



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO
DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

HISTÓRIA - LICENCIATURA

**A REPRESENTAÇÃO DA CHINA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA BRASILEIROS**

JOÃO FLÁVIO BRUNO RITCHIE

Foz do Iguaçu

2025

**A REPRESENTAÇÃO DA CHINA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA BRASILEIROS**

JOÃO FLÁVIO BRUNO RITCHIE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura e História

Orientador: Prof. Dr. Tiago Costa Sanches

Foz do Iguaçu

2025

JOÃO FLÁVIO BRUNO RITCHIE

TÍTULO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em História.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Tiago Costa Sanches
UNILA

Prof. Dra. Endrica Geraldo
UNILA

Prof. Dra. Ana Paula Rodrigues Carvalho
UNILA

Foz do Iguaçu, 11 de Dezembro de 2025

RESUMO

Este trabalho investiga como a China é representada em livros didáticos de História utilizados na educação básica brasileira, com foco na obra História, Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos Júnior (2022). O objetivo consiste em analisar de que maneira o material apresenta a história chinesa, quais recortes privilegia e quais elementos omite, avaliando em que medida essa representação contribui ou limita a formação crítica dos estudantes acerca de uma das civilizações mais relevantes da história mundial e do cenário geopolítico contemporâneo. A metodologia aplica a análise documental qualitativa, combinando leitura integral do capítulo dedicado à China, exame das imagens, mapas e atividades propostas, e cotejamento com referenciais teóricos recentes sobre ensino de História, eurocentrismo e representações culturais nos materiais didáticos. A análise identifica que o livro apresenta a China de forma fragmentada, iniciando sua narrativa apenas no século XIX a partir do contato com o imperialismo europeu, ignorando quase inteiramente sua trajetória milenar, suas dinastias, seus sistemas filosóficos e sua influência regional na Ásia. Os recursos visuais, embora presentes, aparecem de modo ilustrativo e pouco articulado ao texto, reforçando estereótipos ou esvaziando seu potencial analítico. Os resultados demonstram que essa abordagem reforça uma visão eurocêntrica da História, na qual civilizações não ocidentais surgem apenas quando entram em contato com a Europa, contribuindo para a manutenção de preconceitos e para a invisibilidade de tradições culturais, políticas e intelectuais fundamentais para a compreensão do mundo atual. A partir dessas constatações, o estudo conclui que a presença da China nos livros didáticos deve ser ampliada e requalificada, não por meio de capítulos isolados, mas por uma integração transversal que reconheça sua importância histórica em múltiplos eixos temáticos, como filosofia antiga, história das técnicas, formação do Estado e processos globais. A pesquisa destaca a necessidade de superar abordagens estereotipadas e promover um ensino de História mais plural, intercultural e crítico, capaz de preparar os estudantes para compreender a complexidade das relações internacionais contemporâneas.

Palavras-chave: China; Livros didáticos; Ensino de História; Representações culturais;

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de História exercem uma função central na formação intelectual e cidadã dos estudantes de diversas nacionalidades. Além de instrumentos pedagógicos, eles constituem um importante meio de difusão de representações sociais e culturais. Como afirma Bittencourt (2008), o livro didático “é um produto cultural que expressa uma determinada visão de mundo, resultado de disputas, valores e interesses que atravessam a sociedade”. Assim, compreender o modo como diferentes povos e civilizações são apresentados nessas obras permite identificar os discursos históricos legitimados pela escola e refletir sobre o papel do ensino na construção de identidades e percepções interculturais.

A China é uma das civilizações mais antigas do mundo, com mais de quatro mil anos de história documentada, marcada por grandes dinastias, transformações culturais profundas e avanços científicos notáveis (FAIRBANK; GOLDMAN, 2006). Nesse contexto, analisar a representação desse país nos livros didáticos de História brasileiros demonstra-se uma questão relevante e contemporânea, visto que, durante séculos, sua imagem no Ocidente foi moldada por estereótipos e generalizações, frequentemente associadas ao exotismo (SAID, 2007). Diante desse cenário, esse imaginário construído a partir de uma perspectiva eurocêntrica, influenciou (e ainda influencia) a maneira como a China passou a ser apresentada nos currículos escolares e nos livros didáticos.

A ascensão da China como potência mundial nas últimas décadas revela a importância de analisar suas representações em livros didáticos. Após a Revolução de 1949, liderada por Mao Tsé-Tung, o país adotou um modelo socialista e, a partir de 1978, sob a liderança de Deng Xiaoping, iniciou um amplo processo de reformas econômicas e abertura ao mercado internacional. Esse movimento, que combinou controle político centralizado e dinamismo econômico, transformou a China em uma das principais economias globais (NOGUEIRA, 2019). Como resultado, o país se tornou um dos maiores parceiros comerciais do Brasil e um ator de destaque nas relações multilaterais, especialmente no âmbito dos BRICS — bloco fundado pelos países Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

No campo educacional, esse novo cenário convida à reflexão: *de que forma a China é retratada nos materiais didáticos que orientam o ensino de História nas*

escolas brasileiras? Essa pergunta norteia a presente pesquisa, que busca identificar como a narrativa sobre a China tem sido construída nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Parte-se da hipótese de que, apesar da crescente relevância da China no cenário contemporâneo, as representações presentes nesses materiais ainda podem reproduzir uma visão ocidentalizada, simplificada ou estereotipada da história e da cultura chinesa.

Diversos autores apontam que o eurocentrismo ainda é uma característica marcante no ensino de História no Brasil (PEREIRA, 2013). Nesse cenário, é possível verificar que a narrativa histórica predominante tende a privilegiar o percurso da civilização ocidental em detrimento das experiências e contribuições das civilizações asiáticas, africanas e indígenas. Desse modo, a China, quando mencionada, costuma aparecer de forma pontual, restrita a episódios isolados como a invenção da pólvora ou a construção da Grande Muralha, sem que se explorem suas complexas transformações políticas, sociais e culturais, reduzindo assim, a compreensão da história global e limitando a formação de uma consciência histórica plural.

Considerando a crescente interdependência econômica e cultural entre Brasil e China, torna-se fundamental verificar se os livros didáticos brasileiros têm atualizado suas narrativas de modo a refletir uma visão mais crítica e contextualizada sobre o país asiático. O estudo dessa representação também permite compreender de que forma os discursos históricos reforçam ou desafiam preconceitos e desinformações presentes no imaginário social brasileiro, onde ainda circulam ideias estigmatizantes sobre o povo chinês e seu sistema político (GOMES, 2021).

A pesquisa foi realizada no município de Foz do Iguaçu (PR), envolvendo três escolas estaduais: Colégio Estadual Gustavo Dobrandino da Silva, Colégio Estadual Monsenhor Guilherme e Colégio Estadual Dom Pedro II. Em contato com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, verificou-se que as três instituições utilizam a mesma coleção de livros didáticos de História. Os títulos e autores analisados estão contidos no Quadro 1.

