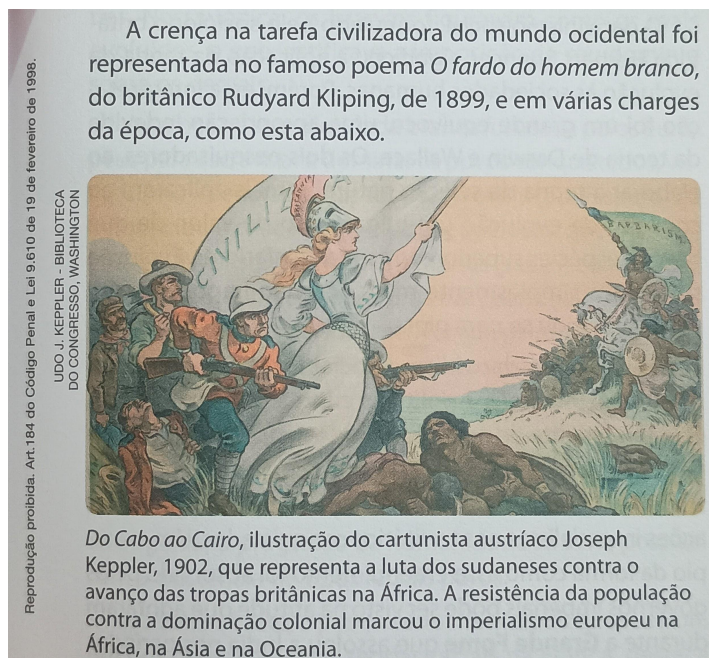
O período colonial é outro assunto através do qual a população chinesa retoma a cena no sentido de se explicar do que se trata o período colonial e o processo do colonialismo, bem como os impactos de processo na história, nas lutas e culturas das populações asiáticas, africanas e americanas que tiveram seus territórios invadidos.

No livro 3, Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020a) utiliza teorias e conceitos vinculados a Antropologia como raça, darwinismo social, etnocentrismo e relativismo cultural para explicar como o processo de dominação imperialista britânica e portuguesa na Ásia foram legitimados por meio de pseudociências que apregoava a superioridade da raça branca sobre a amarela e a negra e a crença de uma missão civilizatória

¹³ É difundida a informação do alemão Johannes G. Z. L. Z. Gutenberg foi o criador da prensa de tipos móveis em por volta do século XIII, mas antes do século VIII vários países da Ásia como a China já possuíam tecnologias e técnicas avançadas de impressão por meio de tipos, xilogravuras, etc.

e legítima das populações de origem europeia dominarem para civilizar os demais populações classificadas como inferiores como retratado na Figura 3:

Figura 4: A neurose, o fardo do homem branco.

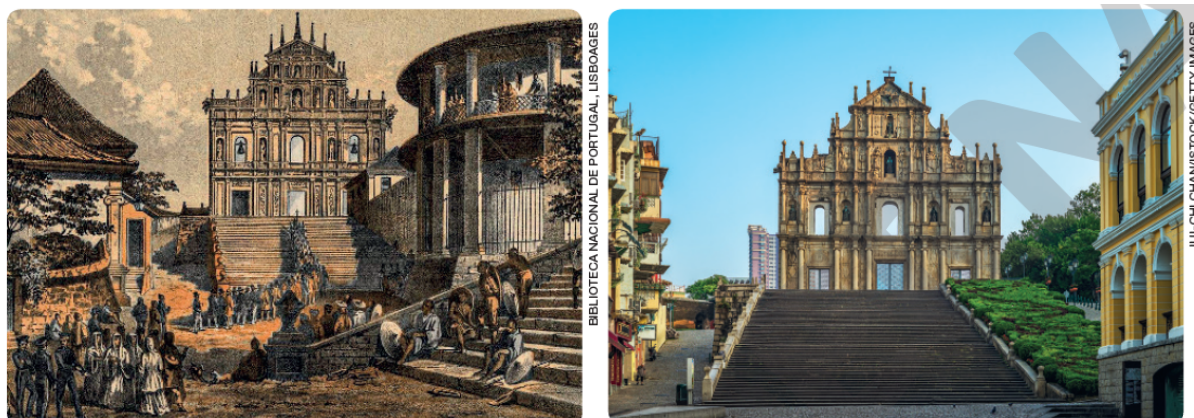


Fonte: Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020a, p. 119).

Nesse sentido, a dominação de países da Ásia como Goa (Índia), Macau e Hong Kong (China) e a invasão do Japão serem ressaltadas são bem desenvolvidos com base nos conceitos mencionados da Antropologia, assim como a neurose europeia é bem retratada na ilustração anterior “O fardo do homem branco” de Rudyard Kipling.

Ademais, retomando as invenções europeias de raça, racismo Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020e) adiciona a construção geográfica, social, cultural de ocidente e oriente, um dos poucos assuntos relacionados a Ásia e populações asiáticas localizadas na BNCC. Desse modo, os conceitos de oriente e ocidente são levantados para explicar como essa construção dicotômica serve como estratégia eurocêntrica de dominação de territórios da Ásia e Oriente Médio, assim como ainda hoje atua afastando os corpos amarelos e também negros de acessarem informações sobre suas histórias, culturas e principalmente resistências suas e de etnias “outras” quanto ao processo de dominação europeia em países não europeus. Uma imagem que ilustra essa resistência histórica é apresentada no livro 6.

Figura 5: Ruína da dominação jesuíta em Macau.



A Igreja de São Paulo foi erguida pelos jesuítas em Macau, na China, no início do século XVII. Depois que os jesuítas foram expulsos da China, a igreja foi usada como quartel durante algumas décadas até ser consumida por um incêndio em 1835. Anos depois, em cerca de 1860, sua fachada foi reproduzida pelo artista Wilhelm Heine, como se vê na gravura à esquerda. Ainda hoje, as ruínas da imponente construção se destacam na paisagem da cidade, conforme foto à direita, de 2019.

Fonte: Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020e, p. 102).

