

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA RESIDÊNCIA DOCENTE**

JOYCE JESUS DE ASSIS

PENSANDO INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS:
o ensino de História da Ásia no contexto da educação básica

Rio de Janeiro
2025

JOYCE JESUS DE ASSIS

PENSANDO INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS:
o ensino de História da Ásia no contexto da Educação Básica

Produto Acadêmico Final apresentado ao Programa de Residência Docente, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Básica.

Coordenador: Prof. Doutor Renato de Carvalho Alves

Orientador/Supervisor: Prof. Doutor Gabriel Valladares Giesta

Campus de atuação no Colégio Pedro II: Campus Duque de Caxias

Área/Disciplina: Ciências Humanas - História

Rio de Janeiro

2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A848 Assis, Joyce Jesus de

Pensando intervenções pedagógicas : o ensino de história da Ásia no contexto da educação básica / Joyce Jesus de Assis. - Rio de Janeiro, 2025.

50 f.

Produto Acadêmico Final (Programa de Residência Docente) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Gabriel Valladares Giesta.

Coordenador: Renato de Carvalho Alves.

1. História - Estudo e ensino. 2. Ásia - História. 3. Educação básica. 4. Currículos. 5. Sequência didática. I. Giesta, Gabriel Valladares. II. Alves, Renato de Carvalho. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

JOYCE JESUS DE ASSIS

PENSANDO INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS:

o ensino de História da Ásia no contexto da educação básica

Produto Acadêmico Final apresentado ao Programa de Residência Docente, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Básica.

Aprovado em 15 de julho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gabriel Valladares Giesta
Instituto Colégio Pedro II

Dr. Lier Pires Ferreira
Instituto Colégio Pedro II

Prof. Dr. Leandro Climaco Almeida de Melo Mendonca
Instituto Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2025

*Em memória de minha avó, Josefina Celeste,
que cuidou de mim desde o meu nascimento.
Em memória de meu pai, Nivaldo Farias, que,
no plano astral, continua torcendo pela minha
felicidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãezinha, Marilene de Jesus, que não teve acesso à educação formal por muito tempo e sempre incentivou os meus estudos. Agradeço imensamente ao Caio Barros, meu amor, hoje meu marido, por ser, junto com ela, a minha rede de apoio, a minha família. Obrigada por todo incentivo, pelo amor e pelo cuidado que vocês sempre demonstram ao longo do meu processo de desenvolvimento pessoal, profissional e espiritual. Com vocês dois ao meu lado, eu me sinto bem mais forte.

Agradeço, especialmente, ao Colégio Pedro II e ao Programa de Residência Docente (PRD) pela oportunidade de aperfeiçoamento que esta especialização me ofereceu.

Agradeço ao meu orientador, Gabriel Giesta, por me mostrar seu conhecimento com seriedade por meio das leituras indicadas, por me proporcionar liberdade para eu me posicionar durante as suas aulas, pelas trocas na sala dos professores e nos áudios do WhatsApp — sempre respondendo com paciência às dúvidas que me afligiam.

Agradeço também a todos os meus alunos, que tanto me ensinaram nos meus primeiros anos como professora de História.

RESUMO

ASSIS, Joyce Jesus de. **Pensando intervenções pedagógicas:** o ensino de História da Ásia na educação básica. 2025. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica no Programa de Residência Docente) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre as possibilidades e os desafios do ensino de História da Ásia na educação básica, tendo como foco a elaboração de intervenções pedagógicas que contemplem a diversidade histórica e cultural do continente asiático, especificamente para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Parte-se da constatação de que a História da Ásia é frequentemente negligenciada nos currículos escolares, limitada a abordagens eurocêntricas e a recortes temáticos pontuais, o que compromete a formação de uma perspectiva histórica plural. A metodologia envolve a elaboração de um produto pedagógico a partir da criação de uma sequência didática que articula conteúdos asiáticos ao desenvolvimento de habilidades históricas e à valorização de fontes diversas. Conclui-se que, apesar das limitações do currículo, o ensino de História da Ásia, quando conduzido de forma crítica e contextualizada, pode promover uma aprendizagem mais inclusiva e sensível às múltiplas temporalidades e culturas que compõem o mundo globalizado.

Palavras-chave: Ensino de História; história da Ásia; educação básica; currículo.

ABSTRACT

ASSIS, Joyce Jesus de. **Pensando intervenções pedagógicas**: o ensino de História da Ásia na educação básica. 2025. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica no Programa de Residência Docente) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2025.

The present work offers a reflection on the possibilities and challenges of teaching Asian History in basic education, focusing on the design of pedagogical interventions that encompass the historical and cultural diversity of the Asian continent, specifically for 7th-grade Middle School and 10th-grade High School classes. It starts from the observation that Asian History is often neglected in school curricula, limited to Eurocentric approaches and isolated thematic cutouts, which undermines the development of a plural historical perspective. The methodology involves creating a pedagogical product through a didactic sequence that connects Asian content to the development of historical skills and the valorization of diverse sources. It concludes that, despite curricular constraints, the teaching of Asian History—when conducted critically and in context—can foster more inclusive learning and greater sensitivity to the multiple temporalities and cultures that shape a globalized world.

Keywords: History education; Asian history; basic education; curriculum.

SUMÁRIO

1	SITUANDO A REFLEXÃO	10
1.2	Objetivos.....	8
1.2.1	Objetivo Geral.....	Erro! Indicador não definido.
1.2.2	Objetivos Específicos.....	8
2	A CENTRALIDADE DA ÁSIA NO CENÁRIO GEOPOLÍTICO E ECONÔMICO GLOBAL E SUA MARGINALIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	12
2.2	A importância das brechas para enfrentar desafios curriculares	13
3	PRODUTO PEGAGÓGICO.....	14
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	39
4.2	O caso dos hunos.....	40
4.3	Sequência de slides sobre o Império Mongol.....	42
4.4	Construindo um plano de aula e um jogo pedagógico sobre o Xogunato.....	43
4.5	Rumos do Oriente: uma análise sobre China e Índia no contexto das Grandes Navegações a partir de fontes didáticas e debate em sala.....	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
	REFERÊNCIAS	49

1 SITUANDO A REFLEXÃO

A Ásia é o berço de civilizações milenares e as histórias desse continente formam um campo de conhecimento bastante amplo e plural. Nesse campo se abrigam teorias que, a partir do século XXI, passaram a ser mais propagadas por meio da oferta do curso de História da Ásia Contemporânea no Ensino Superior. Nesse caso, os assuntos presentes nas ementas da disciplina de algumas graduações de História no Brasil fazem um caminho indo desde as práticas expansionistas do imperialismo no final do século XIX, passando pelo processo de lutas anticoloniais do pós-Segunda Guerra Mundial e chegando até à emergência dos Tigres Asiáticos.

Por outro lado, poucos temas relacionados ao continente asiático são trabalhados em sala de aula na Educação Básica através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre as noventa e nove habilidades da BNCC estabelecidas para os Anos Finais do Ensino Fundamental no currículo de História, apenas sete tocam essa temática.¹ Como se vê, mesmo com os avanços nas duas etapas de ensino, os currículos excluem inúmeras histórias que remontam às populações asiáticas.

Por exemplo, trata-se, para o 6º ano, das sociedades antigas no Oriente Médio, os mesopotâmicos (EF06HI07), enquanto no 7º ano, no contexto das Grandes Navegações e pela lente do mercantilismo, identifica-se as interações entre as sociedades europeia, africana e asiática (EF07HI02 e EF07HI14). Já no 8º ano, debate-se o imperialismo e o colonialismo europeu na Ásia durante o século XIX (EF08HI23 e EF08HI26). Quando o recorte temporal diz respeito à História Contemporânea, no 9º ano, pelo prisma da conjuntura da Guerra Fria, a Ásia é apresentada como palco de conflitos, como a Revolução Chinesa, a Guerra da Coreia e a Guerra do Vietnã. Paralelamente, são abordados os processos de modernização econômica e industrialização de países como Japão, Coreia do Sul e, posteriormente, a China, além de processos de descolonização vivenciados na região (EF09HI28 e EF09HI31).

Nesse sentido, como podemos construir atividades didáticas acerca da História

¹ A BNCC apresenta poucas habilidades relacionadas à temática asiática no ensino de História (BRASIL, 2018, p. 421, 423, 425, 427, 429, 431, 433). Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 13 mai. 2025.

da Ásia no interior da Educação Básica? Pensando sobre esses desafios, o objetivo deste trabalho é apresentar quatro intervenções pedagógicas sobre cinco povos asiáticos que podem ser aplicadas na aula de História tanto no 7º ano do Ensino Fundamental quanto no 1º ano do Ensino Médio. A escolha dessas séries se justifica se considerarmos a trajetória profissional da pesquisadora e professora residente que leciona aulas de História para discentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em sua instituição de origem e acompanhou, no Colégio Pedro II, *campus* Duque de Caxias, aulas direcionadas ao 1º ano do Ensino Médio buscando, então, aproximar as temáticas que se repetem em ambas etapas no processo de elaboração deste produto acadêmico.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- Apresentar intervenções pedagógicas sobre cinco civilizações asiáticas que podem ser mobilizadas na aula de História.

1.2.2 Objetivos específicos

- Esboçar um breve panorama sobre os povos da China, Índia, Mongólia, Hunos e Japão em tempos distintos através de atividades pedagógicas.
- Contribuir com a abordagem de uma história integrada em dois níveis de ensino nos quais os conteúdos se repetem: o 7º Ano do Ensino Fundamental e o 1º Ano do Ensino Médio.
- Despertar o interesse dos alunos pela história da Ásia.

2 A CENTRALIDADE DA ÁSIA NO CENÁRIO GEOPOLÍTICO E ECONÔMICO GLOBAL E SUA MARGINALIZAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A Ásia é o maior continente do planeta, abrigando cerca de três quintos da população mundial em seus 49 países. Segundo dados do Fundo Monetário Internacional (FMI) de 2024², a China é a segunda maior economia do mundo, sendo que na lista das maiores economias mundiais, o Japão ocupa o quarto lugar e a Índia está em quinta posição no ranking, considerando o Produto Interno Bruto (PIB) de cada um desses países.

