

## ***Representar o conflito, negar a alteridade: os limites do ensino dos conflitos Israel – Palestina nos manuais escolares brasileiros<sup>1</sup>***

### ***Representing Conflict and Denying Otherness: The Challenges of Teaching the Israel–Palestine Conflicts in Brazilian Textbooks***

Karl Schurster<sup>2</sup>  
Luzilete Falavinha Ramos<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa as representações do conflito Israel–Palestina nos manuais escolares de História e Geografia destinados ao 9º ano do ensino fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), conforme o Edital nº 01/2022, ciclo 2024–2027. Foram examinadas 28 obras, 14 de História e 14 de Geografia, com o objetivo de compreender como conceitos, imagens, mapas e narrativas sobre o conflito são apresentados aos estudantes. A pesquisa parte da hipótese de que a ausência de formação específica sobre o tema pode levar à construção de narrativas unilaterais ou simplificadas que, em alguma medida, apagam ou negam as alteridades envolvidas, mesmo em obras elaboradas por autores e avaliadores com sólida formação em História e reconhecida atuação no ensino da disciplina. A análise qualitativa dos materiais busca evidenciar como determinadas representações sobre o conflito são produzidas, legitimadas e difundidas no espaço escolar. Os resultados indicam a necessidade de uma abordagem mais crítica, plural e historicamente situada na elaboração dos manuais escolares, especialmente em contextos de crescente polarização e circulação de informações descontextualizadas. Conclui-se que a qualificação da formação docente e a revisão dos critérios de avaliação dos manuais escolares são fundamentais para promover uma educação comprometida com a diversidade de perspectivas e com o rigor histórico.

**PALAVRAS CHAVE:** livro didático; conflito Israel–Palestina; ensino de História; representações escolares; questões socialmente vivas.

**ABSTRACT:** This article analyzes the representations of the Israel–Palestine conflict in History and Geography textbooks intended for the 9th grade of Brazilian elementary education, approved by the National Textbook and Teaching Material Program (PNLD), according to Public Notice No. 01/2022, cycle 2024–2027. A total of 28 textbooks were examined, 14 in History and 14 in Geography, with the aim of understanding how concepts, images, maps, and narratives related to the conflict are presented to students. The research is based on the hypothesis that the lack of specific training on the subject may lead to the construction of unilateral or simplified narratives that, to some extent, erase or deny alterities, even in materials produced by authors and reviewers

<sup>1</sup> Pesquisa financiada com apoio do Instituto Brasil-Israel (IBI).

<sup>2</sup> Professor livre docente da Universidade de Pernambuco e investigador da Universidade de Vigo. Pós-doutor em História pela Universidade Livre de Berlim e bolsista de produtividade do CNPq. Professor do programa de Pós Graduação em História da UFPE e do PROFHistória da UPE.

<sup>3</sup> Doutoranda no programa de pós graduação da UFPR, mestre em educação pela UFPR, colaboradora no departamento pedagógico do Museu do Holocausto de Curitiba, professora das séries iniciais da rede municipal de ensino de Curitiba!

with solid academic backgrounds and recognized experience in history education. The qualitative analysis of the textbooks seeks to reveal how certain representations of the conflict are produced, legitimized, and disseminated within the school environment. The findings highlight the need for a more critical, pluralistic, and historically grounded approach to textbook development, especially in contexts marked by increasing polarization and the widespread circulation of decontextualized information. The study concludes that strengthening teacher education and revising textbook evaluation criteria are essential steps toward fostering an educational practice committed to historical rigor and the diversity of perspectives.

**KEYWORDS:** textbook; Israel–Palestine conflict; history education; school representations; socially alive questions.

*Minha opinião inicial tende para a necessidade social/psicológica de um “estrangeiro”, um Outro, que possibilite definir o eu isolado (aquele que busca multidões é sempre o solitário.*  
Toni Morrison

*(...) el negacionista solo acepta como prueba de la cámara de gas la víctima reducida a cenizas, cuyo testimonio es obviamente imposible.*  
Donatella Di Cesare

## INTRODUÇÃO

A forma como os conflitos contemporâneos são representados no ensino básico possui impacto direto na formação crítica dos estudantes e nos modos como estes compreendem a alteridade, os direitos humanos e os processos históricos globais<sup>4</sup>. Entre tais temas, o conflito Israel–Palestina figura entre os mais sensíveis e complexos, demandando abordagens pedagógicas fundamentadas, historicamente contextualizadas e eticamente orientadas. Sua inserção no currículo escolar brasileiro, especialmente no componente de História, requer atenção redobrada e justificativas bem delimitadas quanto às escolhas conceituais, narrativas e visuais mobilizadas pelos materiais de ensino. Como observam Chaves e Garcia (2014, p. 337), “além do fato de ser um depositário de conteúdos selecionados pela cultura para serem transmitidos às gerações mais novas, outra característica que define o livro didático é o fato de ser um instrumento pedagógico, uma vez que apresenta não apenas conteúdo de ensino, mas também a forma pela qual esses devem ser ensinados”. Essa dupla função torna o livro didático um espaço privilegiado de análise para se compreender como certos conflitos são narrados e quais sentidos são naturalizados no processo de ensino-aprendizagem.