Ao listar as estratégias militares, religiosas e científicas frequentemente utilizadas para se estabelecer a religião, organização, assim, o domínio colonial europeu em países da Ásia, Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020e) com a imagem transmitem a informação de como esse país também resistiu e ainda resistem às investidas européias, a invenção do oriente e ocidente que busca estabelecer a Europa como o continente legítimo para produzir pesquisa, historiografia e representações sobre países da Ásia, mas também países da África e América.

Dentre outros eventos relacionados à história, lutas e cultura chinesa, a Revolução Comunista no país teve um destaque no capítulo 7 e, de forma específica em seções, questões e outras fontes no livro 4. Conforme Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020d) apresentam ao longo do capítulo, decorrente da insatisfação popular à dominação colonial europeia, a burguesia chinesa forma o partido Nacionalista Chinês, denominado Kuomintang, que promove que queda do imperador e o estabelecimento da República na China.

No decorrer é detalhado como, inspirado na revolução proletária Russa, em 1921 o proletariado Chinês se une formado Partido comunista Chinês que têm início com o intento de construir uma unidade Nacional para em seguida realizar a revolução comunista, contudo, Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020d) pontuam como em 1925, o Governo de Kai-Shek deturpa o propósito comunista do partido culminando em revoltas e no levante popular na cidade e campo. O livro 4 não chega a detalhar que esse levante se organiza em esquadrões e em um exército de camponeses e proletários que ficam conhecidos como o exército vermelho, mas registram Mao Tsé-Tung, seu principal líder.

Esse levante popular é fortemente reprimido pelos militares do Kuomintang, sendo que um dos casos mais sangrentos foi o massacre de Xangai, massacre que desmantela o exército vermelho fazendo com que fugissem das tropas do partido nacionalista indo para o norte do país, uma fuga sanguinolenta que fica conhecida como a Longa Marcha. Além do mais, Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020d) evidenciam como no período em que é deflagrada a Segunda Guerra Mundial, o Japão se alia ao partido nazista alemão e começa a invadir territórios de alguns países da Ásia, em particular, os da China.

Os autores do livro explicam que as tropas japonesas passaram a angariar diversas vitórias e territórios da China em vista de Kai-Shek direcionar suas tropas ao combate e extermínio de esquadrões remanescentes do exército vermelho, como resultado a esse cenário Mao Tsé-Tung, durante a Segunda Guerra, mobiliza suas tropas para o combate das tropas japonesas e do kuomintang daí aumentando seu território a cada vitória, assim como ganhando a confiança das comunidades camponesas.

Como consequência, após a Segunda Guerra, quando o partido nacionalista retoma os ataques ao exército vermelho, os comunistas o partido perde devido o aumento exponencial de apoiadores que se reúnem na Frente popular de Libertação, derrubam o governo nacionalista e em 1949 estabelecem a República Popular da China, de modo que os grupos remanescentes do governo Kai-Shek e contrários ao partido comunista fogem e formam cidade de Taiwan.

Assim sendo, em uma seção específica Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020d) listam através de textos, filmes e documentários as iniciativas de Mao Tse-Tung como o plano quinquenal, de industrialização e coletivização da agricultura, o estabelecimento de movimentos de censura a opositores e a incorporação forçada dos ideias de Mao Tse-Tung difundido nos mais diversos canais de comunicação e formação como a educação. Essas menções a fatos históricos e sociais relacionados à política e aos líderes políticos, por muito tempo visualizados pela população como deuses antigos ou deuses antigos que reencarnaram em representantes modernos, cujas decisões deveriam ser acatadas vão chegando ao fim com a desestabilização e crise que o governo entra com a morte de Mao Tsé-Tung e a volta a estabilidade com o governo de Deng Xiaoping em 1978.

De forma suscita, se pode examinar novamente o potencial não explorado da Revolução Comunista Chinesa, um tema que poderia possibilitar uma articulação interdisciplinar com mais Ciências para aprofundar e consolidar a formação de estudantes do ensino médio, objetivo que exaustivamente a BNCC promete em seu currículo. Essa articulação poderia sair apenas de uma descrição e análise histórica de fatos e motivar, por

exemplo, a associação com a Ciência Política (área inclusa nas Ciências Sociais) a fim aprofundar o ensino-aprendizado de conceitos como democracia, socialismo e comunismo.

Isto posto, reunindo citações sobre a China em imagens, gráficos, tabelas e a inclusão do país em meio a exemplos nos textos da coleção, o recorte de tempo em que a maior recorrência da China corresponde ao período pós Segunda Guerra (com o governo de Deng Xiaoping e a configuram de uma política híbrida Chinesa) à atualidade na qual, a repetição exaustiva em todos os seis livros de como, na atualidade a China é uma potência mundial em crescimento acelerado, desordenado e desigual.

Dessa maneira, a China, a grosso modo, é representada através de suas Zonas Econômicas Especiais (ZEE's)¹⁴, localizadas na região sudeste do país como Xangai, Xiamen, Shenzhen, para retratar como hoje é uma potência que investe na compra de equipamentos e matérias-primas para manter sua liderança na produção alimentos, exportação de tecnologia.

Figura 6: Cidade de Shenzhen.



Fonte: Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020b).

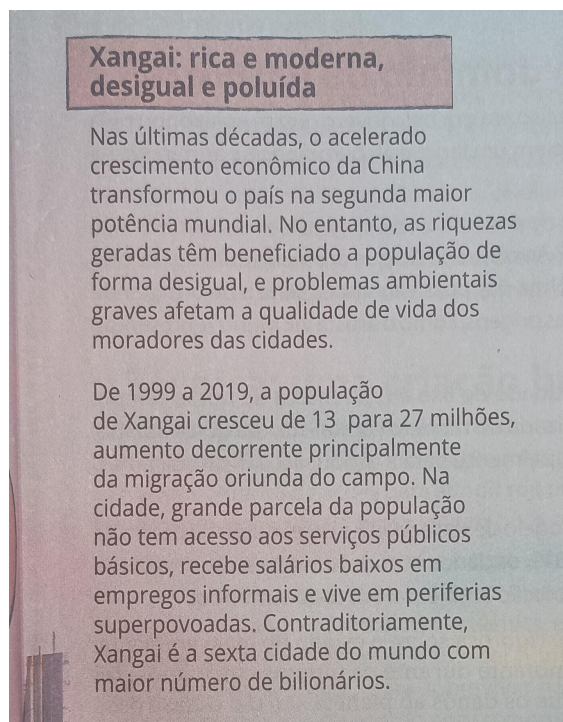
Entretanto, essa imagem ou representação de uma potência em produção e exportação apresentada, em particular, por Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020b) é constantemente coarctada com a imagem de um país poluído, composto de mão-de-obra

¹⁴ Cidades ou províncias China criadas durante o governo de Deng Xiaoping para serem territórios parcialmente abertos para o sistema capitalista.

barata, precária, em alguns casos análoga a escravidão que, não menciona iniciativas do país em iniciativas do país para melhor coexistência ou, por outro lado, revoltas e protesto da população contra empresas e governo Chinês para melhores condições de trabalho.