Quadro 1. Livros didáticos selecionados para a pesquisa.

AUTOR(ES)	TÍTULO	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
Alfredo Boulos Júnior	História, sociedade & cidadania: 9º ano – Ensino Fundamental – anos finais	1. edição. - São Paulo: FTD, 2022.
Alfredo Boulos Júnior Edilson Adão Cândido da Silva Laercio Furquim Júnior	Multiversos: ciências humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade: ensino médio	1. edição - São Paulo: FTD, 2020.
Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão Cândido da Silva Laercio Furquim Júnior	Multiversos: ciências humanas: populações, territórios e fronteiras: ensino médio	1. edição - São Paulo: FTD, 2020.

Fonte: O autor, 2025.

A metodologia adotada consistiu na análise qualitativa de conteúdo, com base em categorias como abordagem histórica, linguagem, imagens e contextualização cultural (BARDIN, 2011). A partir disso, buscou-se verificar se as representações da China nesses livros contribuem para uma visão plural e crítica da história mundial ou se reforçam estereótipos ligados ao “exotismo oriental”. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para uma reflexão sobre o papel dos livros didáticos na formação de estudantes mais conscientes, capazes de reconhecer a diversidade histórica e cultural do mundo em que vivem.

LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Os livros e materiais didáticos de História ocupam um papel central no processo educativo, atuando como instrumentos de mediação entre o conhecimento histórico sistematizado e a construção das identidades individuais e coletivas dos estudantes. Conforme destaca Circe Bittencourt (2004), os materiais didáticos “são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos do domínio de informações de uma linguagem específica da área de cada disciplina”. No caso da História, esses materiais assumem a função de transmitir além de acontecimentos históricos, também interpretações sobre o passado que ajudam a construir a visão de mundo e o sentimento de pertencimento social e cultural dos sujeitos.

Nesse contexto, o material didático, entendido em sentido amplo, pode ser definido como toda produção de conteúdo elaborada com finalidade pedagógica, abrangendo tanto suportes informativos como livros, mapas, vídeos e recursos

digitais, quanto documentos selecionados ou produzidos por professores e alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o material didático constitui a base de todo o sistema de ensino, articulando a relação entre conteúdo, método e contexto social. No entanto, sua elaboração e circulação não são neutras: envolvem interesses políticos, econômicos e ideológicos que influenciam a forma como o conhecimento é apresentado (BITTENCOURT, 2004).

Materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos do domínio de informações de uma linguagem específica da área de cada disciplina, no nosso caso a História." (BITTENCOURT, 2004, p. 296)

Conforme discute Sandhu (2023), a história escolar, os currículos e os livros didáticos atuam como dispositivos centrais na formação de identidades e pertencimentos étnicos, uma vez que reproduzem narrativas dominantes que orientam a forma como os estudantes compreendem o passado e a si mesmos. Nessa perspectiva, o livro didático torna-se um espaço privilegiado de representação, pois a seleção de personagens, eventos e temas traduz visões de mundo específicas, geralmente alinhadas a valores hegemônicos, contribuindo para a construção de uma identidade nacional e para a manutenção de determinados enquadramentos culturais.

No contexto brasileiro, Bittencourt (2004) ressalta que a elaboração dos livros didáticos é permeada por questões de mercado e políticas públicas, especialmente no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essas dinâmicas determinam quais conteúdos são legitimados e difundidos, reforçando determinadas interpretações históricas em detrimento de outras. Dessa forma, “o livro didático é carregado pelo seu contexto de produção e abordagens que estão em consonância com os governos e o mercado, pois não deixa de ser uma mercadoria, já que é comercializada e valorada” (BITTENCOURT, 2004).

Após a Segunda Guerra Mundial, cresceu o interesse acadêmico em compreender o impacto dos materiais didáticos sobre a formação social e cultural dos indivíduos. Pesquisadores passaram a questionar de que forma as representações históricas veiculadas nos livros influenciavam a constituição das identidades nacionais e étnicas, especialmente diante de processos de reconstrução da memória coletiva (FONSECA, 2003). Nesse sentido, a história escolar foi

reconhecida como um campo privilegiado de investigação sobre a formação de identidades e a perpetuação de estereótipos, seja por meio dos textos, das imagens ou das narrativas visuais presentes nos livros didáticos.

Além de transmitir conhecimentos, o material didático de História constrói narrativas que moldam a percepção dos alunos sobre o passado e o presente. Ao selecionar determinados eventos, personagens e interpretações, o livro didático atua na formação de uma memória histórica que influencia diretamente a maneira como os estudantes compreendem a identidade nacional, os grupos sociais e as relações de poder.

Diante disso, o papel do professor é fundamental como mediador crítico do uso dos materiais didáticos. Cabe ao docente interpretar, problematizar e contextualizar o conteúdo apresentado, identificando lacunas e vieses, e complementando-o com outras fontes, como documentos históricos, filmes, relatos orais e recursos digitais. Como destaca Schmidt (2009), o ensino de História deve ultrapassar a simples memorização de fatos, promovendo o desenvolvimento de uma consciência histórica e de uma postura crítica diante das múltiplas versões do passado.

Em síntese, os livros e materiais didáticos de História exercem papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, mas devem ser compreendidos dentro de seu contexto de produção e de suas limitações. A função do ensino de História vai além da simples transmissão de conteúdos: ela envolve a construção de significados, o reconhecimento das múltiplas identidades e a valorização da diversidade cultural. Portanto, o uso crítico e reflexivo dos materiais didáticos, aliado à mediação ativa do professor, é essencial para promover um ensino verdadeiramente transformador e comprometido com a compreensão da realidade social.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático de História no Brasil tem uma trajetória longa e profundamente entrelaçada às transformações políticas, culturais e educacionais do país. Desde os primeiros manuais do período imperial até os livros sistematizados para a escola pública contemporânea, a produção e circulação desses materiais

sempre refletiram escolhas institucionais e mercadológicas sobre o que deve ser ensinado e como. Estudos sobre a história do livro didático apontam que, ainda no século XIX, já existiam iniciativas de controle e padronização do conteúdo escolar; ao afirmar isso, ressalta-se que o livro didático não surge como um artefato neutro, mas como produto situado em contextos específicos de poder e de circulação de saberes (VITIELLO; CACETE, 2021).