Fazendo um pequeno parêntese: desde 2000, a China é o maior parceiro comercial do Brasil, sendo que os primeiros contatos oficiais entre eles ocorreram quando ambos ainda eram impérios³. Segundo Neto (2021), durante o governo (2011-2016) da primeira mulher a presidir o Brasil, Dilma Rousseff, destacou-se a importância do mandarim no ensino brasileiro⁴ mediante a relevância do idioma nas negociações comerciais. Mesmo que falar sobre negócios e relações diplomáticas mobilize a atenção das pessoas que estão atentas à questão econômica, eventualmente há quem ainda questione “afinal, por que estudar a História da Ásia?” (Pureza, 2023)⁵.

Mas, fechemos este breve parêntese sobre a relevância da Ásia no cenário mundial, e voltemos a nosso debate sobre a necessidade de superar abordagens eurocêntricas que ainda estruturam o ensino de História no Brasil. Especificamente

² “As 10 maiores economias do mundo em 2024, segundo ranking do FMI”. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2024/06/06/as-10-maiores-economias-do-mundo-em-2024-segundo-ranking-atualizado-do-fmi.ghtml>. Acesso em: 27 out. 2024.

³ Segundo a atual pesquisa para doutoramento em História na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), escrita por Anna Maria Litwak Neves (2024), construída com base em dados extraídos no Arquivo Histórico do Itamaraty, no Rio de Janeiro, as relações internacionais entre Brasil e China ocorrem desde o final do século XIX, mais precisamente desde 1893, ou seja, há 131 anos. No entanto, no contexto da Guerra Fria, o governo brasileiro não reconheceu o governo da República Popular da China (RPC) edificado pela Revolução Proletária Socialista. Somente em 15 de agosto de 1974 foram restabelecidas as relações diplomáticas entre Brasil e China no período da RPC. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/brasil-e-china-50-anos-da-retomada-das-relacoes-diplomaticas/>. Acesso em: 27 out. 2024.

⁴ Dentre algumas questões levantadas em seu artigo, o autor debate sobre a abertura de dez unidades do Instituto Confúcio no Brasil entre 2011 e 2016 com o objetivo de promover a cooperação cultural e educacional, assim como intercâmbio entre o Brasil e a China. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/ESGPPJS/article/view/1406>. Acesso em: 27 out. 2024.

⁵ Disponível em: <https://blog.editoracontexto.com.br/e-por-que-estudar-a-historia-da-asia-fernando-pureza/>. Acesso em: 27 out. 2024.

no que diz respeito a marginalização das histórias asiáticas nos documentos normativos, em “A grande Ásia e o ensino de História” (2021), Alex Degan advoga que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) O importante documento normativo homologado em 2018 e que estabelece direito de aprendizagem relativos a todos os cidadãos brasileiros, é taxativa logo no primeiro procedimento básico que orienta todo o ensino fundamental de História, observamos que seus componentes curriculares devem Primar “pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando no espaço geográfico” todas as histórias asiáticas são, portanto, marginalizadas, figurando, quando muito, enquanto acessórios exóticos e luxuosos da evolução histórica do Ocidente. (Degan, 2021, p.229).

Assim, tratar de tal temática nos leva a realçar que as populações asiáticas estão marginalizadas dos documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto a perspectiva eurocêntrica permanecer como eixo estruturante do ensino de História, professoras e professores seguirão desperdiçando a oportunidade de ampliar o repertório cultural de seus alunos, privando-os de uma visão crítica e heterogênea do passado e do mundo contemporâneo. Torna-se, portanto, imprescindível examinar as diretrizes curriculares que historicamente marginalizaram o estudo da Ásia, perpetuando no ensino de História uma narrativa incompleta e excludente.

2.2 A importância das brechas para enfrentar desafios curriculares

Outra importante reflexão acerca da BNCC é trabalhada pelo autor Breno Mendes (2020), segundo o qual a atual versão da BNCC pode ser entendida tanto como uma atualização das teorias tradicionais do currículo quanto um distanciamento das teorias pós-críticas do currículo. Em outras palavras, o autor argumenta que, embora a BNCC traga elementos contemporâneos como a noção de competências e habilidades, ela retoma a lógica tecnicista e conteudista típica das teorias tradicionais do currículo — que são voltadas para “o que ensinar” —, afastando-se das teorias críticas e pós-críticas, que buscam refletir sobre o sentido do ensino, sua dimensão política, cultural e emancipatória. Essa hipótese é desenvolvida ao longo do artigo intitulado *Ensino de História, Historiografia e Currículo de História*, escrito pelo referido autor, por meio da comparação entre a BNCC e outras propostas curriculares — como os PCNs — que, segundo ele, estão mais alinhadas com as teorias críticas e pós-

críticas. Vejamos:

Nosso argumento central é que a versão homologada da BNCC sinaliza para uma atualização daquilo que Tomaz Tadeu Silva chamou de “teorias tradicionais do currículo”, pois se preocupa mais com o “o quê” deve ser ensinado do que com um questionamento crítico sobre a finalidade do processo de ensino- aprendizagem. Em contraposição, como pretendemos demonstrar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC) e as Proposições Curriculares Municipais da Prefeitura de Belo Horizonte, para nós, estão mais próximas das teorias críticas e pós-críticas do currículo (Mendes, 2020, p. 110).

Nesse movimento, a BNCC assume uma perspectiva eurocêntrica e cronológica. Porém, frente a estas limitações, “surge a pergunta: o que fazer, então? Antes de mais nada, os professores podem manifestar sua resistência no chão da escola. Isto é, o currículo é um discurso cujo significado precisa ser interpretado e atualizado pelos docentes” (MENDES, 2020, p. 124). Da mesma forma, a presente pesquisa aproveita os momentos de “brechas” no currículo para se trabalhar com Ásia a partir das propostas que foram desenvolvidas, conforme apresentaremos na próxima seção.

3 PRODUTO PEDAGÓGICO

Apresento, a seguir, o desenvolvimento de quatro atividades complementares, em diferentes formatos. Elas visam estimular o conhecimento sobre cinco povos asiáticos no campo do ensino de História.

<u>Atividade 1 – Hunos</u>
Formato: Plano de aula

Nível de ensino: Fundamental 2 e Ensino Médio

Turma/Série: 7º Ano e 1º Ano

Duração: 30 minutos

Tema: Formas de etnocentrismo: o caso dos hunos no contexto da crise do império romano

Problema: Como as representações históricas dos hunos foram influenciadas pelo eurocentrismo e como essas imagens foram ressignificadas ao longo do tempo?

Objetivo Geral:

- Compreender as formas de eurocentrismo aplicadas à representação dos hunos, analisando como traços asiáticos foram simbolicamente modificados por um pintor francês romancista durante a Modernidade.

Objetivos Específicos:

- Apresentar Átila, último líder dos hunos, através da obra de Eugene Delacroix, artista francês, considerando o apagamento dos traços asiáticos na imagem.
- Expor as perguntas norteadoras da aula: “afinal, o que são representações? Será que as representações realmente nos ajudam a compreender as dinâmicas de poder, identidade e cultura de uma civilização?”
- Mostrar a relevância dos hunos para a para a crise e posterior queda do Império Romano, enfatizando os diversos problemas no contato entre romanos, povos germânicos e os hunos.

Conceitos/Noções:

- Eurocentrismo
- Representação
- Modernidade
- Império Romano

Conteúdos:

Factuais:

- Crise do Império Romano do Ocidente.

- Problematização das representações acerca dos povos não romanos, chamados de “bárbaros” pelos romanos.

Conceituais:

- Identificação das características dos hunos, povos nômades vindos da Ásia Central.
- Debate com a turma a respeito das noções de eurocentrismo, agricultura e técnica de cultivo, evidenciando a relação dos indígenas com cada um destes conceitos.

Procedimentais:

- Fontes imagéticas no ensino de História.
- Trecho de livro didático e de artigo

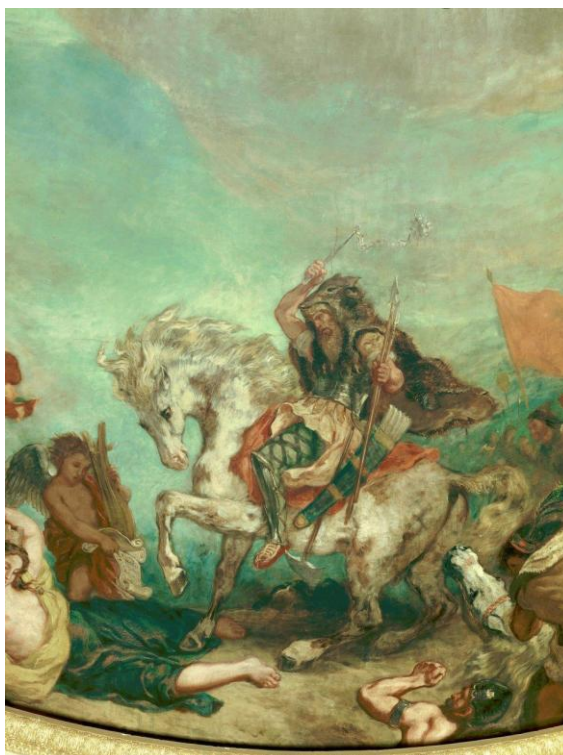
Atitudinais:

- Reflexão sobre o conhecimento dos povos asiáticos.

Procedimentos e Estratégias:

1. **Motivação inicial (10 minutos):** Exibição da fonte imagética a seguir.

Imagem 1 - Átila, o Huno



Fonte: Eugene Delacroix Attila, *The Hun*, Attila, o Huno (1847). Foto: Representação de Átila (395-453) rei da tribo dos hunos Detalhe de um fresco de Eugene Delacroix (1798-1863) que decora a cúpula da biblioteca da Assembleia Nacional (Palais Bourbon) 1843 Paris.⁶

- Discussão inicial a partir das percepções dos alunos sobre formas de etnocentrismo para problematizar o eurocentrismo contra os hunos, considerando que Átila teve seus traços asiáticos apagados na obra produzida pelo romancista.
- Debater que ao pesquisarmos imagens dos séculos V ou VI, da era cristã, para ilustrar quem foram os hunos, temos acessos a produções imagéticas limitadas.
- Refletir que toda representação é o olhar de alguém sobre algo e, portanto, um recorte que não necessariamente reflete a realidade como um todo.
- Sinalizar que a obra do francês Eugene Delacroix é do século XIX, momento de afirmação dos discursos nacionalistas.