Desse modo, a forma como Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020b) apresentam o país podem levar o/a leitor a dois olhares. A primeira é a China como um país futurista, exportador de alimentos e tecnologias e em nível de competitividade com outras potências como os Estados Unidos, representação alternada pela segunda representação de um país com problemas ambientais e sociais. Uma segunda representação norteadas pela falta de direitos sociais, o aumento do processo de urbanização que reverberou em todo país, gerando problemas como o agravamento da desigualdade social (como o citado caso de trabalho análogo a escravidão, diásporas), problemas ambientais (poluição do ar), calamidades relacionadas à saúde (COVID 19), ilustradas através de textos, imagens, desenhos, dados. Um exemplo desse paradoxal avanço, retratado pelos livros didáticos, pode ser observado através de Xangai, uma das ZEE's mais mencionadas.

Figura 7: Seção da primeira unidade do livro *Trabalho, Tecnologia e Natureza*.



Fonte: Apolinário, Junqueira, Melani, Romeiro (2020b).

Cabe destacar que essas informações levantadas sobre problemas ambientais e sociais aparecem em todos os livros didáticos, correspondem a um problema emergente nas

sociedades do consumo que estão levando diversos países e o planeta, como Ailton Krenak bem define, rumo ao fim do mundo. Dentro dos campos de estudos relacionados ao meio ambiente, como a Sociologia Ambiental, são difundidos estudos sobre como essas “ideias para adiar o fim do mundo” que perpassam a consciência da relação destrutiva que essas sociedades do consumo estabelecem entre si (entre os seres humanos) e para com a natureza.

Essa representação dupla do país é delicada porque de um se observa que Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020b), no livro 1 constroem uma representação futurista e precarizada do país exemplificando de forma superficial os problemas sociais que acarreta, mas não mencionam as críticas às essas duas imagens construídas, que só aparecem em outros livros. Exemplos puderam ser localizados o livro 2 ao apresentar seções sobre a resistência dos povos originários da China a assimilação do mandarim, protestos de trabalhadores em 2019 contra o aumento de taxas diversas, além disso no livro 6 é localizado a conhecida manifestação da praça da paz celestial, etc.

A falta de recursos de conexão como “p. 24 e 52 do livro laranja - manifestações contra a organização social, linguística e cultural postas” fez refletir como pode culminar na perigosa ideia simplificadora de comparar que a organização da população chinesa e indiana, etc. são falhas se comparado a outros países (mais poluídos e também desiguais) como Canadá e Estados Unidos. Ao discorrer sobre as tendências hegemônicas e eurocêntricas em relação ao oriente médio e demais países considerados “outros”, Edward Said (p. 20) alerta,

Assim sendo, considero uma necessidade vital que os intelectuais independentes apresentem sempre modelos alternativos aos modelos redutivamente simplificadores e aos modelos restritivos e baseados na hostilidade mútua que a tanto tempo prevalecem no Oriente Médio e em outras partes do mundo.

Nesse sentido, essa representação da China, que ocorre nesse e nos demais livros didáticos, poderia ser bem resumida parafraseando o título figura 2 de Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020b) - China: rica, moderna, desigual e poluída. Conclusão que se chega devido, o país, em diversos momentos ser resumido em suas ZEE's, gerando uma paisagem árida e pobre, e redutora da China e dos demais países, assim como suas resistências aos sistemas de dominação internos e externos.

Portanto, nas análises realizadas sobre a presença da China em livros didáticos se pode observar a alternância de uma imagem positiva e negativa sobre a China, a maioria das informações possuem um direcionamento para história e não motivam de forma direta uma

articulação com outras áreas como as Ciências Sociais. Se pode examinar que ao se tentar construir uma linha do tempo sobre a história e organização de algumas cidades chinesas, as obras poderiam instigar sequências didáticas ou utilizar países da Ásia como a China para trabalhar sobre os sentidos do trabalho antes e após o desenvolvimento do capitalismo, a partir de Ricardo Antunes.

Assim, os conteúdos no qual a China está presente propiciam um aprofundamento de debates vinculados a Sociologia e a Antropologia, relacionando-os para se trabalhar sua relação com o tema do meio ambiente. Assim como os livros didáticos poderiam motivar intervenções direcionadas a Ciência Política para, a partir das características políticas da China, trabalhar alguns conceitos que perpassam a educação básica, como a democracia, socialismo, comunismo¹⁵, etc.

4.1.2 Representação das populações indianas em livros didáticos

Ademais, a presença da Índia nos livros didáticos segue os mesmos padrões da presença da China, partindo de uma contextualização histórica sobre o surgimento das primeiras civilizações à beira do Rio Indo. Realizando um salto de tempo a coleção de livros apresenta algumas seções e uma série de imagens, dados e menções sobre a Índia no contexto do período colonial e na contemporaneidade.

Realizando um compilado do que foi localizado se pode verificar através de Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f) como na atualidade a Índia é apresentada como um país que é uma das cidades globais, dentre os países periféricos, cuja economia é movida pela agricultura e a sociedade populosa é também atravessada por crescimento rápido e desordenado e, dessa forma, precário e desigual. Nesse sentido, as categorias que mais são associadas à Índia são as de desigual, pobre e poluída, sem associar como esse cenário e preconceitos associados aos indianos (um povo sujo) são decorrentes do período colonial, de invasões e explorações de países de origem européia.