A complexidade do conflito Israel-Palestina exige que os manuais de ensino transcendam visões binárias, apresentando não apenas as disputas territoriais e históricas, mas também as múltiplas narrativas que o constituem. Enquanto manuais europeus frequentemente enfatizam o Holocausto como pano de fundo para a criação de Israel (BENBASSA, 1999), em países árabes predomina uma narrativa centrada na Nakba e na resistência palestina (ADWAN et al., 2012). No Brasil, onde não há um consenso historiográfico internalizado, os livros didáticos enfrentam o desafio de equilibrar essas perspectivas sem simplificá-las. Como observa Khalidi (2020, p. 19), o debate sobre o conflito sido conclamado por um viés de natureza essencialmente colonialista. A ausência de um Estado palestino não apaga sua luta por autodeterminação, assim como a legitimidade de Israel, reconhecida pela ONU em 1948, não anula os debates sobre os limites de

<sup>4</sup> Para mais informações ver: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos Ibero-Americanos**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 744–772, 2016. DOI: 10.15448/1980-864X.2016.2.23192. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/23192>. Acesso em: 15 abr. 2025.

sua atuação nos territórios ocupados. Essa dualidade é crucial para uma abordagem pedagógica que evite polarizações.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente as representações do conflito Israel–Palestina nos manuais escolares de História e Geografia aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no âmbito do Edital nº 01/2022, referente ao ciclo 2024–2027. A pesquisa toma como corpus os 28 livros destinados ao 9º ano do ensino fundamental, sendo 14 obras de História e 14 de Geografia, e propõe-se a examinar de que forma conceitos, imagens, mapas e discursos são organizados para apresentar o tema aos estudantes brasileiros. A escolha desse segmento escolar justifica-se pela importância do 9º ano como etapa conclusiva do ensino fundamental, quando os alunos estão em transição para o ensino médio e sujeitos a um processo de consolidação de suas referências culturais, políticas e históricas. Garcia, Rodríguez e Anichini (2019, p. 09) destacam que os materiais escolares têm um impacto significativo na vida cotidiana das escolas, influenciando-as de diferentes maneiras e em contextos variados. Os autores afirmam que, no contexto brasileiro, a existência de programas nacionais de avaliação e distribuição confere ao tema uma relevância particular dentro das políticas educacionais. De acordo com eles, esse fato por si só já justifica a realização de investigações que se dedicam a analisar essa questão.

A análise de manuais escolares demanda uma abordagem integrada que articule a investigação do conteúdo com suas dimensões ideológicas, culturais e pedagógicas. Trata-se de examinar não apenas o que é ensinado, mas como esses conhecimentos são construídos, representados e legitimados no espaço educativo. É fundamental desvelar os pressupostos ideológicos que permeiam as narrativas, identificando de que modo visões de mundo, valores sociais e estereótipos são naturalizados ou problematizados. Essa tarefa exige atenção tanto às representações culturais e identitárias quanto aos silêncios e omissões que podem reforçar preconceitos ou simplificações históricas, ainda mais, em se tratando de temas socialmente vivos<sup>5</sup>.

Paralelamente, é essencial analisar a linguagem e as escolhas discursivas que moldam a transmissão do conhecimento, pois a seleção lexical, o tom das explicações e a estrutura narrativa podem tanto promover uma compreensão crítica quanto reproduzir visões unilaterais. A investigação deve estender-se às abordagens metodológicas adotadas, avaliando se as atividades e estratégias pedagógicas incentivam a reflexão autônoma ou se limitam-se à reprodução acrítica de informações. Nesse contexto, a percepção sobre equívocos conceituais e imprecisões torna-se fundamental para mostrar o quanto temas socialmente vivos demandam cuidado no uso excessivo de generalizações para explicar conceitos em disputa, como o caso de “sionismo”, analisado nesta pesquisa. Parfrasenado Chaves (2019, p. 161) “o livro didático é um dos grandes responsáveis pela constituição de um conhecimento específico da História que, possivelmente, será entendido como verdadeiro e legítimo pela maior parte das pessoas comuns, já que foi transmitido pelos manuais ao longo da vida escolar das crianças e jovens.” Nesse sentido, é imprescindível considerar a responsabilidade dos materiais pedagógicos na formação das percepções dos estudantes sobre eventos históricos complexos e, muitas vezes, controversos, como o caso do sionismo, que, dependendo da abordagem, pode ser tratado de maneira simplista ou distorcida. É preciso que a análise crítica do conteúdo presente nos manuais escolares considere não apenas as falhas conceituais, mas também o impacto de suas omissões ou omissões seletivas, que podem reforçar visões parciais e polarizadas da história.