⁶ Disponível em:

<https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Ferdinand-Victor-Eugene-Delacroix/951758/Representa%C3%A7%C3%A3o-de-%C3%81tila-%28395-453%29-rei-da-tribo-dos-hunos-Detalhe-de-um-fresco-de-Eugene-Delacroix-%281798-1863%29-que-decora-a-c%C3%BApula-da-biblioteca-da-Assembleia-Nacional-%28Palais-Bourbon%29-1843-Paris.html>; Acesso em 24 de abr. 2024.

2. Exposição dialogada (10 minutos):

- Apresentação no quadro dos motivos que levaram a queda do Império Romano do Ocidente.

3. Debate coletivo (10 minutos):

Texto 1 - Apresentação do texto-base da atividade para leitura coletiva e breve discussão.

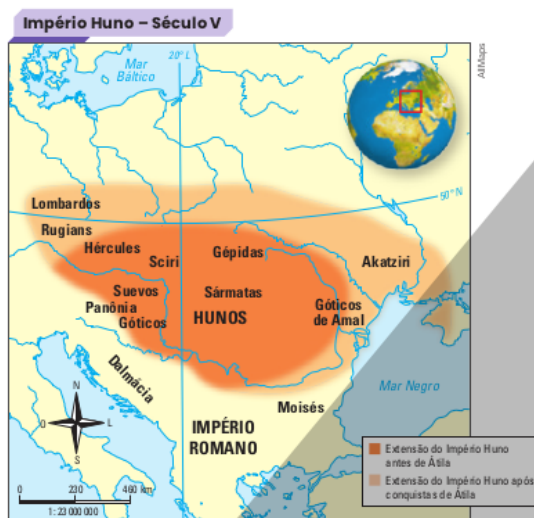
Átila, o huno

Átila, o huno (c. 406-453), viveu no século V e foi um dos últimos líderes dos hunos, povo guerreiro originário da Ásia Central que vivia na região onde hoje fica a Hungria. Os romanos o consideravam um guerreiro implacável. Uma das lendas sobre ele dizia que a grama pisada por seu cavalo não crescia mais.

Átila ficou no poder entre os anos de 434 e 453 e governou um grande território que se estendia da Europa Central até o Mar Negro e do Rio Danúbio até o Mar Báltico, como mostra o mapa.

Nesse período, comandou diversas campanhas militares, invadiu e saqueou diversas cidades romanas. Para deixar essas cidades e os seus moradores em paz, ele exigia o pagamento de uma certa quantia em ouro.

A morte de Átila, em 453, marcou o declínio dos hunos. Mesmo assim, com seus ataques às cidades romanas, Átila e os **hunos** contribuíram para a crise e posterior desagregação do Império Romano.



HEATHER, Peter. *Empires and Barbarians: the fall of Rome and the birth of Europe*. New York Oxford Press, 2009. p. 631.

➔ **Hunos:** população nômade e seminômade que veio da Ásia emigraram para a Europa durante o século IV.

Fonte: SANTOS, Júlio Cesar Paixão *et al.* *Amplitude: História, 6: ensino fundamental: anos finais*. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022, p.169.

Recursos Didáticos:

- Voz
- Quadro branco
- Pilotos
- Projetor
- Imagem

- Projeção do trecho de livro didático

Avaliação:

- Reflexão e engajamento dos discentes ao longo da aula.
- Capacidade de relacionar diferentes contextos históricos na construção da imagem de Átila.

Bibliografia Didática:

- SANTOS, Júlio Cesar Paixão *et al.* *Amplitude: História, 6º Ano*. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

Bibliografia Específica:

- FONSECA, Wanderson Fernandes; SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **Átila: de chefe de um povo nômade à representação mítica do herói nacional germânico**. Revista Philologus, v. 19, n. 55, Rio de Janeiro, CiFEFiL, jan./abr. 2013.

<u>Atividade 2 – Império Mongol</u>
Formato: Apresentação de slides

Nível de ensino: Fundamental 2 e Ensino Médio

Turma/Série: 7º Ano e 1º Ano

Duração: 20 minutos

Contexto de inserção na aula: Simultaneamente à época de Gana e Mali, no século XIII, emergiu na Ásia Centro-Oriental o Império Mongol.

Descrição da atividade: Essa atividade procurou explorar o impacto do Império

Mongol na história mundial, destacando sua rápida expansão, estratégia militar e influência política. Para tanto, apresenta os seguintes tópicos em nove slides:

1. **Antecedentes** – Descreve a situação da Ásia Centro-Oriental antes do Império Mongol, com destaque para a dinastia Liao e as disputas entre os clãs mongóis.
2. **Ascensão de Genghis Khan** – Explica a trajetória de Temüjin até ser coroado Gêngis Khan em 1206, unificando as tribos mongóis.
3. **Principais características** – Aborda a estrutura social e econômica dos mongóis, o expansionismo do império e a fama de seus guerreiros.
4. **Contexto político** – Trata da morte de Gêngis Khan em 1227, a expansão sob Ögedei Khan e o estabelecimento de Kublai Khan na China, encerrando as guerras de conquista mongóis no século XIV.

Slide 1: Capa da apresentação



Slide 2: Roteiro

TÓPICOS DA AULA

- ANTECEDENTES

- PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

- CONTEXTO POLÍTICO

Slide 3: Contextualização

ANTECEDENTES

Local Ásia Centro-Ocidental

Pré-Império:

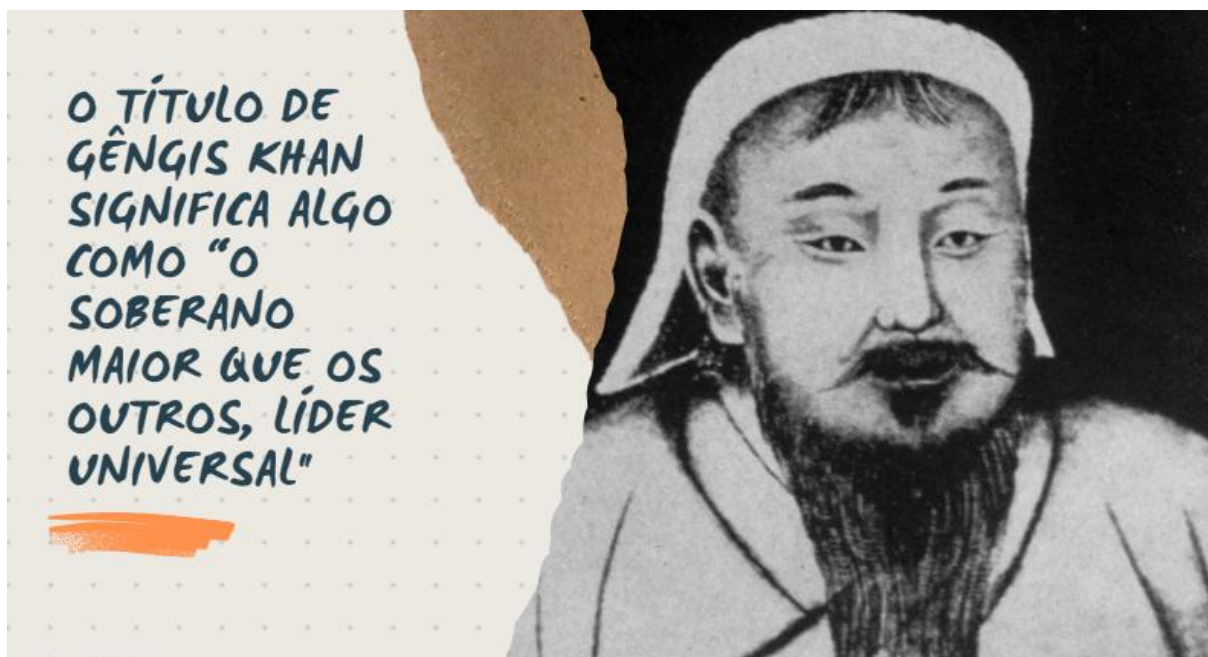
- A área ao redor da Mongólia, da Manchúria e de partes do norte da China eram controladas pela **dinastia Liao**, fundada pelo clã Yelü, desde o século X.
- Os mongóis dividiam-se em **clãs nômades e sedentários**, havendo disputas entre as tribos que ocupavam as estepes do norte da Ásia.

Ascensão de Genghis Khan

- Temüjin era filho de um chefe mongol. Em 1206, ele foi coroado como o grão-cã (Imperador) do Yekhe Mongol Ulus (Grande Estado Mongol), tornando-se, então, o **chefe desse clã**.

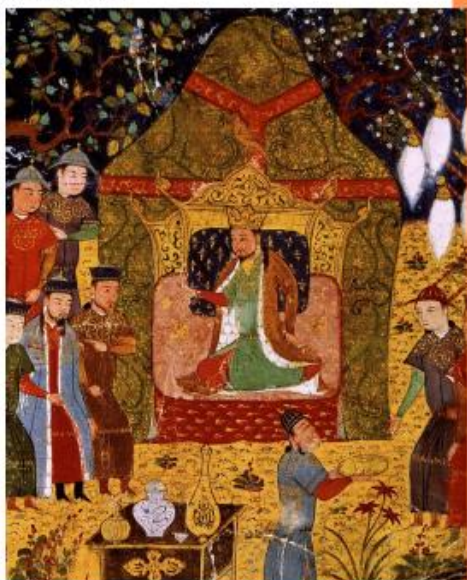
TRIBOS MONGÓIS DURANTE A DINASTIA LIAO (907-1125)

Slide 4: Contextualização



Slide 5: Contextualização

Joyce de Assis



Por volta de 1197 Temudjin foi eleito para ser o líder de diferentes grupos mongóis, com o título de Gêngis Khan.