No que se refere ao período colonial indiano os autores não chegam a contextualizar como a Índia, antes da invasão européia, era uma potência comercial que mantinha relações com vários países da Ásia, mas que é profundamente afetada pela invasão européia em territórios como Goa, Calicute Damao e Dio. Segundo Apolinário, Junqueira e Melani e

¹⁵ Algo que demandaria maior análise para saber se a Ciência Política, vinculada ao campo das Ciências Sociais e suas licenciaturas, está investigando ou se preocupando em formar graduandos/as para realizarem essa transposição de conteúdo utilizando vários cenários como o asiático.

Romeiro (2020c, 2020a, 2020e) explicam, o período colonial na Índia inicia com os processos de navegação britânica e portuguesa em territórios indianos. Europeus mobilizados pelo medo do que os e territórios além conteriam, mas também movidos pelo intento de tomar terras e riquezas, como explicado em capítulos anteriores, formam colônias britânicas e portuguesas em solo indiano.

Algo que poderia ser melhor explorado é como, o propósito de criar uma rota comercial entre países da Europa e da Índia culminam na invasão dos países da América como o Brasil que, segundo Pereira (2003) informa, acaba por se tornar um entreposto de naus européias que continham produtos, pessoas e assim influências das culturas da européias, mas também da culinária, arquitetura, vestuário (como a seda chinesa e indiana) e produtos alimentícios asiático.

Entreposto é definido pelo dicionário michaelis (19??) “[...] local destinado ao comércio internacional; empório. Armazém para guardar mercadorias a serem vendidas, exportadas ou retidas ou que aguardam inspeção alfandegária [...]”. Ao contextualizar a segunda fase das relações asiático-brasileiras, que correspondem a fase em que o Brasil era um território regido pelo seu invasor, Portugal até a Segunda Guerra Mundial, Pereira (2003) detalha o exposto de que, Brasil colônia serviu como entreposto e, foi essa característica, de ter sido uma base para o tráfego marítimo entre Portugal e países da Ásia como a Índia e a China, que contribuiu para o surgimento do "pequeno legado oriental no Brasil", estabelecido devido dois fatores a saber.

Por um lado, as naus portuguesas em trânsito para o Oriente contavam com a presença de alguns "orientais", que permaneciam no Brasil por um, dois ou mais meses. Por outro lado, dezenas de portugueses se instalaram no Brasil, depois de terem vivido anos ou décadas nas colônias orientais. (Pereira, p. 106).

Nesse sentido, foram esses grupos de asiáticos e de europeus que permaneciam em países da Ásia por meses ou décadas que estabeleceram um legado arquitetônico, artístico, gastronômico do qual Ronan Alves Pereira (2003, p. 106) cita. No entanto, além do patrimônio arquitetônico, gastronômico e artístico desses dois grupos é de supor que, em trezentos anos do regime colonial Português na América do Sul e na Ásia também possa ter existido a disseminação e estabelecimento do "legado" intelectual europeu da época nos países invadidos como os legados do etnocentrismo, evolucionismo cultural, racismo e orientalismo, etc.

Ademais, os livros 2 e 3, dentre outras poucas obras, apresentam de forma dispersa e superficial menções sobre a resistência da sociedade indiana e dos marajás contra a dominação européia como foi o caso das guerras do Cipayos (1857-1858) que foi um marco de revolta da população contra dominação britânica e portuguesa que, dentre outros ocorridos, quebra a economia têxtil indiana. Sucessivos processos de resistência que tem fim no século XVII com a expulsão das colônias e quebra econômica da Índia. Problemas que ainda hoje reverberam na representação constantemente da Índia como um país desigual, poluído e pobreza que gerou sucessivas guerras na Índia em 1876, 1878, 1896, 1902 e ainda assola o país

Outro elemento que tem destaque nos livros didáticos é o hinduísmo. Para além de ser a religião oficial da Índia, o hinduísmo é uma das mais seguidas e antigas tradições religiosas guiada pelo conjunto de textos védicos compilados nos Vedas. A religião surge em poucas sessões, mas não realiza um paralelo profundo sobre a religião está associada e é essencial para se compreender a organização milenar das populações indianas, por exemplo, o sistema de castas. Ao discorrer sobre o sistema de castas indiano, Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020b) vão expor em um tópico do livro 1, como ele é organizado em quatro grupos: os Brâmanes, os Xátrias, os Vaixás, os Sudras e os Dalits.

Os escritores, expõem que, apesar de proibido em 1950, é explicado que as milenares castas ainda hoje persistem no imaginário, na organização e nas relações sociais indianas. Contudo, cabe ressaltar que os livros não apresentam um capítulo, seção ou mesmo tópico para se completar o conhecimento, assim, se observa como caberia nesses livros, pelo menos, a inspiração de fontes complementares como filmes ou vídeo-aulas como as propostas por Unzer (2021) para os/as estudantes terem acesso a informações mais completas para compreender a sociedade indiana.

4.1.3 Representação das populações japonesas em livros didáticos

Isto posto, cabe ressaltar que, para nossa surpresa, durante o levantamento de dados, o Japão é um dos três países com menor quantidade de menções nos seis livros didáticos. Acerca do país são mencionadas características geográficas como tamanho, dados demográficos, assim como a China, a Índia, ao Japão é associada a sua intrínseca relação com a agricultura, em particular a agricultura urbana. Para além da Representação do Japão enquanto outra potência econômica na exportação de alimentos, também chamou atenção

sobre como os livros da coleção não mencionam protestos das populações da cidade, campo ou mesmo das nações indígenas do país.

Uma das seções mais completas que se pode localizar sobre o Japão está relacionada à organização militar e política do país até o contexto do período colonial japonês também no século XIV. Neste intervalo de tempo, Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020c) vão expor como não se há um consenso sobre a origem e desenvolvimento das primeiras sociedades japonesas e imperador, devido essas histórias estarem vinculadas a histórias míticas que não são listadas de maneira que a informação que os autores partilham é que a população japonesa descende dos grupos nômades das penínsulas da Coreia.

Nesse sentido, do séculos X a XIII, Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020c) expõem a formação os laços de vassalagem em troca de proteção que culminam na formação dos grandes senhores de terras e suas sociedades guerreiras defendidas pela classe social guerreira dos samurais. Acerca dessa classe, os autores expõem como inicialmente eram uma camada social que defendiam as demais, mas que progressivamente, durante o período dos Xogunatos definidos por Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020c, p. 39), os samurais também passaram a lutar para os chefes guerreiros de clãs ou Shogun, outros senhores feudais e lutaram em guerras de sucessão, com a possibilidade de ascenderem ao cargo de Daimos.