A análise deve considerar o papel do livro didático como artefato cultural que participa ativamente na construção e disseminação do conhecimento. Isso implica refletir sobre como esses materiais articulam saberes científicos, históricos e geográficos, e em que medida contribuem para formar leitores capazes de compreender a complexidade dos fenômenos sociais. Ao integrar essas dimensões, a investigação transcende a mera avaliação técnica e transforma-se em ferramenta para

---

<sup>5</sup> Para mais informações ver: SCHURSTER, Karl; ARAÚJO, Rafael Pinheiro de. O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 14, n. 36, p. e0108, 2022. DOI: 10.5965/2175180314362022e0108. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180314362022e0108>. Acesso em: 15 abr. 2025.

repensar a função dos materiais didáticos na promoção de uma educação mais plural e emancipatória. É nesse sentido que a percepção de Rüsen (2021, p. 18) de que as apresentações narrativas devem tornar-se um assunto a ser debatido com os estudantes de forma que seus primeiros passos sejam refeltidos observando os critérios decisivos de sentido/significado pela narrativa histórica. Para ele, se esta aprendizagem histórica ocorrer, “para além de um conhecimento adquirido, ter-se-á desenvolvido a capacidade de pensar”. Isso sugere que, ao refletir sobre a construção das narrativas históricas, os estudantes não apenas absorvem conteúdos, mas desenvolvem a capacidade crítica de analisar e questionar as diferentes interpretações do passado.

A análise desta pesquisa parte da hipótese de que a escassez de formação continuada específica sobre o conflito Israel–Palestina entre professores da educação básica, somada à limitada disponibilidade de livros, artigos e materiais didáticos com aprofundamento acadêmico e diversidade interpretativa sobre o tema, contribui para a produção de representações parciais, simplificadas ou unilaterais. Esse cenário é agravado pelo fato de que muitas das pesquisas mais relevantes sobre o conflito ainda circulam predominantemente em outras línguas (inglês em sua maioria) e têm acesso restrito no Brasil, o que limita também a atuação de autores e avaliadores envolvidos na produção e seleção dos materiais didáticos. Quando reproduzidas no espaço escolar, essas representações tendem a reduzir a complexidade histórica do tema, empobrecendo o debate e dificultando a construção de abordagens pedagógicas mais críticas e pluralistas. Esse processo compromete não apenas a qualidade do ensino de História e Geografia, mas também os princípios de uma educação comprometida com uma formação cidadã e mais democrática.

A pertinência deste estudo se justifica ainda pelo contexto de intensificação das violências simbólicas e físicas, tanto no espaço público quanto nos ambientes escolares, associadas a narrativas polarizadas e à circulação de informações descontextualizadas ou enviesadas. O ensino de temas socialmente vivos, como o conflito Israel–Palestina, torna-se especialmente vulnerável nesses cenários, exigindo investigações que contribuam para qualificar o debate público e oferecer subsídios para práticas pedagógicas mais responsáveis. Assim, ao mapear e problematizar as formas como esses conflitos são representados nos manuais escolares atualmente em circulação, este texto busca colaborar com a construção de uma educação crítica, comprometida com os direitos humanos, com a diversidade de perspectivas e com o rigor histórico necessário para abordar questões contemporâneas de alta densidade ética e política.

## 2. COMO COMPREENDEMOS O CONFLITO?

Antes de adentrar nas representações escolares, é necessário problematizar o próprio modo como o conflito é nomeado e compreendido na historiografia contemporânea. A denominação “conflito árabe-israelense”, ainda recorrente em muitos materiais de ensino, carrega uma generalização que dilui a especificidade histórica da ocupação e da resistência palestinas, ao mesmo tempo em que desloca o foco para uma suposta oposição generalizada entre Israel e os países árabes. Tal formulação tende a afastar a atenção das dinâmicas concretas da ocupação, especialmente aquelas que afetam o cotidiano da população palestina, e frequentemente apresenta Israel apenas como um ator reativo diante de hostilidades externas. Por outro lado, a simples substituição dessa nomenclatura por “conflito Israel–Palestina” também exige cuidado, pois, embora aproxime o debate de sua realidade territorial e histórica mais concreta, pode ser usada, por vezes, para reduzir a complexidade de atores e interesses em jogo a uma dicotomia simplificada entre opressor e oprimido.