Gêngis Khan (1162-1227)



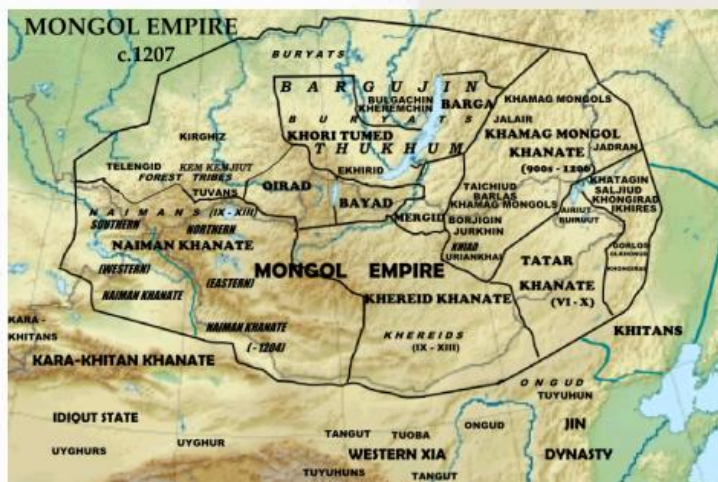
Representação da figura de Temujin Borgijin, também chamado de Gêngis Khan, um dos guerreiros mais temidos de todos os tempos. Os cavaleiros-arqueiros e outros rebanhos demonstravam a força militar Império Mongol.

Slide 6: Contextualização

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Império Mongol

- O termo mongol passou a ser usado para se referir a todas as tribos de língua mongólica sob o controle de Genghis Khan.
- Os mongóis sobreviviam do pastoreio e da agricultura.
- Em 1206, após alguns anos de guerras, Gêngis Khan unificou todas as tribos mongóis.
- A China foi dominada em 1219. Em seguida, Gêngis Khan conquistou a Pérsia e a Mesopotâmia, entre 1219 e 1221, e posteriormente avançou até parte do território russo (sul).
- Os mongóis tinham fama de conquistadores violentos e implacáveis.



IMPÉRIO MONGOL POR VOLTA DE 1207.

Slide 7: Contextualização

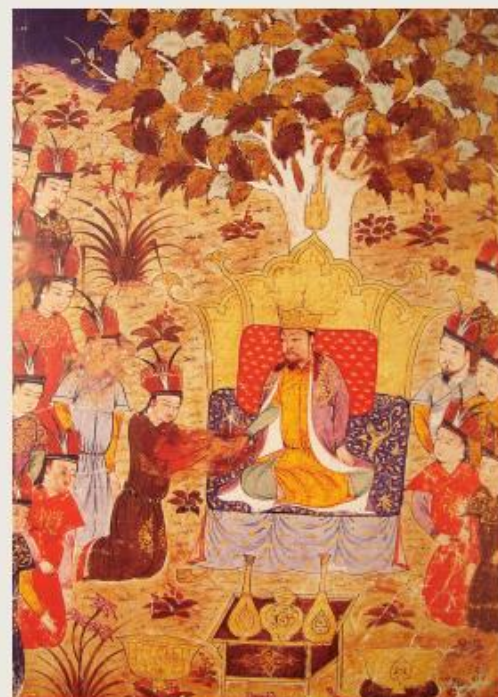
CONTEXTO POLÍTICO

Morte de Genghis Khan

- Genghis Khan morreu em 18 de agosto de 1227, época em que o Império Mongol governava do Oceano Pacífico ao Mar Cáspio, um império com o dobro do tamanho do Império Romano e mais extenso do que o maior e califado muçulmano, O Califado Omiada, que durante o seu apogeu (século VIII), estendia-se desde a Península Ibérica (atual Espanha e Portugal) no oeste, até a Índia e a Ásia Central no leste. Incluía também o Norte da África, o Oriente Médio e partes do Cáucaso.

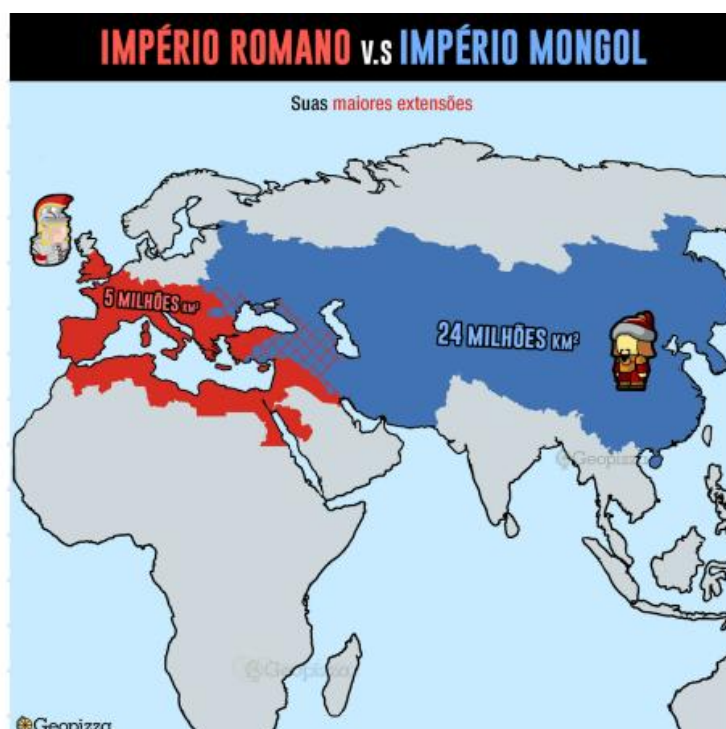
Expansão sob Ögedei (1227-1241)

- Após a morte de Temudjin, o Império Mongol passou para seu filho, Ögedei, que ampliou as fronteiras do império e conquistou diversas cidades russas e o Reino de Kiev. Ögedei também avançou pelo leste europeu até Viena, hoje capital da Áustria.



COROAÇÃO DE ÖGEDEI KHAN EM 1229 COMO O SUCESSOR DE GENGHIS KHAN.

Slide 8: Contextualização



Slide 9: Considerações finais



- A fragmentação política do sistema feudal europeu pode ter sido determinante para o avanço dos mongóis até o centro do território da Europa, em razão da ausência de um forte poder central capaz de enfrentar os exércitos mongóis.
- No século XIV o neto de Gêngis Khan, Kublai Khan, estabeleceu-se em Pequim, na China, e pôs fim às guerras de conquista dos mongóis.



Bibliografia Didática:

SANTOS, Júlio Cesar Paixão *et al.* *Amplitude: História, 6º Ano*. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

Atividade 3 – Japão

Formato: Plano de aula + jogo pedagógico

Nível de ensino: Fundamental 2 e Ensino Médio

Turma/Série: 7º Ano e 1º Ano

Duração: 1h40min

Problema: Entender que a história é dinâmica. Enquanto estava acontecendo o feudalismo na Europa, o que se passava na Ásia, e, especificamente, no Japão?

Objetivo Geral:

- Observar semelhanças no caso do xogunato e do feudalismo para contemplar alguns pontos da História da Ásia.

Objetivos Específicos:

- Apresentar o xogunato, através da descrição das principais características dessa era na qual os japoneses estavam inseridos entre os séculos XII e XIX.
- Criar e aplicar um jogo didático.
- Utilizar a mídia no ensino de História

Conteúdo programático

- Partir das percepções dos alunos sobre feudalismo/ servidão feudal para inserir esta

aula no contexto da crise do feudalismo e da formação dos Estados Modernos.

- Simultaneidade.
- Etnocentrismo e alteridade: através da observação de conteúdos midiáticos (trecho de um episódio da série "Xógum: A gloriosa saga do Japão" (2024) e de uma reportagem do jornal online G1 (2024), os relacionando com o tempo presente.⁷

Metodologia - desenvolvimento em 4 etapas:

1ª Etapa: Provocar os alunos a refletirem sobre o que eles entendem ao ouvir a palavra xogunato e o que vem à mente deles quando pensam sobre o Japão. Colocar o tema da aula no quadro e, a partir de conhecimentos que serão provavelmente genéricos, tendo em vista a ausência desta temática na BNCC, construiremos juntos uma nuvem de palavras no quadro sobre esses assuntos.

Apresentar oralmente o tema da aula e escrever, em tópicos, as principais características do xogunato.

Para tanto, utilizei como referência pedagógica um material que uso com os meus alunos da educação básica. Segue um texto extraído da sessão “Sincronizando” presente no livro didático direcionado para o 7º Ano do Ensino Fundamental, *Amplitude – História*, escrito por Renata Silva, Roberta Martinelli, Júlio Paixão, Arthur Caser, Cristiano Campos, Gabriel Onofre, Guido Fabiano, Lier Pires e Márcio Reis (2022):

Texto 1 - Extraído do livro didático

“O xogunato no Japão

Ao mesmo tempo que o feudalismo passava por transformações na Europa, um sistema bastante parecido se instalava no Japão: o xogunato, que perdurou entre os séculos XII e XIX. Justamente por causa das semelhanças.

Antes do início dessa era, os imperadores exerciam autoridade sobre todo o território. Porém, ao longo do século XII, seu poder entrou em declínio, e passaram a enfrentar uma série de guerras civis e disputas da nobreza pelo poder. Para combater a aristocracia revoltosa, o imperador contava com o auxílio do xógum, seu chefe militar mais importante, que, inicialmente, era nomeado pelo imperador em pessoa e lhe devia obediência absoluta. Mas, com o enfraquecimento da monarquia, os xóguns aproveitaram para tomar o controle do reino. Os imperadores foram mantidos, mas seu título era apenas simbólico – quem governava de fato eram os xóguns.

Com a autoridade central enfraquecida, a nobreza rural ganhou autonomia e fez prevalecer a descentralização política. Essa nobreza era formada pelos daimios, grandes senhores de terra

⁷ No tópico 4, coloquei em negrito os conceitos que serão citados para contribuir com o processo de aprendizagem dos discentes.