Ademais, destacam através de uma seção tópicos e fontes complementares na forma do filme *Os Sete Samurais* dirigido por um famoso cineasta Japonês - Akira Kurosawa exposto na figura 7,

Figura 8: Cena do filme Os sete samurais.



Fonte: Apolinário, Junqueira e Melani e Romeiro (2020c).

Nesta seção é discorrido o período sangrento de unificação dos territórios do Japão teve três principais líderes: Oda Nobunaga, Toyotomi Hideyoshi e Ieyasu Tokugawa. Entretanto, algumas lacunas chamaram atenção de maneira que, um primeiro elemento é a pouca informação sobre como ao utilizar a estratégia de apoiar o Daimio Oda Nobunaga, os Jesuítas conseguem adentrar dentro da sociedade japonesa para mediar as relações políticas do país com os comerciantes europeus, buscar marcas do cristianismo no país a medida que evangelizava a população japonesa.

Outro ponto que chama a atenção é como o Japão é pouco citado no contexto da invasão européia, estabelecimento das estratégias de dominação portuguesa, em particular, que ocorreram no mesmo período em que o Brasil também foi invadido por Portugal. Para além desses aspectos, os livros pulam essa história e contextualizam um país no período das revoluções industriais, em particular no contexto da segunda revolução industrial na qual o país é brevemente citado por sua contribuição com a forma de produção toyotista.

No que se refere a lutas, culturas nipônicas e nipo-brasileiras, além de suas contribuições, foi surpreendente observar que em nenhum dos seis livros foi comentado sobre a diáspora japonesa para o Brasil. A falta desse assunto se destacou devido em pesquisas piloto ter se localizado a presença do assunto como no caso da obra de Boulos Junior (2009). Obra didática que, mesmo de forma sucinta, apresentou os movimentos migratórios de japoneses para o Brasil durante o século XX. Processos de imigração que influenciaram, por exemplo, diretamente nas contribuições econômicas, culinárias e culturais nas regiões norte, sudeste e sul do Brasil.

Em vista da falta desse conteúdo, cabe ressaltar que ele poderia ser adicionado, por exemplo, na sessão Laboratório de ciências humanas e sociais Aplicadas” como um texto complementar que pudessem expor informações semelhantes às que Pereira (2003) Frassato e Gabas (2022) e Julia Ubagai (2021) apontam de que, em vista da independência do Brasil (quando deixa de ser tutelado por Portugal), assim como devido o fim da escravidão e a resistência de países europeus enviarem pessoas para suprirem a necessidade inicial de mão-de-obra branca européia, têm início a migração asiática para o Brasil.

Acerca da proposta, Pereira (2003) detalha, sobre como houve uma resistência inicial para a migração de populações da Ásia e do Oriente Médio devido o mito da democracia Racial (por não contar os asiáticos como parte das populações relacionadas a formação do Brasil) e do projeto de embranquecimento do Brasil durante o início século XX, que desejava

financiar a viagem apenas de europeus e, a após a resistência desses últimos, o Brasil aceita a migração de pessoas de outros países, menos da África.

Tal evento histórico poderia ser complementado com fato já exposto por Frassato e Gabas (2022) e Julia Ubagai (2021) que, durante o século passado, o Brasil teve o maior fluxo migratório de populações do Oriente Médio como os Árabes e Libaneses e da Ásia, com a diáspora de pessoas da Coreia do Sul, China e em maior número do Japão. Introdução histórica relevante para se trabalhar, através de outros olhares, os mitos da Democracia Racial e problematizar o projeto de embranquecimento do país no início de século.

Como o Brasil possui uma das maiores colônias de japoneses e nipo-brasileiros fora do Japão, se poderia direcionar o debate para as diásporas japonesas para o Brasil. Frassato e Gabas (2022) e Julia Ubagai (2021), por exemplo, transmitem que uma das primeiras devido não ter dado certo a migração de trabalhadores chineses para trabalharem nas plantações brasileira ocorre, em 1908 aportou no Brasil o navio Kasato Maru, com famílias japonesas e camponesas que são direcionadas para trabalho nos campos de plantação.

Após situar esse primeiro movimento migratório conhecido como dekassegui, que compreende desde o início do século até o fim da Segunda Guerra Mundial. se poderia contextualizar, com base em Julia Ubagai (2021), como os grupos de imigrantes japoneses enfrentaram problemas de comunicação e não pertencimento, em particular, devido ao ultranacionalista governo Vargas que proibia o ensino de outros idiomas que não fossem o português. Necessidade que levou os imigrantes japoneses à formarem as comunidades e associações (que ainda hoje existem) para que, de forma coletiva, não formal e escondida da fiscalização do governo brasileiro pudessem transmitir conhecimentos para as crianças nipo-brasileiras sobre a língua, a cultura e a história do Japão e das sociedades japonesas que também pertenciam.

Ademais, também se poderia citar a segunda diáspora japonesa, que se refere ao período pós Segunda Guerra, quando os dekassegui deixam de voltar para o Japão devido a Guerra Mundial de maneira que, após ela, o Japão busca se reerguer da destruição e, em meio a esse cenário, ocorre a diáspora com de Japoneses com diferentes níveis de formação e experiências profissionais para o Brasil, possuindo ou não parentes no país no sentido de refazerem suas vidas.

Nesse sentido, nem só através de textos nos livros didáticos esse assunto poderia ser trabalhado, mas também através de fontes complementares como os documentários e filmes nacionais como *Gaijin: Caminhos da Liberdade* de Tizuka Yamazaki, *Corações Sujos* de

Vicente Amorim e *Okinawa Santos: o Lado Obscuro da História Oculta da Imigração* de Yoju Matsubayashi.