Assim, a intervenção do Estado nas políticas de seleção e distribuição de livros é um eixo central da história: No Brasil contemporâneo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e as suas sucessivas edições estruturam a compra e a difusão de obras para a rede pública, definindo critérios pedagógicos e editoriais que impactam diretamente quais perspectivas chegam às salas de aula. Os editais e documentos técnicos do PNLD estabelecem parâmetros sobre adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), qualidade pedagógica, inclusão e diversidade (“Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)”, 2025). Porém, essa regulação pública convive com dinâmicas de mercado editorial e com disputas políticas que orientam as escolhas finais.

Nas últimas edições do PNLD, por exemplo, observou-se um esforço oficial para incorporar orientações sobre diversidade cultural e representação, expressas em documentos técnico-científicos e guias de avaliação. Esses instrumentos tentam orientar avaliadores e responsáveis pelos editais na escolha de obras que respeitem pluralidades regionais, étnicas e de gênero (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021)

Diante desse contexto, Bittencourt (2010) destaca que o livro didático é um objeto complexo, cuja natureza ultrapassa a de um simples recurso pedagógico. Por ser um bem produzido e comercializado, ele também se insere nas dinâmicas do mercado editorial, submetendo-se a interesses econômicos e políticas públicas. Além disso, sua elaboração envolve um trabalho coletivo que vai além do autor, incluindo editores, revisores, ilustradores, diagramadores e demais profissionais responsáveis pela forma final da obra. Para o autor, o livro didático ainda cumpre o papel de reunir e organizar os conteúdos escolares de acordo com as diretrizes curriculares, servindo como guia para o ensino e a aprendizagem. Entretanto, mais do que transmitir informações, ele também veicula valores, visões de mundo e ideologias, funcionando como um instrumento cultural que participa da construção de sentidos e da formação de identidades.

Finalmente, vale sublinhar o duplo papel do livro didático: por um lado, ele é instrumento de ampliação do acesso e de uniformização curricular; por outro, é vetor de representações e sentidos que contribuem para a formação de identidades e memórias coletivas. Reconhecer esse caráter ambivalente impõe aos formuladores de políticas, avaliadores e professores a responsabilidade de atuar de forma reflexiva exigindo maior transparência nos critérios de seleção do PNLD, fortalecendo a diversidade de perspectivas nas coleções aprovadas e promovendo práticas de ensino que incorporem fontes plurais e atividades críticas.

Nesse contexto, a análise da representação da China nos livros didáticos de História torna-se relevante pois essas obras funcionam como mediadoras entre o conhecimento histórico e a formação da identidade dos estudantes, assim, a forma como a China é representada influencia diretamente a construção de percepções sobre uma das civilizações mais antigas e uma das maiores potências contemporâneas. Nesse contexto, quando a narrativa escolar se restringe a recortes específicos, como o imperialismo europeu no século XIX ou o atual crescimento econômico, ela não apenas simplifica uma trajetória complexa, mas também contribui para a reprodução de estereótipos e visões eurocêntricas.

Dessa forma, compreender como o livro didático estrutura essa representação é fundamental para avaliar suas implicações pedagógicas. Diante disso, torna-se necessário examinar a trajetória histórica chinesa em sua amplitude, destacando seus processos formativos, dinastias, sistemas filosóficos e transformações políticas. Assim, o próximo tópico apresenta uma síntese da história da China, oferecendo o contexto necessário para compreender como essa narrativa é posteriormente retomada, simplificada ou omitida nos materiais didáticos analisados.

FORMAÇÃO DA CIVILIZAÇÃO CHINESA

As origens da civilização chinesa remontam a períodos muito anteriores à era cristã. Registros arqueológicos indicam a presença de comunidades agrícolas e aldeias sedentárias há mais de 7.000 anos a.C., com indícios de cultivo de cereais e domesticação de animais nas margens do rio Amarelo (*Huang He*), região considerada o berço da cultura chinesa (KEIGHTLEY, 2014). Por volta de 2000 a.C., formaram-se os primeiros agrupamentos sociais organizados, que evoluíram para

estruturas políticas centralizadas, marcando o início de uma das civilizações mais antigas em continuidade histórica do planeta (OPENSTAX, 2023).

A tradição historiográfica chinesa associa o início de seu governo dinástico à lendária dinastia Xia (2100 – 1600 a.C.), considerada o primeiro regime a estabelecer controle territorial na região. Em seguida, a dinastia Shang (1600 – 1046 a.C.) consolidou uma estrutura social hierarquizada, baseada em atividades agrícolas, práticas religiosas voltadas ao culto dos ancestrais e o desenvolvimento de um dos mais antigos sistemas de escrita ideográfica. Já a dinastia Zhou (1046 – 256 a.C.) ampliou o território e instituiu o princípio do Mandato do Céu (*Tianming*), conceito segundo o qual a legitimidade do governante dependia da harmonia entre o poder político e a vontade divina (EDELMAN, 2020).

Durante o longo período Zhou, emergiram grandes pensadores que moldaram o pensamento chinês: Confúcio (*Kong Fuzi*), Lao Zi e Mozi, cujas ideias estabeleceram bases éticas e filosóficas duradouras. O confucionismo, com ênfase na moralidade, hierarquia e dever social, influenciou profundamente a estrutura política chinesa, ao ponto de legitimar a autoridade imperial como um reflexo da ordem cósmica e da harmonia social (HANSEN, 2021).

Entre os séculos XVII e XX, a dinastia Qing (1644 – 1912) destacou-se por ser o último império da China, sucedendo a dinastia Ming (1368 – 1644). Os Qing, de origem manchu, conquistaram Pequim e expandiram o território, integrando grupos étnicos diversos e mantendo o Mandato do Céu como princípio ideológico, mesmo sendo vistos como estrangeiros pela maioria han (FAIRBANK; GOLDMAN, 2006). Ainda assim, a dinastia buscou preservar a tradição confucionista, estabilizar o poder e fortalecer a economia interna, tornando-se, no século XVIII, a maior potência comercial do mundo.

Nesse período, o império chinês mantinha uma economia fortemente mercantilista e protecionista, impondo restrições severas ao comércio estrangeiro. Os europeus só podiam negociar no porto de Cantão (Guangzhou), sob supervisão dos mercadores licenciados conhecidos como Hongs. O comércio era baseado na troca de seda, porcelana e chá por metais preciosos, especialmente prata, o que provocou desequilíbrio na balança comercial europeia. De acordo com Pomeranz e Topik (2018), calcula-se que entre 1500 e 1800 aproximadamente um quinto da

prata extraída nas colônias americanas foi direcionada à China como pagamento por produtos de luxo chineses.