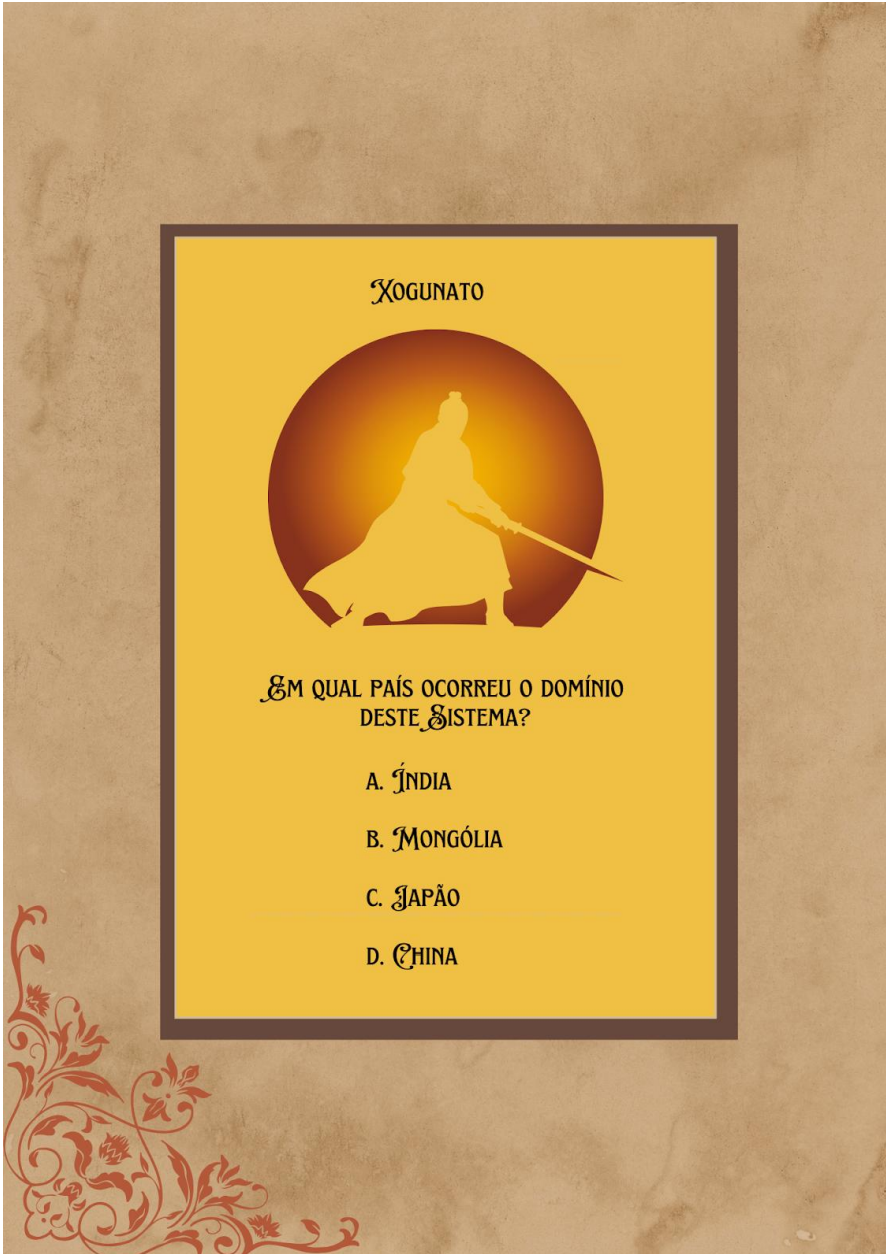
que exploravam o trabalho dos camponeses e tinham a seu serviço os poderosos samurais, guerreiros que recebiam intenso treinamento e viviam sob rigoroso código de conduta. O sistema atingiu seu auge no período do xogunato da família Tokugawa (séculos XVII a XIX). Uma das ações desse clã foi proibir contatos com outros povos, sobretudo os ocidentais. Por muitos anos, o Japão viveu em relativo isolamento, até que no século XIX o imperialismo europeu se impôs e a situação mudou totalmente o período já foi chamado também de “feudalismo japonês”, mas hoje em dia evita-se essa expressão, pois se entende que, apesar dos pontos em comum, a sociedade japonesa manteve a cultura e a organização social bastante diferentes das europeias.”

SILVA, Renata. *et al.* Amplitude: História, 7: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022, p.15.

2ª Etapa - Jogo da memória: Elaborei esta atividade também usando como base o texto acima. Criei 6 *cards*, utilizando o Canva, para contribuir com a contextualização do tema desta aula e para avaliar os discentes.

Proposta de avaliação: dividir a turma em dois grupos e sortear três cartas para cada equipe. A equipe que acertar o maior número de perguntas ganhará 1,0 ponto na avaliação do bimestre. Segue o jogo sobre o Xogunato:

Card 1 - Em qual país ocorreu o domínio do Xogunato?



XOGUNATO




EM QUAL PAÍS OCORREU O DOMÍNIO
DESTE SISTEMA?

- A. ÍNDIA
- B. MONGÓLIA
- C. JAPÃO
- D. CHINA

Card 2 - A partir da noção das temporalidades síncronas, qual o nome do sistema que a Europa passava no mesmo período do governo Xógum?

XOGUNATO




A PARTIR DA NOÇÃO DAS TEMPORALIDADES SÍNCRONAS DA HISTÓRIA HUMANA, QUAL ERA O NOME DO SISTEMA QUE A EUROPA PASSAVA NO MESMO PERÍODO DO GOVERNO DO XÓGUM?

- A. CAPITALISMO
- B. FEUDALISMO
- C. MERCANTILISMO
- D. SOCIALISMO

Card 3 - Quem poderia ser considerado Xógum?

XOGUNATO




QUEM ERA O XÓGUM APÓS O SÉCULO XII?

A. SENHOR FEUDAL QUE APOIAVA A ARISTOCRACIA RURAL E O CLERO

B. CHEFE MILITAR QUE PASSOU A CONTROLAR O PODER, APROVEITANDO-SE DA FRAGILIDADE DA MONARQUIA


C. FIGURA RELIGIOSA QUE VIVEU EM COMUNIDADES JAPONESAS ENTRE OS SÉCULOS XII E XIX COMPARTILHANDO MEDITAÇÕES

D. OTAKU QUE GANHOU DESTAQUE COMO Opositor DOS INGLESES E JESUÍTAS PORTUGUESES




Card 4 - Quem poderia ser considerado Xógum?

XOGUNATO




QUEM COMPUNHA A NOBREZA RURAL NESTE SISTEMA E QUAIS TRABALHADORES ELES EXPLORAVAM?

- A. DAIMIOS, GRANDES SENHORES DE TERRA QUE EXPLORAVAM O TRABALHO DOS CAMPONESES
- B. NINJAS, ESPÍOES ESPECIALIZADOS EM SABOTAGEM NO TRÁFICO DE PESSOAS ESCRAVIZADAS
- C. MERCADORES QUE MONOPOLIZAVAM O COMÉRCIO INTERNACIONAL USANDO A BURGUESIA PARA LUCRAR
- D. SENHORES FEUDAIS, SUSERANOS QUE ERAM OS DONOS DA TERRA E EXPLORAVAM OS VASSALOS, QUE ERAM OS SERVOS TRABALHADORES



Card 5 - Quem eram os chamados samurais?

XOGUNATO



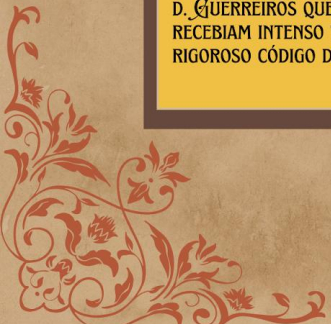
QUEM ERAM OS SAMURAI E QUAL ERA O SEU PAPEL AO LONGO DOS SÉCULOS XII E XIX?

A. ARTESÃOS ESPECIALIZADOS EM PRODUZIR ARMAS

B. SÍDERES RELIGIOSOS RESPONSÁVEIS PELA MANUTENÇÃO DOS TEMPLOS


C. CAVALEIROS MEDIEVAIS QUE ADMINISTRAVAM OS FEUDOS RURAIS

D. GUERREIROS QUE FICAVAM A SERVIÇO DOS DAIMOS, RECEBIAM INTENSO TREINAMENTO E VIVIAM SOB RIGOROSO CÓDIGO DE CONDUTA



Card 6 - Sobre Império e monarquia japonesa

XOGUNATO



ANTES DO INÍCIO DESSA ERA, OS IMPERADORES CONTROLAVAM TODO O TERRITÓRIO JAPONÊS. JÁ NO SÉCULO XII, A MONARQUIA ENFRENTOU INÚMERAS GUERRAS CIVIS E DISPUTAS DOS DAIMIOS QUE QUERIAM AUTONOMIA. ASSIM:

A. COM A MONARQUIA FRAGILIZADA, O PODER DO REI SE TORNOU SIMBÓLICO. OS XÓGUNS TOMARAM O CONTROLE E A ARISTOCRACIA RURAL SE BENEFICIU COM A DESCENTRALIZAÇÃO POLÍTICA, AUMENTANDO O SEU PODER

B. DURANTE O SÉCULO XII, OS CAMPONESES JAPONESES REVOLTARAM-SE CONTRA OS SENHORES FEUDAIS, DESENCADEANDO UMA SÉRIE DE CONFLITOS SEMELHANTES ÀS GUERRAS CAMPONESAS OCORRIDAS NA EUROPA FEUDAL.

3ª Etapa - Atividade utilizando duas fontes de mídia

Texto 2 - Em primeiro lugar, leremos um trecho de uma reportagem extraída do jornal online G18 (2024) que se relaciona com a fonte audiovisual que também será analisada:

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/tv-e-series/noticia/2024/02/27/xogum-precisou-de-uma-decada-para-adaptar-classico-de-samurais-sem-estereotipos-queria-consertar-tudo-isso-diz-sanada-hiroyuki.ghtml> Acesso em: 14 abr. 2024.

'Xógum' precisou de uma década para adaptar clássico de samurais sem estereótipos: 'Quería consertar tudo isso', diz Sanada Hiroyuki

Nova adaptação do livro de James Clavell, que estreia nesta terça (27), promoveu protagonista a produtor para ajudar na autenticidade: 'eu sentia os limites para dizer algo como ator'.