Roteiros e fontes que auxiliam em uma representação básica da sociedade japonesa no Brasil, assim têm o potencial de contribuir na compreensão de tópicos dispersos e genéricos como é o caso da resistência em relação à japoneses alugarem casas para trabalhadores estrangeiros (dentre eles os brasileiros e/ou nipo-brasileiro) que, não é explicado na coleção *Diálogo*, mas que advém do fato de que durante a crise japonesa na década de 2000 ter resultado em vários imigrantes que tinham ido para o Japão durante a década de 1990, voltassem ao seus países de origem deixando os locatários japoneses endividados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo de investigar o que as leis e diretrizes da educação nacional brasileira versam sobre o ensino de história e cultura asiática na educação básica e como os livros didáticos vinculados a ela estão conseguindo articular, ou não, as histórias, as lutas, as culturas e contribuições, ou não, esse assunto, a presente monografia das populações chinesas indianas e japonesas a pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa para analisar cinco normas nacionais da educação brasileira (entre leis e currículos), bem como examinou os seis livros didáticos da coleção *Diálogo*.

A partir do emprego dos objetivos, métodos e técnicas elencados, se pode verificar que partindo da dúvida de quem o que se origina o asco, ódio dos países de origem européia e da Europa de modo geral se pode problematizar como as história, as sociedades e culturas européias estão intrinsecamente associadas as milenares sociedades do Oriente Médio e da Ásia. Desse modo se verificou como uma das origem do asco Europeu surgem de os ideais europeus de sociedade e nação nascerem em uma crise de identidade, se formarem em contraposição a religião muçulmanas e populações vinculadas a elas que, por séculos habitaram, dominaram e deixaram suas contribuições culturais, arquitetônicas e navais.

Assim sendo, a formação dessas identidade da Europa e de suas populações é formada a partir da invenção de são populações superiores às demais existentes, com isso se pode refletir que, para sustentar esse neurose que se torna coletiva, são construídas outras invenções como a ideia de raça que, divide e classifica hierarquicamente e moralmente a humanidade em de acordo com a concentração de melanina, nas raças branca, amarela e negra. À medida que racializa a humanidade, essa invenção serve a estratégia de justificativa e legitimação do domínio e exploração européias nos demais territórios além mar existentes.

De forma complementar a esse projeto, as invenções de ocidente e oriente também são construídas a alimentadas no sentido de simplificar, distanciar e assim, eliminar, silenciar populações do oriente quanto ao direito de reivindicarem a fala, a soberania, a independência, a vez na história, ciência, a política e em demais outros espaços. A partir de intelectuais como Edward Said se examinou como os orientais correspondem a todas as populações não brancas européias, se pode constatar como o conceitos de ocidente e oriente são construções que servem à dominação física, subjetiva e hegemônica de países da Europa e posteriormente dos Estados Unidos a medida que, adentram por entre as instituições sociais e culturais que permeiam as sociedades como a educação, os livros didáticos.

Nessa lógica, ao explorar o que as normas versam sobre o ensino de história e cultura asiática na educação básica brasileira, a pesquisa se deparou com um governo cuja responsabilidade da educação passou por várias mãos, excluiu vários grupos e hoje busca reparar essa história de exclusões através de uma sistema de educação voltado para diversidade dos grupos e populações que formaram o Brasil.

Para atingir esse intento, vinculados à união e seus entes federados uma série de diretrizes, currículos e leis foram formulados para fundamentar e orientar o sistema educacional brasileiro. Cinco foram elencadas para análise: a Constituição Federal, a LDB, o PNE, a DCNEB e a BNCC. Seguindo essa sequência, se pode reparar na finalidade e conexão de cada uma das normas, no entanto, a primeira menção direta sobre a inclusão de povos¹⁶ asiáticos na educação ocorreu na DCNEB que é uma diretriz com a finalidade de detalhar os princípios e planos da educação brasileira apontando assuntos que devem fazer parte da formação básica. Nesse sentido, foi analisado como está e nos currículos e normas posteriores a representatividade da Ásia e de populações asiáticas surgem em meio às listagem da seguinte forma, contextualizando a relevância e o direito das histórias, das lutas, das culturas e das contribuições dos povos indígenas, negros e asiáticos estarem presentes na formação básica e superior brasileira.

Ademais, analisando a BNCC que deveria ser o currículo a converter esses tópicos dispersos em um sequência orgânica, progressiva e interdisciplinar, foi verificado que o currículo comum não consegue atingir seus objetivos na etapa do Ensino Médio. Etapa do ensino básico que foi condensada em áreas do Conhecimento e, no qual a base comum se preocupa mais em legitimar a alteração realizada do que cumprir com sua finalidade de entregar um currículo que auxilie no processo de ensino-aprendizado dos/as estudantes da educação básica.

Assim sendo, se verificou as consequências da BNCC e da nova estrutura que promove ao ensino médio nos livros didáticos que, alguns modelos são construídos através das quatro áreas do conhecimento, mas que pouco conseguem sistematizar os conteúdos dispersos que a BNCC deveria dar conta. Mediante esse cenário, os livros didáticos não podem ser comparados a volumes únicos divididos por disciplinas, pois, as coleções por área do conhecimento tentam condensar os conteúdos dos três anos do ensino médio e de quatro disciplinas na teoria (porque a Sociologia contempla as áreas de Antropologia e Ciência Política).

¹⁶ Termo utilizado nas leis, diretrizes e livros didáticos.

Então, assim como na BNCC, os seis livros didáticos também articulam os conteúdos referentes às histórias, lutas, culturas e contribuições das populações chinesas, japonesas e indianas de forma dispersa e superficial, fazendo recordar dos diálogos e entrevistas professores/as no PIBID e nas disciplinas citadas de que se livros didáticos pouco davam suporte ao processo de ensino-aprendizado que os/as docentes buscavam promover. Concluindo como as normas educacionais e livros didáticos disponibilizam para “auxiliar” no processo de ensino-aprendizado pleno dos/as docentes e estudantes estão ficando com conteúdos programáticos cada vez mais insuficientes, dispersos, conteúdos confusos que os/as docentes têm de dar conta, para além das outras demandas pedagógicas e administrativas.