Substituir “conflitos árabe-israelense” por “conflitos Israel–Palestina” não é apenas uma escolha semântica, mas uma tomada de posição crítica frente a uma historiografia que vem sendo profundamente revista desde os anos 1980, especialmente com o surgimento dos chamados *novos*



*historiadores israelenses*<sup>6</sup>. Neste campo, destaca-se o debate entre Benny Morris<sup>7</sup> e Ilan Pappé<sup>8</sup>, que exemplifica duas posições antagônicas sobre a gênese e a natureza do conflito.

Benny Morris (2014, p.35), embora tenha revisado documentos até então negligenciados nos arquivos israelenses, sustenta a narrativa de que o êxodo palestino de 1948 foi, em grande medida, um resultado da guerra e não de um plano sistemático de expulsão. Em contraste, Ilan Pappé (2016, p. 25-35) defende a tese de que houve uma limpeza étnica deliberada da Palestina, articulada com base nos *Planos Dalet* e nas ações coordenadas das forças sionistas. A disputa entre Morris e Pappé não se restringe à interpretação de fatos, mas expõe concepções distintas sobre o papel da história na política e na memória coletiva.

Este tópico, portanto, propõe-se a apresentar uma breve discussão historiográfica do conflito, mapeando alguns eixos de debate, com atenção às implicações conceituais que informam os materiais didáticos. Ao fazê-lo, busca-se questionar não apenas “o que” se ensina sobre o conflito, mas “como” se constrói o próprio objeto histórico que é apresentado aos estudantes: um conflito entre Estados? Uma guerra de religiões? Um processo colonial? Uma luta por autodeterminação? Ao centro da análise está a disputa pela narrativa e pela legitimidade da memória, elementos decisivos na construção de representações escolares.

Ao deslocarmos a análise do termo genérico “conflito árabe-israelense” para o mais específico e historicamente situado “conflito Israel–Palestina”, operamos uma mudança de paradigma analítico. Nesse novo quadro, a noção de um impasse entre nações em pé de igualdade é revista, dando lugar ao entendimento de uma relação assimétrica, marcada por tensões entre o Estado de Israel e uma população palestina sem Estado. Essa reconfiguração conceitual está no cerne de diversas abordagens que, ao refletirem sobre o sionismo, buscam compreender não apenas o movimento de retorno nacional, mas também as implicações do processo de colonização de povoamento para o território, a memória e os direitos dos palestinos. Contudo, é importante destacar que há uma multiplicidade de interpretações sobre esse processo, com diferentes narrativas que buscam considerar as perspectivas e os direitos tanto dos israelenses quanto dos palestinos ao longo da história.

Nesse sentido, historiadores como Nur Masalha<sup>9</sup> propõem a leitura do sionismo como colonialismo de assentamento (*settler colonialism*), comparável em certos aspectos às experiências da África do Sul ou da Austrália. Em sua obra *The Expulsion of the Palestinians* (1992), Masalha contesta a ideia de que o êxodo de 1948 foi um efeito colateral da guerra, sustentando que se tratou de uma política deliberada de despossessão. Essa abordagem se aproxima da de Ilan Pappé, que descreve os eventos de 1948 como uma “limpeza étnica”, expressão carregada, conceitualmente equivocada, mas politicamente mobilizadora, que marca sua obra mais conhecida (*A limpeza étnica da Palestina*, 2016).

Por outro lado, Benny Morris (2014, p. 57), admite em parte os atos de expulsão dos palestinos, mas os justifica como ações militares necessárias num contexto de guerra existencial. Para ele, a Nakba (catástrofe palestina) foi trágica, mas inevitável. Com o passar dos anos, inclusive, sua posição se tornou mais conservadora, aproximando-se do discurso de segurança nacional israelense. Esse reposicionamento, ao mesmo tempo em que questiona a consistência interna de certos “novos historiadores”, também ilustra como a historiografia do conflito está profundamente imbricada nos debates públicos e nas identidades políticas.

Além desses dois polos, há interpretações mais amplas que deslocam o foco dos eventos de 1948 para processos históricos de mais longa duração. Rashid Khalidí, por exemplo, propõe

<sup>6</sup> Para mais informações ver a obra de ISRAELI, Raphael. *Old historians, new historians, no historians: the derailed debate on the genesis of Israel*. Eugene, OR: Wipf and Stock, 2016.