Por Cesar Soto, G1. 27/02/2024 04h01

Foram necessários dez anos para que a série "Xógum: A gloriosa saga do Japão" saísse do papel. Ao estrear nesta terça-feira (27), a nova adaptação do livro clássico de mesmo nome escrito por James Clavell quer atualizar a discussão sobre o encontro do ocidente com o Japão com sua trama sobre disputa de poder e intrigas entre samurais.

Para evitar estereótipos e aumentar a autenticidade, o casal de criadores e responsáveis pela versão, Justin Marks e Rachel Kondo, primeiro convocaram Sanada Hiroyuki ("O último samurai") para interpretar o protagonista. Anos depois, o convidaram para ser um dos produtores.

Especialista no gênero, o ator há anos briga para melhorar a forma como a cultura de seu país é retratada em Hollywood. Com um cargo na liderança nos bastidores pela primeira vez em sua longa carreira, ele finalmente se sente confortável para agir de maneira mais direta.

"Às vezes acontecem equívocos com a nossa cultura. Ou alguns públicos amam personagens japoneses estereotipados ou hábitos, coisas assim. Mas, no século 21, eu queria consertar tudo isso para a nossa geração", diz Sanada em entrevista ao G1.

"Eu tentava corrigir nossa cultura em cada filme ou série de TV, mas sentia os limites para dizer algo como ator. Por isso que, dessa vez, eu tenho o título de produtor. Tem um significado muito grande para mim."

Os dois primeiros episódios estreiam nesta terça nas plataformas de vídeos Disney+ e Star+ (cujos catálogos vão se juntar em 2024). Os oito demais serão lançados semanalmente.

Gaiato no Japão

Assim como no livro, "Xógum" segue a história de um piloto britânico (Cosmo Jarvis) que chega ao Japão feudal do século 17 determinado a acabar com o monopólio dos portugueses (inimigos da Inglaterra) sobre o comércio com o país.

Capturado e completamente ignorante dos costumes e da política local, ele se encontra no meio de uma disputa de poder entre cinco poderosos senhores em um vácuo deixado pela ausência de um "xógum" – líder militar e autoridade política real da nação.

Sob a guarda do mais poderoso deles (Sanada) e sem falar uma palavra de japonês, o estrangeiro se aproxima de sua tradutora (Anna Sawai) e, com o tempo, prova ser aliado poderoso.

Shakespeare samurais

Com isso, o idioma é central à trama. Os diálogos em japonês foram mantidos na língua local, mas o que é retratado em inglês na verdade era para ser português – uma liberdade comum em Hollywood.

Como produtor, Sanada conseguiu contratar membros japoneses para a equipe e levá-los até o Canadá, onde aconteceram as gravações. Especializados em dramas de samurais, eles ajudaram a desenvolver figurinos, cenários, penteados e até a linguagem digna da época.

"A maneira de falar de um samurai é como o inglês de Shakespeare. Às vezes, é muito difícil de entender. É por isso que nós adotamos um equilíbrio melhor. Na maneira clássica, mas fácil de entender, mas sem ficar modernizado demais", conta Sanada.

"Mesmo com as legendas, talvez o público consiga sentir se aquilo faz sentido para aquele período, ou o personagem, ou a situação. Sabe, mesmo sem entender o significado, as pessoas podem sentir se é apropriado ou não."

4ª Etapa: Em seguida, assistiremos uma pequena parte do 2º episódio da série *Xógum: A gloriosa saga do Japão* na Star+.⁹

⁹ O episódio em questão está na Temporada 1, intitulado Servos de Dois Senhores. Em aula, analisaremos entre os intervalos de tempo 15:42 até 16:53. Até a data de finalização deste trabalho, este episódio não estava disponível gratuitamente na internet, apenas para assinantes do streaming da Star+.

Proposta de atividade para casa: A partir do que trabalhamos em sala hoje, escreva, com suas próprias palavras, um texto argumentativo de 10 linhas sobre o que você entendeu acerca do xogunato. Reflita sobre essa questão, explicando como esse período da história japonesa nos ajuda a pensar sobre etnocentrismo e alteridade. Espera-se que, com base na reflexão sobre o tema e o debate gerado em aula, os estudantes identifiquem os traços de estereótipos e a ausência de representação da cultura japonesa com autenticidade no audiovisual e na historiografia.

Recursos didáticos:

- Voz
- Quadro branco e piloto para o quadro
- Jogo autoral
- Cópias da reportagem impressa
- Computador com internet

Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Competências:

- Específica de Ciências Humanas 5: Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
 - Específica de História 2: Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
 - Específica de História 3: Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
-

Habilidades:

- EF06HI05: Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.
- EM13CHS303: Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

Bibliografia Didática:

SANTOS, Júlio Cesar Paixão *et al.* *Amplitude: História, 7º Ano*. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

Bibliografia Específica:

BUCCI, Eugênio. A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo o que é visível. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (15-35).

PEIXOTO, Maria do Rosário. “Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e por que aprender / ensinar história”. *História e Perspectivas*, Uberlândia (53), 37-70, jan-jun. 2015.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. “Negociações Impressas”: a imprensa comercial e o lazer dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Primeira República”. *In: História [online]*. 2016, vol.35.

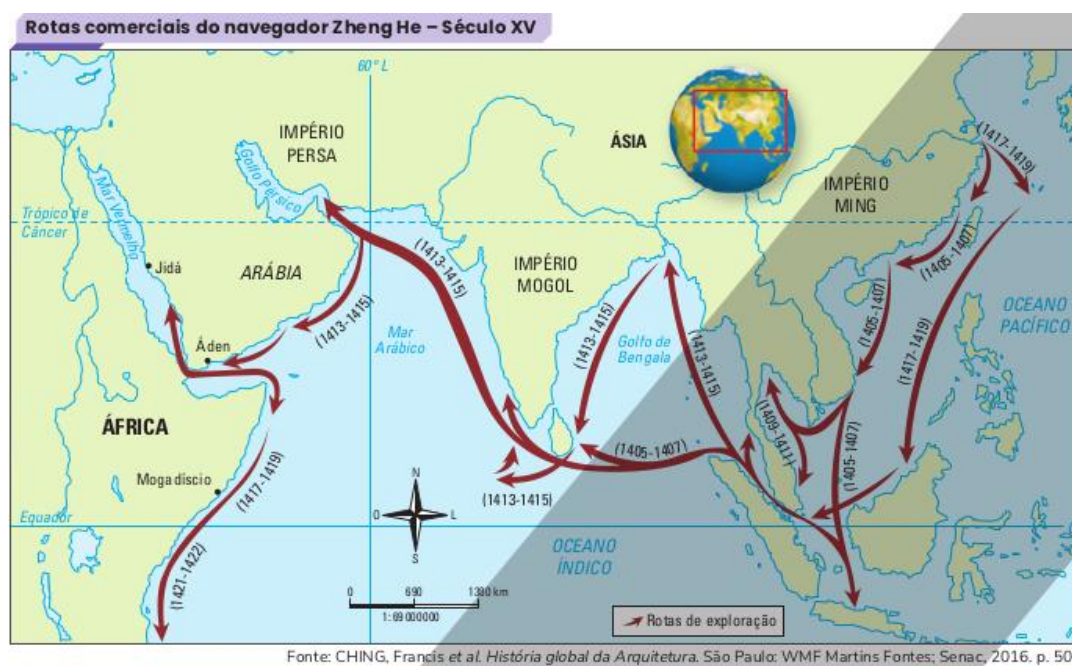
Fonte primária:

SOTO, Cesar. 'Xógum' precisou de uma década para adaptar clássico de samurais sem estereótipos: 'Queria consertar tudo isso. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/tv-e-series/noticia/2024/02/27/xogum-precisou-de-uma-decada-para-adaptar-classico-de-samurais-sem-estereotipos-queria-consertar-tudo-isso-diz-sanada-hiroyuki.ghtml> Acesso em: 27 out. 2024.

Atividade 4 – China e Índia**Formato: Distribuição de duas folhas A4 para os alunos + discussão em sala****Nível de ensino:** Fundamental 2 e Ensino Médio**Turma/Série:** 7º Ano e 1º Ano**Duração:** 20 minutos**Texto 1 - China e Índia no contexto das Grandes Navegações****Antecedentes:**

- **Comércio:** Trocas comerciais e migrações já aconteciam na Ásia antes da chegada dos europeus no século XV. Zheng He (1371-1433), por exemplo, foi um navegador chinês e um dos grandes exploradores da Ásia. Observe que tal continente se conecta por rotas marítimas à Europa e África.

Figura 1 - mapa



- A Índia era conhecida por suas riquezas, especialmente especiarias, algodão e pedras preciosas. Já a China era famosa por sua seda, porcelana, chá e tinha uma vasta rede comercial através da Rota da Seda e comércio marítimo no Sudeste Asiático.

Principais características:

- Ciência e tecnologia:
 - O Oriente é detentor de conhecimentos milenares, possuindo uma longa história de civilizações avançadas que influenciaram significativamente a humanidade como um todo. Desde a Antiguidade, a Índia e a China produzem ciência, tecnologia, filosofia e artes.

Na China, as pesquisas científica e filosófica ganharam impulso em 1040 com a criação da Universidade Imperial de Kaifeng, 48 anos antes da primeira faculdade fundada na Europa durante a Idade Média, a Universidade de Bolonha, na Itália. Já a Universidade de Nalanda, localizada na antiga cidade de Nalanda, no estado de Bihar, Índia, foi fundada no início do século V. Mais precisamente, ela foi estabelecida durante o reinado do imperador Gupta Kumaragupta I, por volta de 427 d.C. Ela floresceu por cerca de 800 anos, até ser destruída no século XII, por volta de 1193

d.C., durante as invasões muçulmanas lideradas por Bakhtiyar Khilji. Essa destruição marcou o fim desse importante centro de aprendizado sobre budismo, lógica, gramática, medicina, matemática, astronomia e artes.

- No século XIV, os chineses produziam grandes juncos, embarcações marítimas, que chegavam a ter 120 metros de comprimento.

Figura 2 - comparação entre duas embarcações marítimas (China x Portugal)



Contexto político:

As riquezas da Índia e da China atraíram os exploradores europeus no contexto das Grandes Navegações. A busca europeia por rotas diretas para a Ásia tinha como objetivo fazer comércio e evitar os intermediários muçulmanos e italianos.