Com a implantação da BNCC nos colégios e livros didáticos, conseguem dificultar mais precarizado e sobrecarregado trabalho do/a docente à medida que o/a educador/a, quando usa as obras têm de vasculhar um assunto ou atividade pontual, demonstrando como a maior parte das pesquisas e estudos do/a educador ocorre por fora dessa fonte que deveria dar suporte, assim como devido as poucos e/ou diminutas seções e fontes complementares para inspirar aprendizados e ações para além dos livros, as obras não são organizadas, nem por séries, cor ou tema como defendem, mas sim pelo que o/a docente conseguir localizar e sintetizar em uma sequência didática ou intervenções outras.

Em relação aos três países, poucos são os assuntos relacionados a eles que conseguem atingir seu propósito de apresentar um conteúdo de forma relativamente completa, dos três a China é a que apresenta mais menções e conteúdos, só que, essa presença ocorre através de imagens, vinculação do seu nome ou de uma das sua ZEE's a problemas sociais, ambientais, (em particular no caso da China e da Índia) sem promover ou instigar debates, questões ou pesquisas. Nessa lógica, boa parte do conteúdo se refere é voltado a um recorte histórico, alguns com o potencial de serem abordados no contexto das Ciências Sociais como é o caso da possibilidade de se discutir temas como democracia, comunismo e social a partir de um direcionamento para teóricos da Ciência Política.

No caso da Índia, se poderia levantar mais informações sobre o hinduísmo na Índia e, a partir de uma orientação para Sociologia ou mesmo Antropologia, promover ou instigar um debate sobre como a religião é uma dos objetos ou instância central para compreender a formação e organização de culturas e sociedades. Na mesma linha, a existência das diásporas asiáticas para o Brasil e vice versa como foi o caso do Japão, exposto no último subtópico, seria relevante pelo menos para demonstrar a existência que descendentes de chineses, japoneses, indianos, mas também coreanos, árabes, libaneses, etc. que estão no Brasil a décadas.

Foi relevante observar como, em vista do *soft power* da Coreia do Sul, ou seja, do destaque e influência internacional do país causada pelo investimento na cultura e em outros elementos atinge também, uma coleção nacional de livros didáticos, essa é uma particularidade que poderia ser melhor explorada em outras investigações.

Além disso, se mostra necessário maiores investigações sobre o suporte da formação inicial e continuada de docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para darem conta de uma educação para relações étnico-raciais, em particular no que se refere ao ensino de história e cultura asiática. Ademais, se observa a necessidade de se apurar mais sobre a percepção docentes e estudantes, descendentes de asiáticos ou não, sobre a conexão da educação básica, da formação de jovens descendentes, ou não, com as associações e movimentos sociais asiáticos. Por fim, se observa o potencial de mais investigações em colégios como grupos focais, questionários ou análises etnográficas poderiam ser elaboradas para se expandir fontes e informações sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

CORAÇÕES sujos. Direção: Vicente Amorim. Roteiro: David França Mendes. [s.l.]: Downtown Filmes, 2012. Disponível em : <https://youtu.be/qhFZnkwnzk0?si=bpivBQglwCzy-9oU>. Acesso em: 02 dez. 2025. (107 min.), son., color.

APOLINÁRIO, Maria Raquel; JUNQUEIRA, Silas Martins; MELANI, Ricardo; ROMEIRO, Julieta. **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas. [Tema: Ser humano, cultura e sociedade]. São Paulo: moderna, 2020a. [obras em 6 v.].

APOLINÁRIO, Maria Raquel; JUNQUEIRA, Silas Martins; MELANI, Ricardo; ROMEIRO, Julieta. **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas. [Tema: Trabalho, tecnologia e natureza]. São Paulo: moderna, 2020b. [obras em 6 v.].

APOLINÁRIO, Maria Raquel; JUNQUEIRA, Silas Martins; MELANI, Ricardo; ROMEIRO, Julieta. **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas. [Tema: Relações de poder: território, estado e nação]. São Paulo: moderna, 2020c. [obras em 6 v.].

APOLINÁRIO, Maria Raquel; JUNQUEIRA, Silas Martins; MELANI, Ricardo; ROMEIRO, Julieta. **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas. [Tema: Lutas sociais e reflexões sobre a existência]. São Paulo: moderna, 2020d. [obras em 6 v.].

APOLINÁRIO, Maria Raquel; JUNQUEIRA, Silas Martins; MELANI, Ricardo; ROMEIRO, Julieta. **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas. [Tema: América: povos, territórios e dominação colonial]. São Paulo: moderna, 2020e. [obras em 6 v.]. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/dialogo>. Acesso em 08 nov. 2025.

APOLINÁRIO, Maria Raquel; JUNQUEIRA, Silas Martins; MELANI, Ricardo; ROMEIRO, Julieta. **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas. [Tema: Dilemas das repúblicas latino-americanas]. São Paulo: moderna, 2020f. [obras em 6 v.].

AURÉLIO. **Itinerário**. [20--?]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/itinerario/>. Acesso em: 01 dez. 2025.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História**: Sociedade & Cidadania, 9º ano. [Coleção História - Sociedade & Cidadania] São Paulo: FTD, 2009.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Brasília: **Portal da Legislação**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **Portal da Legislação**, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 nov. 2025

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Brasília: **Portal da Legislação**, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE, 2004. IN: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. [S.l.]: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 nov 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede pública Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: **Portal da Legislação**, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 10 jan. 2024.

CASTRO, Celso (org.). **Evolucionismo Cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Disponível em: https://arq.sistemas.ufcat.edu.br/arquivos/202318321117ab2048390a591f1835e28/CASTRO-Celso_Evolucionismo-Cultural.pdf. Acesso em: 10 nov 2025.

CONHEÇA a moderna. S.l.: **Moderna**, 2024. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/institucional/conheca-a-moderna>. Acesso em: 23 out. 2025.

DÍALOGO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Julieta Romeiro, Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melani, Silas Martins Junqueira. S.l.: **Moderna**, 202?. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/dialogo>. Acesso em: 28 out 2025.

FAUSTINO, Daivison. Colonialismo. IN: RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos. RATTs, Alex. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. Organização de Flávia Rios, Márcio André Dos Santos e Alex Ratts. São Paulo: Perspectiva, 2023. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/792768364/Dicionario-de-Relacoes-Etnico-raciais#page=1>. Acesso em: 16 dez. 2025.