A partir do século XIX, a Inglaterra buscou romper essa dependência comercial introduzindo o ópio como produto de troca, proveniente das plantações indianas controladas pela Companhia das Índias Orientais. Mesmo com a proibição imperial do comércio de ópio desde 1799, o tráfico continuou a crescer de forma ilícita, desestabilizando a economia e a ordem social (WAKEMAN, 2020). Em 1839, o comissário imperial Lin Zexu enviou uma carta à rainha Vitória exigindo o fim do tráfico, mas sem resposta, iniciou uma campanha contra os comerciantes estrangeiros, destruindo estoques de ópio e confiscando navios britânicos, acarretando na Primeira Guerra do Ópio (1839 – 1842).

Com superioridade militar, os britânicos derrotaram a China e impuseram o Tratado de Nanquim (1842), que concedeu Hong Kong ao Reino Unido, abriu novos portos ao comércio estrangeiro e obrigou o pagamento de pesadas indenizações. Em 1856, um novo conflito — a Segunda Guerra do Ópio — envolveu Inglaterra, França e, posteriormente, Estados Unidos e Rússia, resultando em outro tratado desigual: o Tratado de Tientsin (1858), que autorizou a presença diplomática estrangeira em Pequim e a livre circulação de missionários e comerciantes (EDELMAN, 2020).

Esses tratados minaram a soberania chinesa e favoreceram o avanço imperialista ocidental, enfraquecendo a dinastia Qing. Conflitos internos agrários e religiosos, como a Rebelião Taiping (1850 – 1864) e a Rebelião dos Boxers (1899 – 1901), expressaram o descontentamento popular diante da crise econômica e das humilhações externas. A derrota dos Boxers consolidou o domínio estrangeiro sobre a China, que foi obrigada a pagar novas indenizações e aceitar tropas estrangeiras em seu território (HARRIOT, 2019).

Com o agravamento das crises políticas, econômicas e sociais, o império entrou em colapso. Após a morte do imperador Xianfeng (1861) e da imperatriz Cixi (1908), a monarquia manchu perdeu a legitimidade. Em 1911, a Revolução de Xinhai depôs a dinastia Qing e proclamou a República da China (GOLDMAN, 2006). O movimento foi liderado por Sun Yat-sen e o partido nacionalista Kuomintang, que defendia a modernização política e econômica, o republicanismo e o fim das influências coloniais.

Após a proclamação da república, o país mergulhou em lutas internas pelo poder. O general Yuan Shikai, apoiado pelos militares conservadores, dissolveu o parlamento e instaurou um regime autoritário, o que gerou nova onda de resistência republicana e a fragmentação política da China (ANDERSON, 2020). Durante a Primeira Guerra Mundial, a China apoiou os Aliados, mas viu seus interesses traídos no Tratado de Versalhes (1919), que concedeu territórios chineses ao Japão. Esse episódio provocou uma mobilização estudantil conhecida como o Movimento de Quatro de Maio, que difundiu ideias anarquistas, feministas e marxistas entre os jovens intelectuais — entre eles, Mao Tsé-tung (DIKÖTTER, 2023).

A partir da década de 1920, o Kuomintang e o Partido Comunista Chinês (PCC) uniram-se temporariamente contra o imperialismo estrangeiro, formando a Frente Unida com apoio soviético. Contudo, em 1927, Chiang Kai-shek, novo líder do Kuomintang, rompeu com os comunistas, dando início à perseguição política e à guerra civil. Mao Tsé-tung, então, reorganizou o exército popular em bases rurais, destacando-se pela estratégia de guerrilha camponesa e pela célebre Longa Marcha (1934 – 1935), consolidando-se como principal liderança comunista (ANDERSON, 2020).

Durante a Segunda Guerra Mundial, a China foi novamente invadida pelo Japão, resultando na Segunda Guerra Sino-Japonesa (1937 – 1945). Após a derrota japonesa, os comunistas retomaram o conflito contra os nacionalistas, conquistando gradualmente o controle do território. Em 1º de outubro de 1949, Mao Tsé-tung proclamou a República Popular da China, encerrando o período imperial milenar e inaugurando um novo regime baseado no socialismo de inspiração marxista.

Como observa Anderson (2020, p. 147), “a revolução chinesa, embora inspirada pela russa, inverteu quase todos os seus termos: foi uma revolução agrária, conduzida por camponeses, que ergueram um poder alternativo capaz de corroer lentamente a estrutura do velho Estado até substituí-lo”. Assim, a formação da civilização chinesa (desde suas raízes neolíticas até a revolução socialista) reflete um processo contínuo de adaptação, resistência e reconstrução identitária diante das transformações internas e das pressões externas.

Prosseguindo a narrativa, após a retirada das forças nacionalistas para Taiwan e a consolidação do poder comunista no continente, o novo governo estabelecido pelo Comitê Central do Partido Comunista sob a liderança de Mao

Zedong lançou uma série de medidas destinadas a consolidar o controle do Estado e reordenar a vida econômica e social da China. As campanhas iniciais foram acompanhadas por uma política de nacionalizações e por uma reforma agrária que visou desarticular as bases da velha classe proprietária e mobilizar o campesinato em favor do novo regime (Dikötter, 2023).

As relações internacionais da República Popular oscilaram entre aproximações e rupturas: enquanto o relacionamento com a União Soviética trouxe inicialmente apoio técnico e militar, tensões ideológicas e estratégicas tornaram essa aliança instável, sobretudo após a morte de Stalin e o acirramento das divergências sino-soviéticas. Nesse contexto, a China buscou posições de maior autonomia entre os países do Terceiro Mundo, como evidenciado na Conferência de Bandung, e impulsionou uma retórica de autossuficiência diante do que percebia como ameaças externas (Meisner, 2016).

No plano interno, as campanhas sociais e as medidas de controle moral — entre elas campanhas contra o ópio e contra a prostituição — mobilizaram grande apoio popular por meio de ações enérgicas do Estado, que combinavam medidas administrativas, sanções penais e ações de caráter assistencial-repressivo. Entretanto, episódios como a Campanha das Cem Flores (1956) e a subsequente Campanha Antidireitista (1957) mostraram o caráter ambivalente dessas aberturas controladas: a promessa de debate intelectual rapidamente deu lugar a uma repressão dirigida contra críticos reais e supostos, resultando em perseguições em larga escala e em centenas de milhares de punições políticas (Dikötter, 2023).

A tentativa de transformação econômica radical ficou conhecida como o Grande Salto para a Frente (1958–1961), um projeto que procurou acelerar a industrialização e a coletivização por meio de comunas populares e do redirecionamento maciço de mão-de-obra para metas produtivas e de metalurgia. As comunas coletivizaram a produção agrícola e impuseram padrões de gestão que, aliados a políticas erráticas, relataram falsificação de estatísticas locais e práticas coercitivas por parte de quadros locais que buscavam cumprir metas impostas pelo centro. O resultado foi uma queda drástica da produção de alimentos em muitas regiões e uma fome catastrófica cujo balanço mortal ainda é objeto de debate entre historiadores e demógrafos (Dikötter, 2010; Asian Studies, 2019).