Bibliografia Didática:

- SANTOS, Júlio Cesar Paixão *et al.* *Amplitude: História, 7º Ano*. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos nesta seção os resultados encontrados a partir da análise das atividades propostas, ancorando nossas observações em referenciais teóricos pertinentes. As quatro atividades desenvolvidas, destinadas a turmas do 7º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, evidenciam uma intencionalidade pedagógica: romper com uma narrativa eurocentrada no ensino de História. Dessa forma, inserem-se em um debate mais amplo acerca da construção de um currículo descentralizador, comprometido com a inclusão da História da Ásia e com o enfrentamento crítico do eurocentrismo nas práticas escolares.

Nesse sentido, a proposta de um currículo plural, voltado para a valorização de múltiplas perspectivas históricas, combate a lógica de uma história única, ocidental e linear que ainda está presente no imaginário escolar. Ao promover o protagonismo de civilizações asiáticas em contextos anteriores ao contato com os europeus, as atividades reafirmam a complexidade sociopolítica, a capacidade tecnológica e a riqueza cultural desses povos, contribuindo para a formação de uma consciência histórica diversa e inclusiva.

4.1 O caso dos hunos

Para começar, a atividade 1, no formato de plano de aula, busca problematizar o eurocentrismo presente na representação dos povos hunos. Nesse movimento, o quadro que retrata Átila, líder huno, produzido por um artista francês, Delacroix, permite que os alunos questionem a forma como o “outro asiático” foi sistematicamente reinterpretado — ou mesmo apagado — para atender aos valores e discursos ocidentais. Assim, o uso da imagem de Átila em sala de aula pode ser utilizado como uma fonte histórica para a análise das dinâmicas de poder e de construção simbólica do passado.

A opção por discutir o conceito de representação se alinha ao que Roger Chartier (1990) chama de “relação de representação - entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga” (Chartier, 1991, p. 184). Nesse sentido, quando optamos por discutir o conceito de representação, entendemos que aquilo que se vê, no caso, uma imagem, não é o passado em si, mas uma perspectiva sobre ele, construída segundo determinadas lógicas e interesses. Com isso, podemos refletir criticamente sobre quem representa, o que está sendo representado e como essa representação é construída e apropriada.

Além disso, é possível pensarmos o uso de imagem no ensino de História por meio de Erwin Panofsky (2002) e Jacques Aumont (2001), autores que defendem que as imagens não mostram os objetos exatamente como eles são na realidade, ou seja, elas não são representações neutras ou objetivas. Em vez disso, revelam a intenção de quem as produziu — o “retrator”, no caso, Delacroix. Segundo os autores, a imagem é sempre carregada de escolhas estéticas, culturais e ideológicas.

Considerando que o quadro analisado na atividade em questão foi elaborado no século XIX, momento de afirmação dos discursos nacionalistas — aqui, estamos falando, especificamente, do nacionalismo na França, é interessante observar como os hunos, que no contexto da crise do império romano foram chamados de bárbaros, cruéis e exóticos, posteriormente tiveram seus estereótipos visuais desenhados à semelhança de um europeu. Isso reforça a ideia de que toda imagem é, também, uma construção histórica (Burke, 2004).

Portanto, espera-se, como resultado, que os alunos reconheçam os mecanismos simbólicos de exclusão e inferiorização de povos asiáticos. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica exposta, ao articular leitura crítica de fontes visuais e textuais com conceitos como etnocentrismo e eurocentrismo, tende a ampliar a competência leitora dos discentes e a possibilitar a apropriação de conteúdos complexos de forma situada e mais significativa.

Por fim, vale situar que a estrutura escolhida para este plano de aula se articula com as quatro dimensões dos conteúdos (factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais), conforme proposto por Antoni Zabala (1998), e não apenas o ensinamento sobre os fatos históricos. No âmbito conceitual, foram introduzidos e discutidos termos-chave como representação, eurocentrismo e modernidade; na dimensão factual, abordou-se o contexto da crise do Império Romano e a construção da imagem

dos hunos no século XIX; quanto à dimensão procedimental, os alunos foram envolvidos em atividades de análise de fontes imagéticas e de leitura coletiva orientada. Já no que se refere aos objetivos atitudinais, a proposta pedagógica visou fomentar uma postura crítica e valorizadora diante dos saberes, experiências e contribuições históricas dos povos asiáticos, promovendo uma aprendizagem pautada na superação de estereótipos e na ampliação de horizontes culturais no ensino de História.

4.2 Sequência de slides sobre o Império Mongol

A escolha de inserir o Império Mongol em uma aula que se relaciona com outra aula, sobre reinos africanos de Gana e Mali durante a Idade Média, passa por uma proposta que rompe com a lógica que costuma silenciar ou marginalizar civilizações asiáticas e africanas. Ao reconhecer a relevância histórica do Império Mongol, os slides elaborados para esta atividade conectam sociedades diferentes que existiram no mesmo período histórico. Assim, sabendo que os povos orientais deixaram marcas profundas na organização política, econômica e cultural da história da humanidade, apresentar os mongóis como protagonistas históricos é uma tentativa de corrigir distorções antigas da historiografia escolar que, em geral, não falam a respeito dessa civilização.

De acordo com os historiadores Ferreira e Afonso (2016), os mongóis eram muitas vezes vistos como seres místicos orientais:

Os viajantes pareciam entender que o conhecimento adquirido pelos mongóis acerca dos corpos celestes permitia-lhes tecer predições sobre o futuro, podendo, desse modo, evitar derrotas militares ou mesmo aproveitar épocas favoráveis para as investidas. (Ferreira; Afonso, 2016, p. 9)

Nesse sentido, a atividade questiona o estereótipo do “mongol invasor, bárbaro e místico” e aproxima os estudantes das complexidades sociopolíticas do contexto que os mongóis estavam inseridos. Ao fazer isso, a apresentação trabalha com os antecedentes políticos da Ásia Central e Oriental, com destaque para as disputas entre os clãs mongóis e a formação do poder sob Gêngis Khan. Também se pretende, com os slides, debater as principais características do Império Mongol, considerando o contexto político da expansão dos mongóis.

Com relação aos procedimentos didáticos utilizados nesta atividade, a apresentação privilegiou fontes narrativas e contextuais, como a trajetória de Gêngis Khan, com ênfase na continuidade e ruptura de seu legado, ao tratar da expansão do império sob os seus sucessores. Outro aspecto foi a organização temática, com tópicos que abordam sociedade, política e cultura. Essas escolhas ajudam os alunos a desenvolverem competências ligadas à consciência histórica, ou seja, “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

Desta maneira, ao desenvolverem consciência histórica crítica, ao serem apresentados a interdependência das civilizações, os discentes podem compreender que o passado não é um conjunto de fatos fixos, mas uma trama de interpretações que inclui a Ásia. Além do mais, a julgar pela intencionalidade dos slides, espera-se que a atividade tenha produzido alguns efeitos pedagógicos em sala. Por exemplo, a quebra de estereótipos orientalistas, ou seja, uma visão deputada do Ocidente sobre o Oriente (Said, 2007) especialmente ao destacar a sofisticação militar, política e administrativa dos mongóis e o estímulo à curiosidade, pois a figura de Gêngis Khan e os impactos do Império Mongol podem suscitar múltiplas conexões (como a questão da China, da Rota da Seda e do islamismo). De tudo quanto precede, pode-se perceber que esta atividade está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a valorização de diferentes culturas e civilizações como forma de fortalecer a cidadania e o respeito à diversidade.

4.3 Construindo um plano de aula e um jogo pedagógico sobre o Xogunato

Ao mostrar que o xogunato se desenvolveu no Japão de forma simultânea ao feudalismo europeu, a atividade desconstrói a ideia de que há um “modelo” único e progressivo de organização sociopolítica. Tal abordagem dialoga diretamente com a valorização da simultaneidade histórica, princípio que fundamenta a chamada História Integrada. Conforme aponta Flávia Caimi, a História Integrada busca contemplar “conhecimentos históricos de diferentes sociedades, consubstanciados num mesmo tempo cronológico, demonstrando como responderam às demandas colocadas pelo seu tempo e como operaram as transformações necessárias” (Caimi, 2009, p. 4),

promovendo, assim, uma compreensão da diversidade de formas políticas que coexistiram no mundo.

O plano de aula reconhece a ausência do tema do xogunato na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propondo-se, portanto, como uma iniciativa de ampliação do repertório histórico escolar, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao valorizar uma formação mais plural e relacional do passado. Nesse sentido, a atividade articula o estudo do xogunato e a análise crítica de representações midiáticas na série *Xógum: A Gloriosa Saga do Japão* (2024) — adaptação contemporânea do romance escrito por James Clavell (1975). Essa produção audiovisual, conforme ressaltado em reportagem utilizada na atividade, demandou uma década de desenvolvimento justamente por priorizar uma abordagem mais autêntica da cultura japonesa, mantendo, por exemplo, os diálogos em língua original e investindo na construção cuidadosa de figurinos, cenários e roteiros coerentes com o contexto histórico representado.

A proposta pedagógica, ao explorar tais elementos, busca não apenas desmistificar estereótipos presentes no imaginário ocidental, sobretudo nas produções hollywoodianas, como também promover uma reflexão crítica sobre a persistente dificuldade do audiovisual em representar com fidelidade sociedades orientais. Assim, ao mobilizar esse debate, a atividade aborda uma temática rara e difícil de trabalhar em sala, em especial devido à nossa própria ignorância acerca desse assunto. Nesse sentido, a atividade em questão coloca os estudantes em contato com fontes contemporâneas, desenvolvendo neles uma postura crítica diante da cultura de massa, fomentando o exercício de letramento midiático que dialoga diretamente com as habilidades EM13CHS303 e EF06HI05 da BNCC.