FLORES-COELHO, Caio F.; ZARDO, Jeane (org.). **Ensino de História da Ásia**: elementos pedagógicos e de pesquisa. Organização de Caio F. Flores-Coelho e Jeane Zardo. São Leopoldo: Unisinos, 2025. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/393058010_Ensino_de_Historia_da_Asia. Acesso em: 73 set. 2025.

FRAZATTO, Bruna Elisa; GABAS, Tatiana Martins. Repensando necessidades e especificidades no ensino de português como língua adicional para grupos asiáticos. Campinas: **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 22, n.2, 423-455, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/qXsTp4x6pKrFvrDJjTKF4cR/?format=html&lang=pt>. Acesso em 17 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2022. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 4 maio 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. A máscara. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo cotidiano. Traduzido por Jéssica Oliveira de Jesus. Rio de Janeiro: Cobogó, 2010.

LAPLANTINE, François. Os pais fundadores da etnografia. IN: LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução de Marie-Agnés Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/0B012kIkRVkHlb0s3X2FVLWU0MzQ/edit?resourcekey=0-4qFEMCtD0N6DIlx38Bi-Ew>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2005. Disponível em:

https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 15 maio 2025.

MARQUES, António Henrique Rodrigo de Oliveira. **A história de Portugal**: das origens às revoluções liberais. Rio de Janeiro: Palas editores, 1977. [v. 1]. Disponível em:

<https://archive.org/details/historia-de-portugal-volume-i-a-h-de-oliveira-marques>. Acesso em 07 set. 2025.

OKINAWA Santos: o Lado Obscuro da História Oculta da Imigração de Yoju Matsubayashi. Direção: Yoju Matsubayashi, Produção: Yoju Matsubayashi. [s.l.]: , 2021. (90 min.), son., color.

MICHAELIS. **Entrepasto**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/entrepasto/>. Acesso em: 02 set. 2025.

MICHAELIS. **Ideologia**. [20--?]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ideologia/>. Acesso em 08 nov. 2025.

MICHAELIS. **Nacionalismo**. [20--?]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/nacionalismo/>. Acesso em: 03 out. 2025.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. IN: **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação** - PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Anais do 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 10 nov 2025.

NOMISO, Cecília Masako. **Possibilidades da cultura japonesa na prática pedagógica**: um caso a ser estudado. 2022 (Mestrado em docência para educação básica) — Faculdade de Ciências - campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2022.

PEREIRA, Júlia Mayumi Ubagai. **Dificuldades da educação nipo-brasileiros**: do início da imigração aos dias atuais. 2021. 22 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) — Centro Universitário RUNA, Divinópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/13435>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PEREIRA, Ronan Alves. Estudos asiáticos no Brasil. IN: GUIMARÃES, Lytton L. (org.). **Ásia, América Latina, Brasil**: a construção de parcerias. Brasília: NEASIA/CEAM/UNB, 2003, p. 105-124. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/1591>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MODERNA. PNLD 2021: diálogo - ciências humanas e sociais aplicadas. S.l.: YouTube, 2021. Disponível: https://youtu.be/mldjjNYY-rs?si=_JD_jYPGWgecBwN8. Acesso em 27 out. 2025.

OLIVEIRA, A. O currículo de ciências humanas e sociais no Brasil no contexto da ascensão do conservadorismo. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27066, 2023. DOI: 10.34019/2447-5246.2022.v27.38794. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38794>. Acesso em: 27 nov. 2025.

RAMOS, João de Deus. Relações de Portugal com a China anteriores ao estabelecimento de Macau. [Lisboa]: **Instituto da Defesa Nacional**, 1990. Disponível em:

<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/4cbeba53-a582-478c-b1e0-39c7ff7c994f>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: editora brasiliense, 1988. Disponível em: <https://www.professores.uff.br/jacquelineeribeiro/wp-content/uploads/sites/77/2019/10/05.-ROCHA-O-que-%C3%A9-etnocentrismo.pdf>. Acesso 15 out. 2025.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Micael Carvalho dos. A educação musical na base nacional comum curricular (bncc) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no brasil. **Revista da ABEM**, [S. l.], v. 27, n. 42, 2019. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/799>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Campinas: **Edu. Soc.**, v. 34, n.124, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2025.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. **The portuguese empire in Asia, 1500-1700**: a political and economic history. 2. ed. Nova Jersey: Wiley-blackwell, 2012. Disponível em: https://ia802908.us.archive.org/20/items/portugueseempireinasiasanjaysubrahmanyam_674_d/Portuguese%20Empire%20in%20Asia%20Sanjay%20Subrahmanyam.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

TAKEUCHI, Márcia Yumi. **O perigo amarelo**: imagens do mito, realidade do preconceito (1920-1945). 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. . Acesso em: 19 nov. 2025. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001415164>. Acesso em: 17 nov 2025.

UNZER, Emiliano. **História da Índia**: aula 1. [s.l.]: You Tube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/67hJjRa2bEs?si=R220FVQEGlec9iFW>. Acesso em: 18 nov. 2025.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; Ferreira, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: limitações para a pesquisa qualitativa na educação. Belo Horizonte: **Educ. Rev.**, v. 41, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2025.

VILASBOAS, Jaqueline Pereira de Oliveira; NUNES, Jordão Horta; TOSTA, Tania Ludmila Dias. **Trabalho, Educação e sociedade**: Diferenças e desigualdades. Goiânia: CEGRAF UFG, 2022. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Trabalho__educa%C3%A7%C3%A3o_e_socieda_de_diferen%C3%A7as_e_desigualdades.pdf. Acesso em: 07 nov. 2025.

GAIJIN: Caminhos da Liberdade de Tizuka Yamazaki. Direção: Tizuka Yamazaki. Roteiro: Tizuka Yamazaki, Jorge Duram. [s.l.], 1980. Disponível em: <https://youtu.be/dpVoJJ5kBA8?si=G-pzyn32HH3C9lBJ>. Acesso em: 02 dez. 2025. (105 min.), son., color.

ZIZEK, Slavoj. **O guia perverso da ideologia**. YouTube, 2019. Disponível em: https://youtu.be/-iyR_wWWgt4?si=r9wQXVdjhkX2HxH. Acesso em 9 nov 2025.