O revés do Grande Salto levou a ajustes internos: a liderança do Partido promoveu correções econômicas, e, com o tempo, emergiram lideranças pragmáticas como Liu Shaoqi e Deng Xiaoping, que advogavam por políticas menos radicalizadas. Contudo, as tensões políticas permaneceram, culminando na eclosão da Revolução Cultural (1966–1976). Lançada por Mao como um movimento para purgar supostas tendências revisionistas e burocráticas no interior do Partido e da sociedade, a Revolução Cultural desencadeou perseguições em massa a intelectuais, destruição de patrimônio cultural e uma forte mobilização juvenil por meio da Guarda Vermelha. As campanhas de massas e as lutas de facção desorganizaram instituições estatais e educacionais e levaram a graves rupturas sociais e econômicas; somente a partir do final da década de 1960 e com a gradual recomposição institucional do início da década de 1970 a China começou a dar sinais de normalização (Fairbank & Goldman, 2006).

A morte de Mao, em 1976, e a queda da chamada “Gangue dos Quatro” abriram caminho para a reabilitação política de quadros e para a ascensão de lideranças moderadas que procuraram corrigir excessos e reorientar as políticas nacionais. Deng Xiaoping emergiu como a figura chave das reformas pós-mao: a partir de 1978 foram tomadas decisões estratégicas que flexibilizaram a economia planificada, permitiram a existência de atividades empresariais privadas e criaram as Zonas Econômicas Especiais (como Shenzhen) para atrair investimento estrangeiro direto e tecnologia (Zeng, 2009). Essas reformas marcaram a transição chinesa para um modelo híbrido que combinou centralização política com abertura econômica controlada, promovendo décadas de crescimento acelerado e integração ao mercado internacional (Dorn, 2023).

As reformas geraram crescimento urbano e industrialização intensa, com melhoria significativa de indicadores econômicos e de renda média, ainda que também tenham aprofundado desigualdades regionais entre áreas costeiras e interiorinas e gerado tensões sociais. O processo de abertura não foi linear nem livre de crises: em 1989, mobilizações estudantis e trabalhistas por reformas políticas e econômicas culminaram na declaração de lei marcial e na repressão militar em Pequim e noutras cidades, episódio que teve repercussões duradouras sobre o equilíbrio entre abertura econômica e controle político (Dikötter, 2010).

A estabilização política e a continuidade das reformas nos anos 1990 e 2000 consolidaram a posição da China como ator econômico global: a transferência de tecnologia, a industrialização orientada para exportações e a atração de multinacionais transformaram o país na “fábrica do mundo”, enquanto o retorno de Hong Kong à soberania chinesa, acordado em 1984 e concretizado em 1997, simbolizou a recuperação parcial de prerrogativas territoriais perdidas (Fairbank & Goldman, 2006). No início do século XXI, governos sucessivos procuraram combinar crescimento com políticas de redução da pobreza e fortalecimento do aparato estatal, ao mesmo tempo em que enfrentavam desafios ambientais, demográficos e de governança.

Desde 2013, sob a liderança de Xi Jinping, a política externa chinesa ganhou nova ambição estratégica com iniciativas como a *Belt and Road Initiative* (Nova Rota da Seda), que visa expandir ligações infraestruturais e comerciais entre a China e múltiplas regiões do globo, e a prioridade por autonomia tecnológica. Ao mesmo tempo, o Partido tem reforçado mecanismos de controle sobre informação e sociedade civil, ao passo que o Estado define planos quinquenais ambiciosos para reorientar a economia (KOTZ; OURIQUES, 2021).

A REPRESENTAÇÃO DA CHINA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

A presença da China nos livros didáticos de História brasileiros é um tema ainda pouco explorado em profundidade, mas vem ganhando espaço nos debates sobre currículo e representações culturais. Pesquisas recentes apontam que, apesar de avanços pontuais, a abordagem do tema permanece marcada pela superficialidade, por um viés eurocêntrico e por um foco quase exclusivo em eventos políticos e econômicos (SALLES, 2020)

Nesse contexto, estudos desenvolvidos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) revelam que a Ásia — e, particularmente, a China — aparece de modo fragmentário nas coleções escolares. As menções mais recorrentes concentram-se na Antiguidade (dinastias Xia, Shang e Zhou), na Revolução Comunista de 1949 e no papel da China como potência econômica contemporânea (YUJI, s.d). Essa seleção restrita de conteúdos evidencia a ausência de uma visão processual e multidimensional da história chinesa, reduzindo-a a marcos isolados e a uma narrativa centrada na lógica ocidental de progresso e desenvolvimento.

Conforme argumenta Salles (2020), a forma como a China é representada nos livros didáticos “reflete uma estrutura de saber historicamente construída que privilegia o olhar europeu e posiciona o Oriente como um outro distante, exótico e estático”. Essa constatação dialoga com a crítica de Edward Said (1978, apud LUCCA, 2022) sobre o orientalismo, que identifica a tendência de retratar o Oriente como contraponto inferior ao Ocidente. Em sintonia com esse diagnóstico, De Castro Neves (2022) observa que, embora a presença econômica e política da China tenha se intensificado nas últimas décadas, sua representação no imaginário educacional brasileiro ainda é mediada por estereótipos e por uma linguagem de “diferença” e “estranhamento”.

Diante do exposto, é possível verificar que a imagem da China nos livros didáticos brasileiros é frequentemente reduzida a três dimensões principais: a “civilização milenar”, o “regime comunista” e a “potência econômica” (MORALES, 2024). Essa tríade, ainda que contenha elementos históricos reais, produz uma narrativa simplificada e fragmentada. Os aspectos culturais e filosóficos como o confucionismo, o taoísmo e o budismo chinês, raramente são tratados de modo aprofundado, e quase sempre são apresentados como curiosidades culturais, sem relação direta com a formação histórica da sociedade chinesa (YUJI, s.d).

Além disso, há um predomínio de imagens e mapas que reforçam o exotismo visual, representando a China como um país distante, povoado por símbolos antigos (templos, dragões, caligrafias), o que contribui para cristalizar estereótipos (MORALES, 2024). Tais recursos visuais, longe de humanizar a experiência histórica, acabam por distanciar o aluno da complexidade real da sociedade chinesa, obscurecendo elementos como diversidade étnica, urbanização acelerada e transformações tecnológicas contemporâneas.

As lacunas também se estendem à dimensão política recente. O período pós-Mao, as reformas de Deng Xiaoping e o papel da China na economia global raramente são abordados de forma crítica. A ênfase recai sobre o “sucesso econômico”, sem discutir as contradições sociais e ambientais associadas a esse processo (DE CASTRO NEVES, 2022). A ausência de vozes chinesas contemporâneas, de fontes primárias e de referências culturais locais nas coleções agrava o problema, perpetuando uma dependência epistemológica da narrativa ocidental (LUCCA, 2022).