<sup>7</sup> MORRIS, Benny. *Um Estado, Dois Estados: soluções para o conflito Israel-Palestina*. São Paulo: Sêfer, 2014. 280 p.

<sup>8</sup> PAPPÉ, Ilan. *A limpeza étnica da Palestina*. Tradução de Luiz Gustavo Soares. São Paulo: Sundermann, 2016. 336 p.

<sup>9</sup> MASALHA, Nur. *The Expulsion of the Palestinians: The Concept of 'Transfer' in Zionist Political Thought, 1882-1948*. Washington, D.C.: Institute for Palestine Studies, 1992.

uma leitura de continuidade histórica entre o Mandato Britânico e o presente, enfatizando como a Palestina foi submetida a um processo contínuo de negação de soberania. Em *The Hundred Years' War on Palestine* (2020), Khalidi<sup>10</sup> narra o conflito como uma guerra prolongada contra a autodeterminação palestina, articulada por diferentes potências imperiais, do Império Otomano à Grã-Bretanha, dos EUA a Israel.

Já Baruch Kimmerling e Joel Migdal<sup>11</sup> optam por uma abordagem sociológica, analisando a constituição de identidades nacionais em conflito. Em *Palestinians: The Making of a People* (1994), argumentam que a identidade palestina não é apenas uma reação ao sionismo, mas resultado de processos internos de organização social, política e cultural. Essa linha de investigação permite romper com visões essencialistas tanto da identidade israelense quanto da palestina, introduzindo elementos de classe, religião, gênero e território.

Para além das disputas historiográficas, o conflito também pode ser analisado através de lentes interseccionais. Enquanto autores como Feige (2009) destacam como o trauma coletivo e a memória histórica influenciam as políticas de segurança israelenses, pesquisadoras como Shalhoub-Kevorkian (2015) examinam como a ocupação afeta diferentemente mulheres e crianças palestinas, seja através de restrições à mobilidade ou de violências estruturais. Essas abordagens não são excludentes: a securitização israelense, por exemplo, é frequentemente justificada como resposta a ataques terroristas (Feige, 2009), mas também gera ciclos de repressão que impactam direitos básicos palestinos (UN OCHA, 2023). Os manuais escolares, ao ignorarem tais nuances, perdem a oportunidade de discutir como conflitos armados produzem vulnerabilidades específicas em gênero, classe e geração.

Essa diversidade de perspectivas desafia a narrativa simplificada de “conflito religioso milenar”, ainda presente em alguns materiais escolares. Como argumentam Edward Said (*A questão da Palestina*, 2012) e outros autores de orientação pós-colonial, leituras essencialistas que atribuem o conflito a ódios ancestrais ou choques civilizacionais tendem a despolitizar os fatores concretos envolvidos, como a ocupação, a colonização de terras, a negação de direitos e a fragmentação territorial da Palestina.

Por outro lado, autores israelenses como Anita Shapira (2012) oferecem interpretações que destacam o contexto histórico da fundação do Estado de Israel, em especial o trauma do Holocausto e a percepção de vulnerabilidade existencial entre os judeus europeus. Em sua obra, Shapira (p. 17) argumenta que a construção do Estado se deu em meio a ameaças reais e percepções de risco contínuo, o que ajuda a compreender parte das ações e políticas adotadas por Israel ao longo do século XX. Essas abordagens ressaltam a complexidade do conflito, marcada por disputas territoriais, memórias coletivas em choque e múltiplas tentativas de negociação fracassadas. Uma abordagem crítica dos conflitos Israel–Palestina exige o reconhecimento das diferentes tradições historiográficas e narrativas em disputa, considerando tanto os impactos estruturais da ocupação quanto os contextos históricos e políticos que moldaram as ações de ambos.

Assim, ao reconhecer que o que chamamos de “conflito Israel–Palestina” não é apenas uma série de eventos violentos, mas um processo histórico de duração prolongada, que envolve disputas por território, memória, representação e legitimidade, amplia-se também a responsabilidade e as possibilidades do ensino escolar. Afinal, a forma como esse conflito é representado nos manuais escolares, com seus silêncios, seleções e ênfases, está diretamente relacionada às escolhas historiográficas e às disputas sobre o próprio conceito de história.