Além disso, a proposta de um jogo pedagógico autoral — o jogo da memória com conceitos fundamentais do xogunato desenvolvido pela autora — exemplifica a adoção de metodologias ativas e recursos lúdicos, estratégias que estimulam o engajamento discente e facilitam o processo de aprendizagem deles. Isso foi possível porque

Para trabalhar as metodologias ativas não é necessário uso de tecnologia em sala de aula. O professor precisa ter clareza dos objetivos que pretende alcançar com os conteúdos que serão trabalhados conforme o planejamento escolar e utilizando de estratégias variadas, escolher o tipo de metodologia ativa que possibilitará desenvolver determinada atividade. (Dos Santos, *et al.*, 2024, p. 22).

Nesse sentido, a opção por incorporar um jogo no processo de planejamento da aula revela uma intenção pedagógica de tornar o ensino mais dinâmico, despertando o interesse dos estudantes de forma mais interativa e menos monótona do que uma aula expositiva.

4.4 Rumos do Oriente: uma análise sobre China e Índia no contexto das Grandes Navegações a partir de fontes didáticas e debate em sala

A seleção dos conteúdos — especialmente ao destacar Zheng He, a Universidade de Nalanda e a produção científica da China e da Índia — dialoga diretamente com os princípios de um novo currículo discutido por Circe Bittencourt (2004). Segundo Bittencourt,

De acordo com os currículos mais recentes, os conteúdos escolares correspondem à integração dos vários conhecimentos adquiridos na escola. Destarte, concebem-se como conteúdo escolar tanto os conteúdos explícitos de cada uma das disciplinas como a aquisição de valores, habilidades e competências que fazem parte das práticas escolares. Os conteúdos escolares incluem, por exemplo, aprendizagens de novas linguagens, desde a norma culta da língua ao domínio do significado das imagens de revistas em quadrinhos, de propagandas ou de filmes. Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. (Bittencourt, 2004, p. 106)

Nessa perspectiva, o ensino de História deve favorecer a construção de visões múltiplas do passado. A atividade promove isso ao atribuir protagonismo a civilizações asiáticas prévias ao contato com os europeus, reafirmando sua complexidade, organização política e capacidade tecnológica. Além disso, ao abordar as motivações comerciais e políticas dos europeus sob uma ótica que destaca os conhecimentos e sistemas já existentes na Ásia, os alunos são convidados a perceber que as Grandes Navegações não se iniciam com a iniciativa dos europeus em desbravar os mares para conhecer novos continentes, mas está inserida em processos mais amplos de circulação, conexão e trocas intercontinentais.

Ao estabelecer comparações entre os juncos chineses e as caravelas europeias, assim como ao destacar que as universidades asiáticas antecedem as europeias, os alunos são instigados a exercitar o pensamento crítico por meio do questionamento da suposta superioridade europeia, frequentemente naturalizada pelo senso comum. A utilização de uma abordagem comparativa, aliada a ênfase em aspectos tecnológicos e científicos ajudam a romper com estereótipos sobre a Ásia como "exótica". Tal perspectiva amplia o repertório cultural dos discentes e favorece a construção de uma consciência histórica mais plural, configurando-se como um passo essencial para uma educação decolonial e em consonância às demandas de um mundo globalizado.

Portanto, ao inserir China e Índia como agentes históricos ativos, e não como objetos secundários, a atividade complementar elaborada amplia o repertório dos estudantes sobre as contribuições dessas civilizações, tendo em vista que ela provoca um estranhamento produtivo: muitos estudantes não associam a China e a Índia às Grandes Navegações, o que pode ampliar o campo de visão histórica. Já a proposta metodológica — distribuição de textos com imagens e debate em sala — favorece a aprendizagem ativa e o letramento histórico (Rüsen, 2001). Ela também possibilita um momento de mediação docente ativa, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo exploratório, entendemos que a análise aqui apresentada contribui para ampliar os olhares sobre o ensino de História da Ásia na educação básica, dialogando com temas como currículo, etnocentrismo e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas decoloniais. A partir da proposta de quatro intervenções didáticas, voltadas ao 7º ano do Ensino Fundamental e ao 1º ano do Ensino Médio, foi possível refletir sobre o apagamento sistemático das histórias asiáticas nos documentos normativos e apresentar alternativas concretas que permitam tensionar essas ausências em sala de aula.

No que diz respeito a escolha das duas séries concomitantes, do ponto de vista pedagógico, observa-se uma maior potencialidade de trabalho com a pluralidade de ideias no 7º ano do Ensino Fundamental. Isso ocorre, sobretudo, pela amplitude temporal que os docentes dispõem ao longo dessa etapa — quatro anos letivos — e

mais tempos semanais para abordar, de maneira progressiva, a diversidade dos povos e culturas com os discentes, possibilitando um aprofundamento gradual dos conteúdos relacionados às múltiplas experiências históricas.

Por outro lado, o Ensino Médio brasileiro, com a lei nº 13.415/2017, também conhecida como "Reforma do Ensino Médio", passou por um processo de reorganização curricular que priorizou a formação técnica e os chamados "itinerários formativos". Tal reestruturação resultou em uma expressiva redução da carga horária destinada às disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, tanto nas escolas de tempo parcial quanto nas de tempo integral. Apesar da Política Nacional de Ensino Médio de 2024¹⁰ se apresentar como uma correção de rumos em relação à reforma de 2017, na prática, percebemos que as mudanças mais recentes reforçam os efeitos da lei anterior, uma vez que nós, professores, enfrentamos hoje o mesmo problema.

Dessa forma, ao aproximar as duas séries, percebemos que existe um desafio maior para aprofundar os conteúdos na última etapa da educação básica. Compreendemos, portanto, que é necessário haver transformações curriculares para que cada vez mais propostas educativas que reafirmam o compromisso com uma formação crítica, plural e cidadã sejam desenvolvidas e aplicadas em sala.

Com relação a primeira atividade proposta neste trabalho, referente à representação dos hunos e ao conceito de eurocentrismo, observamos como o uso da imagem de Átila pintada por Delacroix revela as construções simbólicas e ideológicas que permeiam a produção iconográfica ocidental e seus desdobramentos. Já na segunda atividade, a apresentação em slides sobre o Império Mongol destacou a necessidade de inserir sociedades asiáticas como sujeitos históricos ativos, contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica crítica entre os estudantes. A terceira intervenção, com o plano de aula e o jogo pedagógico sobre o xogunato, mostrou o potencial do ensino de História para desconstruir estereótipos e fomentar o letramento midiático, fazendo isso, também, por meio da análise de representações contemporâneas como as da série *Xógum*. Por fim, na quarta atividade, ao abordar as civilizações da China e da Índia antes das Grandes Navegações, reafirmou-se a importância de resgatar o protagonismo da Ásia em

¹⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025> Acesso em: 15 de mai. 2025.

processos históricos globais, frequentemente obscurecidos pela narrativa ocidentalizada.

Ainda que o corpus da pesquisa se limite a um conjunto de atividades planejadas no âmbito do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, os resultados apontam para caminhos possíveis de inserção da História da Ásia de forma crítica no currículo escolar. As atividades desenvolvidas para a construção deste produto pedagógico indicam que o ensino de História pode e deve ser uma ferramenta para a construção de uma educação mais plural e conectada ao mundo contemporâneo.

É nesse horizonte que também ressaltamos o papel da escola como espaço de formação integral. Muito mais do que um local de transmissão de conteúdo, a escola é o lugar onde se aprendem valores, se constroem vínculos, se enfrentam conflitos e se descobrem mundos. É na sala de aula que o estudante pode se reconhecer como sujeito histórico, perceber-se parte de uma coletividade e exercitar o pensamento crítico essencial para a prática da educação libertadora, como propôs Paulo Freire. Ao colocar o ensino da História da Ásia em debate, este trabalho também buscou reafirmar a função social da escola como agente de transformação, de escuta e de produção de sentidos sobre a vida em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BUCCI, Eugênio. **A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo o que é visível**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (15-35).

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: EDUSC, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. **História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate**. XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética, 2009.

DEGAN, Alex. A grande Ásia e o ensino de História. *In*: PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **Novos combates pela História**. São Paulo: Contexto, 2021.

DOS SANTOS, Sonia Araújo *et al.* **Jogos pedagógicos em educação**. Revista Amor Mundi, v. 5, n. 3, p. 19-23, 2024.

FERREIRA, Gomes de Almeida Simone; AFONSO, Gonçalves, Rafael. **A astronomia e as viagens à Ásia nos séculos XIII e XIV**. História. Unisinos, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5798/579861605001/579861605001.pdf> Acesso em 18 de abr 2025.

FONSECA, Wanderson Fernandes; SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **Átila: de chefe de um povo nômade à representação mítica do herói nacional germânico**. Revista Philologus, v. 19, n. 55, Rio de Janeiro, CiFEFiL, jan./abr. 2013.

MENDES, Breno. **Ensino de História, Historiografia e Currículo de História**. Revista TransVersos, n. 18, p. 107-128, 2020.

NETO, Walter do Nascimento. **Novos agentes e relações internacionais: as relações sino-brasileiras e o ensino do mandarim no Brasil durante o governo Dilma Rousseff**. Caderno da Escola Superior de Gestão Pública, Política, Jurídica e Segurança, Curitiba, v. 4, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/ESGPPJS/article/view/1406> Acesso em: 15 de mai. 2025.

PANOFSKY, Erwin. **Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da Arte da Renascença**. *In*: *O significado das Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PEIXOTO, Maria do Rosário. **Ensino como pesquisa**: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e por que aprender / ensinar história. História e Perspectivas, Uberlândia, p. 37-70, 2015.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. **Negociações Impressas**: a imprensa comercial e o lazer dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Primeira República. *In*: História, v. 35, 2016.

PUREZA, Fernando. **História da Ásia**. São Paulo: Contexto, 2023.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

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

SANTOS, Júlio Cesar Paixão *et al.* **Amplitude**: História, 6º Ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

SANTOS, Júlio Cesar Paixão *et al.* **Amplitude**: História, 7º Ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

SOTO, Cesar. **Xógum' precisou de uma década para adaptar clássico de samurais sem estereótipos**: 'Queria consertar tudo isso. G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/tv-e-series/noticia/2024/02/27/xogum-precisou-de-uma-decada-para-adaptar-classico-de-samurais-sem-estereotipos-queria-consertar-tudo-isso-diz-sanada-hiroyuki.ghtml> Acesso em: 27 out. 2024.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: *como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.