Superar tais representações requer repensar a inserção da China nos currículos de História a partir de uma perspectiva intercultural. Como argumenta Morales (2024), é necessário “comunicar a China autêntica”, ou seja, integrar dimensões culturais, filosóficas e sociais que escapem às visões simplificadas e que permitam compreender o país como ator histórico global, e não como exceção exótica.

De acordo com Lucca (2022), “a construção de um ensino de História mais plural exige que os critérios de avaliação do PNLD incluam explicitamente parâmetros de representatividade e diversidade cultural, estimulando o uso de fontes asiáticas traduzidas e a presença de autores chineses nas referências bibliográficas das obras escolares”. Além disso, o papel do professor é fundamental: é ele quem pode recontextualizar e ampliar as discussões presentes nos livros, utilizando materiais complementares (como documentários, textos acadêmicos, literatura e arte chinesa contemporânea) para estimular uma leitura crítica das fontes (SALLES, 2020).

Por fim, repensar a representação da China em livros didáticos não é apenas um desafio didático, mas também um imperativo político e cultural. Em um contexto global cada vez mais interconectado, compreender a China sob múltiplas lentes (histórica, filosófica, social e econômica) é essencial para formar cidadãos críticos e conscientes das interdependências e diversidades do mundo contemporâneo (DE CASTRO NEVES, 2022).

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise do livro História, Sociedade & Cidadania – 9º ano (BOULOS JÚNIOR, 2022) revela que a representação da China segue uma linha narrativa fortemente concentrada nos eventos políticos e nos contatos com o Ocidente, especialmente a partir do século XIX. Embora o autor reconheça a “longa história e a rica cultura” da China (p. 181), essa menção aparece apenas na introdução do capítulo e não se desdobra em uma contextualização mais ampla sobre o desenvolvimento das dinastias, as tradições filosóficas ou as estruturas sociais que marcaram a civilização chinesa. A história chinesa, portanto, é apresentada a partir do encontro com o imperialismo europeu, o que limita a compreensão do país a uma perspectiva de dominação e resistência.

O capítulo 9, intitulado “Revoluções Socialistas: China e Cuba”, inicia-se destacando a influência da China sobre seus vizinhos por meio de sua escrita, técnicas, filosofia e arte, reconhecendo-a como uma das matrizes culturais do Extremo Oriente. No entanto, o texto rapidamente desloca o foco para o século XIX, quando o país é descrito sob a pressão da Grã-Bretanha e de outras potências estrangeiras, no contexto da Primeira Guerra do Ópio (1839–1842) e do Tratado de Nanquim. A narrativa enfatiza a divisão do território chinês em zonas de influência e o enfraquecimento do Império Qing (1644–1912), sem abordar a complexidade política e social da época, tampouco as raízes culturais que moldaram a resposta chinesa à dominação externa. Essa abordagem reflete o padrão identificado por Lucca (2022) e Salles (2020), segundo o qual os livros didáticos tendem a apresentar a China como um espaço passivo, cuja história começa apenas quando entra em contato com o Ocidente.

Na abertura do capítulo 9 intitulado “Revoluções Socialistas: China e Cuba”, observa-se o uso de uma imagem dos guerreiros de terracota de Xian (Figura 1), identificados como “Guerreiros chineses de terracota”. Xian [China], 2014”. Embora visualmente atrativa, essa figura aparece de forma descontextualizada, uma vez que o texto trata do imperialismo europeu no século XIX, enquanto os guerreiros pertencem ao período da dinastia Qin, cerca de 210 a.C. O recurso visual, portanto, cumpre uma função ilustrativa, sem contribuição efetiva para a compreensão histórica.

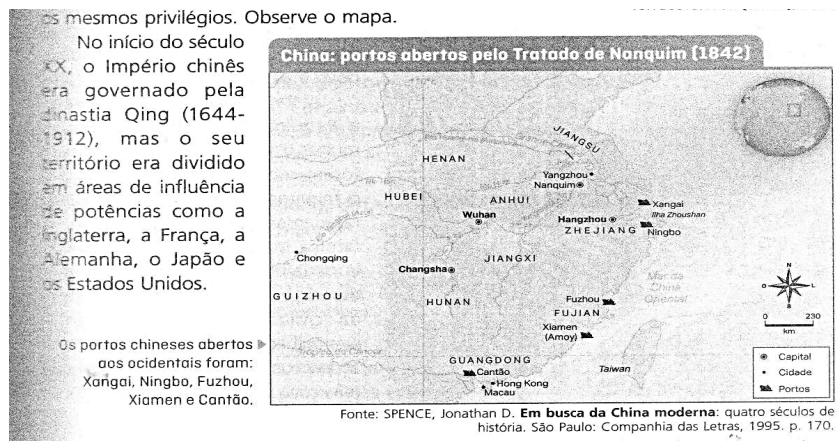
Figura 1 – Imagem de guerreiros terracota presente no livro didático.



Fonte: (BOULOS, 2022)

Em seguida, na mesma página, aparece o mapa dos portos abertos pelo Tratado de Nanquim (1842) (Figura 2), extraído da obra de Jonathan Spence (1995). Este recurso é mais coerente com o conteúdo, pois representa visualmente o processo de abertura comercial imposta à China pelas potências europeias. No entanto, o mapa não é acompanhado de uma explicação interpretativa que auxilie o estudante a compreender as implicações políticas e econômicas dessa divisão territorial.

Figura 2 – Mapa dos portos abertos presente na bibliografia estudada.



Fonte: (BOULOS, 2022)

Na página seguinte, o texto aborda a Revolta dos Boxers (1898) e é ilustrado com uma imagem de um cartaz chinês de 1900 (Figura 3), que mostra os rebeldes levando estrangeiros capturados para julgamento. Nesse caso, a relação entre texto e imagem é mais direta, mas a ausência de análise histórica impede o desenvolvimento de um olhar crítico. A ilustração reforça a narrativa da resistência popular, mas o texto não aprofunda as motivações culturais e espirituais do movimento, reduzindo-o a uma reação violenta contra o Ocidente.

Figura 3 – Representação da “Revolta dos Boxers” presente no livro didático



estrangeiro, pois eles a que chineses cristãos tinham o imperador, colocando o povo e as religiões da China.

A Revolta dos Boxers na Pequim, capital do Império, matou muitos estrangeiros que foram mortos pelos rebeldes. O movimento rebelde se espalhou rapidamente e recebeu o apoio da família imperial. Mas os imperialistas uniram forças e invadiram a China, destruindo a "civilização" e matando milhares de chineses, impondo ao país um tratado humilhante que reforçava a subordinação ao Ocidente.