Compreender o que se convencionou chamar de “conflito Israel–Palestina” exige mais do que localizar episódios pontuais ou identificar antagonismos entre grupos nacionalmente definidos. Exige, sobretudo, reconhecer que há múltiplas narrativas em disputa sobre suas origens, causas e implicações, e que tais narrativas estão profundamente marcadas por posições ideológicas, políticas e epistemológicas. A historiografia contemporânea tem oferecido contribuições importantes para

<sup>10</sup> KHALIDI, Rashid. *The Hundred Years' War on Palestine: A History of Settler Colonialism and Resistance, 1917–2017*. New York: Metropolitan Books, 2020.

<sup>11</sup> KIMMERLING, Baruch; MIGDAL, Joel. *Palestinians: The Making of a People*. New York: Free Press, 1994.

essa reconfiguração interpretativa, ainda que seus resultados nem sempre cheguem de forma clara ao espaço escolar. As disputas entre Benny Morris e Ilan Pappé, as leituras de Nur Masalha, Rashid Khalidi, Baruch Kimmerling e outros, evidenciam que não há um “consenso acadêmico” sobre o conflito, mas sim um campo denso de debates, onde estão em jogo conceitos como limpeza étnica, colonialismo de assentamento, autodeterminação, direito ao retorno, sionismo, entre outros.

Nesse contexto, a função dos materiais de ensino não deve ser a de silenciar a controvérsia em nome de uma suposta neutralidade, mas sim a de mediar essas diferentes interpretações com responsabilidade crítica e rigor histórico. Afinal, a maneira como o conflito é representado nos livros escolares influencia diretamente o modo como gerações de estudantes compreenderão os direitos, as violências e as possibilidades de justiça na Palestina e em Israel. É a partir dessa perspectiva que, no tópico seguinte, voltaremos nosso olhar para a forma como os manuais escolares aprovados pelo PNLD 2024–2027 selecionam, organizam e apresentam essas representações e, sobretudo, que ausências e silenciamentos tais escolhas produzem no imaginário histórico escolar brasileiro.

### 3. AS REPRESENTAÇÕES DO CONFLITO NOS MANUAIS ESCOLARES

A análise das representações do conflito Israel–Palestina nos manuais escolares de História e Geografia aponta não apenas o conteúdo transmitido, mas também os modos pelos quais narrativas são visual e discursivamente estruturadas para o público escolar. Procuramos analisar como diferentes recursos, imagens, textos e mapas, constroem sentidos sobre o conflito, muitas vezes simplificando disputas complexas ou reforçando determinadas perspectivas políticas. Ao articular linguagem verbal e visual, os materiais didáticos não apenas informam, mas também moldam imaginários sociais coletivos.

Observamos, tanto nos livros de história quanto de geografia, que a abordagem majoritária sobre o conflito, ainda que apresentem ações e reações de ambos os lados, tendem a representar o Estado de Israel como uma potência militar opressora, enquanto os palestinos aparecem como uma coletividade destituída de força militar estruturada, associada a um território fragmentado e a processos contínuos de migração forçada. Essa caracterização é ilustrada por trechos como: “Na década de 1960, a violência na região ocupada militarmente por israelenses e habitada por árabes aumentava a cada dia” (CASTELAR e PAULA, 2022, p. 209) e orientações didáticas que sugerem enfatizar a “disparidade de forças” na disputa territorial.



Figura 1 Manifestante palestino frente a soldados israelenses. Naplusa, Cisjordânia, 2022. (PANAZZO e VAZ, 2022, p. 250).



A construção dessa narrativa se manifesta de forma recorrente em diferentes tipos de materiais, seja em textos expositivos, propostas de atividades ou nas imagens que acompanham os capítulos dedicados ao tema. A ausência de contrapontos ou da apresentação de uma multiplicidade de perspectivas favorece a consolidação de uma leitura dicotômica: o conflito é representado essencialmente como uma luta entre um opressor e um oprimido, o que empobrece a complexidade histórica, política e cultural do problema. As formulações adotadas por autores como Sahid (2017), ao descrever a situação como de “desumanização e desapropriação secular dos palestinos”, ou Panazzo e Vaz (2022), ao enfatizarem o “poderoso arsenal bélico” de Israel frente à resistência palestina, exemplificam a reprodução de leituras que se aproximam de um senso comum.

Dentro dessa lógica, também se identifica uma divisão metodológica nos manuais, permitindo agrupá-los em três grandes categorias: I. manuais que buscam apresentar o conflito de maneira mais equilibrada e contextualizada, incorporando elementos históricos, sociais, políticos e religiosos de ambas as partes; II. manuais que evitam tratar diretamente do tema, limitando-se a menções superficiais que diluem as tensões; e III. manuais que assumem um posicionamento explícito e unilateral, reforçando a representação de Israel como potência opressora e dos palestinos como vítimas absolutas. Além dos textos, as imagens selecionadas desempenham um papel crucial na formação dessa percepção.

Embora se reconheça as limitações impostas por questões de direito autoral no processo editorial, as escolhas imagéticas feitas pelas editoras e autores ampliam ou atenuam a narrativa apresentada. Fotografias de manifestações palestinas frente a soldados israelenses ou de campos de refugiados muitas vezes são utilizadas para ilustrar a condição de vulnerabilidade, enquanto representações de ataques contra civis israelenses, por exemplo, são raras ou inexistentes.

É fundamental, portanto, reconhecer que tanto a linguagem verbal quanto a iconográfica contribuem para construir visões específicas do conflito, que podem naturalizar estereótipos ou reforçar narrativas parciais. Nesse sentido, compreender a lógica interna dessas representações é essencial para refletir sobre a responsabilidade dos materiais didáticos na formação de uma consciência histórica crítica e plural.



*Figura 2 Jovem palestino em confronto com militares israelenses na Faixa de Gaza, em 1988 (legenda do livro, ESTRUZANI, 2022, p. 156)*



*Figura 3 (JUNIOR et al, 2022, p. 155)*

Reprodução de desenho feito por crianças tratadas no Centro de Saúde Mental de Gaza. Psicólogos que trabalham lá solicitaram que crianças palestinas desenhassem a intifada. Para surpresa deles, as crianças não desenharam soldados israelenses. Mostraram os palestinos atirando paus, pedras e garrafas; já os seus adversários, no desenho, são dois tanques de guerra. Isso nos faz refletir o respeito do impacto das guerras sobre as crianças, povo de



Palestinos tentando deixar o território de Gaza, diante de tropas israelenses, em 1968. Nessa época, a guerra empreendida pelo governo israelense aumentou o número de refugiados palestinos.



Partindo do pressuposto de que as imagens, assim como os textos, são portadoras de intencionalidade e de significado político, examinou-se o conjunto iconográfico presente nas obras selecionadas, considerando aspectos como a escolha dos registros, o enquadramento, a legenda e sua relação com o conteúdo textual.

Fotografias que mostram civis palestinos em oposição a soldados israelenses, imagens de destruição urbana em territórios palestinos e registros de manifestações são recorrentes e, em sua maioria, não oferecem contrapontos visuais que evidenciem a complexidade dos agentes envolvidos no conflito.

Essa seleção iconográfica opera como um dispositivo de legitimação da narrativa simplificada do “alcoz versus vítima, desconsiderando a multiplicidade de atores, motivações e consequências históricas em jogo. Ao optar por imagens que privilegiem a violência estatal de Israel, sem a devida contraposição a atos de violência praticados por alguns grupos palestinos contra civis israelenses, os manuais acabam por orientar a leitura do estudante para uma perspectiva unilateral, que não necessariamente corresponde à complexidade histórica do conflito.

Ademais, a análise evidencia que, mesmo em obras que adotam um discurso textual mais cauteloso ou que buscam construir uma abordagem dialógica, a escolha das imagens compromete a intenção de neutralidade. A ausência de diversidade iconográfica, a prevalência de registros fotográficos chocantes sem contexto histórico suficiente e a escassa utilização de representações artísticas ou mapas contextualizados que evidenciem a historicidade dos processos sociais e políticos da região são aspectos que limitam a formação de uma leitura crítica por parte dos estudantes.

É importante destacar que, nos manuais que tentam apresentar uma visão mais equilibrada do conflito, a utilização de imagens artísticas, fotografias de comunidades mistas em tempos de coexistência pacífica ou registros que ilustram a diversidade cultural da região mostra-se mais eficaz no sentido de promover a reflexão histórica e a problematização das simplificações narrativas.

Como exemplo o texto que acompanha a figura 5: “Essas instituições consideram que a convivência entre as crianças é algo muito positivo: a troca de opiniões, o incentivo ao diálogo entre elas e o reconhecimento de diferentes modos de vida, histórias e culturas são atitudes que colaboram para a formação de um espaço que respeita as diferenças e que promove a cultura da paz.” (ANTONELLI, 2022, p. 152)

Esforços como esse descrito, são raros e demonstram a necessidade de uma curadoria mais criteriosa dos materiais iconográficos nos manuais escolares, orientada não apenas pela disponibilidade técnica das imagens, mas por um projeto pedagógico consciente da potência formativa dos recursos visuais. No contexto de um ensino cada vez mais mediado por imagens, a crítica à seleção e ao uso de registros visuais torna-se uma tarefa inadiável para assegurar o rigor e a pluralidade na educação histórica.