◀ Boxers levando estrangeiros capturados para julgamento. Cartaz chinês, 1900.

Fonte: (BOULOS, 2022)

Na sequência, o capítulo trata da queda do Império e da fundação da República Popular da China, apresentando uma fotografia de Mao Tsé-Tung no campo (Figura 4), datada de cerca de 1958. Essa imagem tem uma clara função simbólica, associando Mao à figura do trabalhador rural e ao ideal revolucionário de valorização do campesinato. Ainda assim, o livro não propõe atividades que levem o aluno a refletir sobre a construção dessa imagem política.

Figura 4 – Imagem de Mao Tse-Tung presente no livro didático.

Em um ambiente de grande desigualdade e insatisfação social, o marxismo entrou na China e se propagou por intermédio de intelectuais como Li Dazhao, professor da Universidade de Pequim e tradutor das obras de Karl Marx e Friedrich Engels. Os chineses convertidos ao marxismo passaram a defender a destruição da antiga cultura, baseada na hierarquia, na propriedade e na submissão da mulher. Em 1921, fundaram o **Partido Comunista Chinês**, que tinha como principal líder Mao Tsé-Tung.

Mao nasceu no interior de uma família camponesa, Mao formulou uma tese original. Discordando de Marx, afirmou que os camponeses, e não os operários, a principal força no campo que levaria à revolução socialista na China.

Com a morte do presidente Sun Yat-Sen, em 1925, abriu-se uma luta pelo poder, vencida pelo general Chiang Kai-Shek, que rompeu com o Partido Comunista Chinês e colocou-o na ilegalidade. Com isso, teve início uma prolongada guerra entre os anos de 1927 a 1949: de um lado, estavam os **nacionalistas**, liderados por Chiang Kai-Shek, e de outro, os **comunistas**, liderados por Mao Tsé-Tung. Um dos episódios marcantes dessa guerra foi a "Longa Marcha".

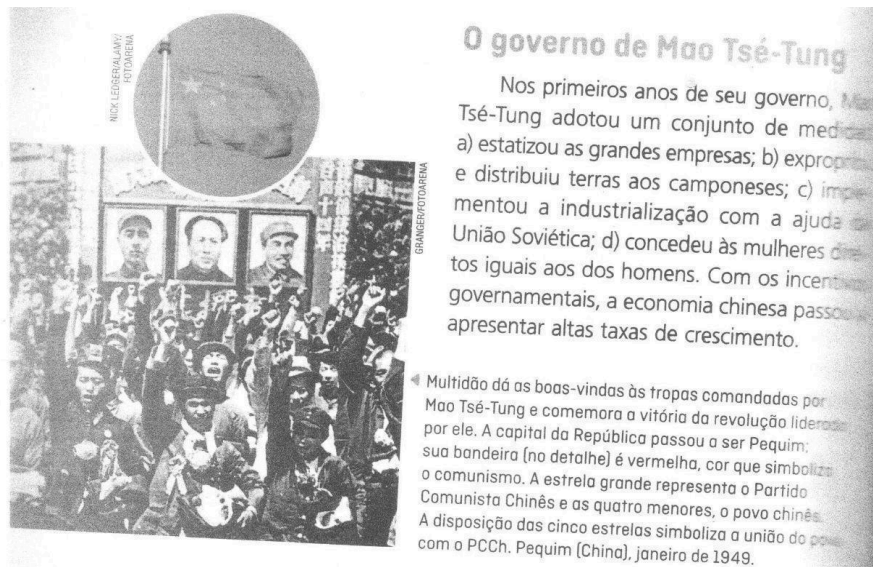
▲ Mao Tsé-Tung, presidente do Partido Comunista Chinês, no campo. China, c. 1958.

Fonte: (BOULOS, 2022)

Mais adiante, uma fotografia histórica de multidão saudando as tropas comunistas em 1949 (Figura 5) acompanha o texto sobre o início do governo de Mao Tsé-Tung. A imagem reforça a narrativa de vitória e unidade nacional, representando

a fundação da República Popular da China, mas, novamente, não há exploração crítica de seu potencial simbólico.

Figura 5 – Multidão saudando as tropas chinesas.



Fonte: (BOULOS, 2022)

As questões de fixação ao final da página 181 (“Como será que os chineses reagiram à dominação estrangeira?”, “Como se deu o processo que levou a China a se tornar um país socialista?”, entre outras) demonstram uma abordagem predominantemente expositiva, que privilegia respostas factuais e não estimula o pensamento crítico. As perguntas conduzem o aluno à reprodução de informações, sem promover reflexões sobre a multiplicidade de perspectivas ou sobre o papel da China enquanto sujeito histórico. Conforme observa De Castro Neves (2022), essa abordagem mantém a China como um “outro distante” na historiografia escolar brasileira, representada quase sempre por meio de sua relação com o Ocidente e raramente a partir de sua própria trajetória civilizacional.

Assim, é possível verificar que o tratamento dado à China na obra de Boulos Júnior (2022) evidencia avanços formais no uso de recursos visuais e de uma linguagem acessível, mas revela também importantes limitações conceituais. O conteúdo reproduz uma narrativa eurocêntrica e cronologicamente fragmentada, em que a história chinesa é reduzida a episódios de submissão e resistência frente ao imperialismo, culminando na revolução socialista. Falta ao material uma abordagem civilizacional mais ampla, que articule os aspectos filosóficos, religiosos e culturais da China antiga com sua trajetória moderna e contemporânea. Assim, embora a obra cumpra as exigências da BNCC (BRASIL, 2017) ao incluir conteúdos sobre a

China no contexto da globalização e do socialismo, ela não atinge plenamente o ideal de uma educação histórica intercultural, capaz de promover o diálogo entre culturas e de desafiar visões hegemônicas da história mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu identificar que a representação da China nos livros didáticos brasileiros permanece marcada por recortes limitados e por uma perspectiva predominantemente eurocêntrica. A investigação do material de Alfredo Boulos Júnior (2022), aliado às discussões teóricas e às pesquisas sobre livros didáticos de História, demonstrou que a abordagem da China se concentra majoritariamente nos acontecimentos do século XIX e na Revolução Socialista de 1949, deixando de lado períodos longos e estruturantes da civilização chinesa, como a formação do Estado imperial, a evolução das dinastias, o desenvolvimento dos sistemas filosóficos e a complexidade cultural que caracteriza sua trajetória milenar.

Essa tendência reflete um problema mais amplo: o ensino da história das civilizações não ocidentais costuma aparecer apenas quando estas se relacionam com a Europa ou entram em conflito com ela. No material analisado, a China é apresentada a partir da Guerra do Ópio, da dominação estrangeira e da ascensão de Mao Tsé-Tung, reforçando a narrativa de crise e subjugação. A ausência de contextualização sobre a China antiga (seu pensamento filosófico, sua vida social, sua organização política e suas contribuições científicas) cria uma lacuna expressiva, que dificulta a compreensão do papel que essa civilização desempenha na formação histórica da Ásia e, por extensão, da história global.

A análise dos recursos visuais mostrou que, embora o livro incluía imagens de relevância histórica, como os guerreiros de terracota ou cartazes da Revolta dos Boxers, tais elementos são utilizados de maneira ilustrativa, e não como fontes históricas a serem interpretadas. O uso de imagens sem articulação com o texto reforça uma narrativa fragmentada que tende a naturalizar estereótipos, em vez de promover uma leitura crítica da cultura visual. Além disso, mapas e fotografias que poderiam enriquecer a compreensão do aluno aparecem sem aprofundamento analítico, o que limita seu potencial formativo.

Essas constatações dialogam com trabalhos como os de Lucca (2022), Salles (2020) e Morales (2024), que apontam que a presença da Ásia nos livros didáticos brasileiros é frequentemente superficial e recortada. No caso da China, essa superficialidade contrasta com sua relevância histórica e com seu papel central no cenário internacional contemporâneo. Em um contexto global em que a China ocupa posição estratégica na economia, na diplomacia e na tecnologia, torna-se fundamental que os estudantes brasileiros compreendam além de sua emergência moderna, também as raízes profundas que estruturam sua civilização. Assim, o ensino restrito a estereótipos ou a episódios isolados contribui para a reprodução de visões distorcidas e preconceituosas.

Sendo assim, não se trata de defender um capítulo isolado dedicado exclusivamente à China, mas de integrar a história chinesa a múltiplos eixos temáticos do currículo, como filosofia antiga, história das tecnologias, história dos impérios, comércio e rotas, sociedades agrárias, processos de urbanização e transformações políticas. Da mesma forma, outras civilizações historicamente marginalizadas nos materiais didáticos, como as sociedades africanas e os povos originários da América, merecem um tratamento que não as reduza a apêndices da história europeia em seus momentos de contato.

Com base nas análises realizadas, conclui-se que a representação da China nos livros didáticos ainda necessita de revisão e ampliação. A construção de um ensino de História mais crítico e intercultural depende da superação do eurocentrismo e da incorporação de diferentes experiências civilizacionais como partes constitutivas da história mundial. Essa abordagem enriquece a formação dos estudantes, e também contribui para combater preconceitos e ampliar a compreensão das dinâmicas globais que estruturam o mundo contemporâneo. Assim, o estudo aqui desenvolvido destaca a necessidade de repensar a presença da China e de outras civilizações nos currículos escolares, abrindo espaço para uma história mais complexa, diversa e fiel à pluralidade das sociedades.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. *Duas Revoluções: Rússia e China*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História, sociedade & cidadania: 9º ano – Ensino Fundamental – anos finais*. São Paulo: FTD, 2022.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, UniLaercio. *Multiversos: ciências humanas – trabalho, tecnologia e desigualdade*. São Paulo: FTD, 2020a.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. *Multiversos: ciências humanas – populações, territórios e fronteiras*. São Paulo: FTD, 2020b.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- DE CASTRO NEVES, L. A. *China's Growing Presence in Brazil and Latin America*. In: ALVES, M.;
- DIKÖTTER, Frank. *China after Mao: The Rise of a Superpower*. London: Bloomsbury, 2023.
- EDELMAN, Sarah. *China's Imperial Past and the Mandate of Heaven*. Cambridge University Press, 2020.
- FAIRBANK, John King; GOLDMAN, Merle. *China: a new history*. 2. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2006.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *Edital PNLD 2022 (consolidado)*. Documento do edital e critérios de avaliação. 2020. [FNDE](#)
- GOMES, Camila. *A imagem da China na mídia brasileira: estereótipos e discursos contemporâneos*. São Paulo: Alameda, 2021.
- HANSEN, Chad. *A Daoist Theory of Chinese Thought*. Princeton University Press, 2021.
- HARRIOT, Thomas. *The Boxer Rebellion and the End of the Qing Dynasty*. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- KEIGHTLEY, David N. *The Origins of Chinese Civilization*. London: Routledge, 2014.
- LUCCA, D. D. *O ensino de História e o livro didático na geopolítica do século XXI*. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 1–20, 2022. DOI: 10.1590/S1517-97022022000100004.
- MEC / FNDE. *Documento Referencial Técnico-Científico do PNLD 2023*. Documento orientador para elaboração e avaliação de obras. [FNDE](#)
- MEISNER, Maurice. *Mao's China and After: A History of the People's Republic*. New York: Free Press, 2016.
- MORALES, P. S. *Communicating the authentic China: cultural representation and global narratives*. *Journal of Contemporary China Studies*, v. 33, n. 2, p. 211–230, 2024.
- NOGUEIRA, Isabela. *A ascensão da China e o novo papel do Estado na economia mundial*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019.

OPENSTAX. World History, Volume 1 – Ancient China. OpenStax Press, 2023.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Ensinar História e cultura afro-brasileira e indígena: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

POMERANZ, Kenneth; TOPIK, Steven. The World That Trade Created. 2. ed. New York: Routledge, 2018.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALLES, A. M. *Brazilian History Textbooks: análise e caracterização*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 20, p. 1–19, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

SPENCE, Jonathan D. The Search for Modern China. New York: W. W. Norton, 1995.

YUJI, Ygor. Ásia no livro didática da pnd ensino médio (2018-2020): resquício do orientalismo em cenas da história asia in the pnd high school textbook (2018-2020): remnants of orientalism in scenes from history. Disponível em:

<https://unisagrado.edu.br/uploads/2008/anais/historia_2018/trabalhos/ASIA_NO_LIVRO_DIDATICA_DA_PNLN_ENSINO_MEDIO_2018-2020_RESQUICIO_DO_ORIENTALISMO_EM_CENAS_DA_HISTORIA.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2025.

VITIELLO, M. A. "Currículo, poder e a política do livro didático." *Revista Brasileira de Educação*, 2021. [SciELO/FNDE / PNLN. Editais - PNLN](#) (portal oficial). Acesso e informações sobre editais de seleção de obras didáticas. Governo Federal / FNDE. [Serviços e Informações do Brasil+1](#)

WAKEMAN, Frederic. The Great Enterprise: The Manchu Reconstruction of Imperial Order in Seventeenth-Century China. Berkeley: University of California Press, 2020.

ZENG, Douglas Zhihua. Building engines for growth and competitiveness in China: experience with special economic zones and industrial clusters. Washington, DC: World Bank, 2009.