### 3.1 NARRATIVAS E ARGUMENTOS NA APRESENTAÇÃO DO CONFLITO

Na abordagem do conflito Israel–Palestina nos manuais predominam narrativas lineares que reduzem a complexidade histórica a uma sucessão binária de eventos, o que compromete a compreensão das múltiplas dimensões geopolíticas, culturais e econômicas do conflito. Em termos

Figura 4 (BOULOS, 2022, p. 318)



Figura 5 ANTONELLI, 2022, p. 152

argumentativos, a maioria dos manuais opta por uma abordagem que enfatiza a dimensão humanitária do conflito, com ênfase quase exclusiva no sofrimento palestino.



*Figura 6 Palestinos que foram obrigados a deixar suas casas em busca de refúgio após a Primeira Guerra Árabe-Israelense, entre 1948 e 1949. (KARNAL et al, 2022 , p. 180)*



*Figura 7 Árabes deixam suas terras na Palestina e fogem para o Líbano após os conflitos vencidos pelos judeus, entre 1948 e 1949. Fotografia de 1948. (VAINFAS e al , 2022, p. 274)*



*Figura 8 Refugiada palestina com seu filho. Região de Ramallah, perto de Jerusalém (Israel), 1948. (BOULOS, 2022, p. 316)*

Embora legítimo do ponto de vista ético, esse viés, quando desvinculado de uma problematização histórica mais ampla, favorece a cristalização de leituras maniqueístas, nas quais um lado é invariavelmente o agressor e o outro, a vítima. É preciso evitar, no ensino de temas socialmente vivos, a identificação com a vítima nos leve ao extremo de ocupar seu lugar. (García, 2022, p. 63) Poucos são os materiais que estimulam o aluno a reconhecer a existência de múltiplas narrativas históricas concorrentes ou que introduzem conceitos como memória coletiva, identidade nacional ou disputas de legitimidade territorial como chaves interpretativas.

Além disso, é notável a escassez de fontes primárias diversificadas, como trechos de documentos históricos, discursos políticos, depoimentos de diferentes grupos sociais ou excertos de tratados internacionais. Quando fontes são utilizadas, predominam declarações de organizações internacionais ou notícias de grandes agências de imprensa ocidentais, o que, por vezes, reforça o distanciamento do estudante em relação às perspectivas locais e pluralizadas dos envolvidos.

Esse padrão de construção textual também se manifesta no vocabulário utilizado: palavras como “ocupação”, “resistência”, “retaliação” e “violação” aparecem de forma recorrente, muitas vezes sem a devida contextualização histórica ou sem a explicitação de suas implicações jurídicas e políticas. A ausência de glossários ou boxes explicativos, que poderiam oferecer suporte à compreensão desses conceitos, agrava o risco de interpretações precipitadas.

Assim, a análise dos padrões narrativos e argumentativos indica que, ainda que os autores dos manuais muitas vezes evitem assumir posições explícitas, a organização dos fatos, a seleção lexical e a ausência de problematizações históricas mais sofisticadas conduzem a leituras unívocas do conflito. Isso demonstra a necessidade urgente de uma renovação dos referenciais teórico-metodológicos utilizados na produção de materiais didáticos, com vistas a formar leitores críticos, capazes de lidar com a complexidade e a polifonia que caracterizam os conflitos históricos contemporâneos.

### Para aprofundar

O Oriente Médio é marcado por muitos conflitos resultantes dos interesses envolvidos em torno do petróleo, além de embates étnicos e religiosos. Diante disso, é importante se manter atualizado sobre os assuntos que envolvem a região, já que vários acontecimentos podem se dar ao longo do período de utilização deste material didático. Nesse sentido, são relacionadas a seguir sugestões de fontes de informação sobre o Oriente Médio que podem ser consultadas para o preparo de aulas ou mesmo para a utilização dos estudantes.

- O portal *Terra*, seção Oriente Médio. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/oriente-medio/>. Acesso em: 10 jun. 2022. O portal *Terra* disponibiliza uma página atualizada com notícias sobre o Oriente Médio.
- O jornal *BBC*, seção Oriente Médio. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/topics/c95y357ykk9t>. Acesso em: 10 jun. 2022. A versão em português da *BBC* mantém uma página atualizada com notícias sobre o Oriente Médio.
- A revista *Veja*, seção Notícias sobre o Oriente Médio. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/noticias-sobre/oriente-medio/>. Acesso em: 10 jun. 2022. A revista *Veja* mantém,

Figura 9 (PANAZZO e VAZ, 2022, p.249)

## 3.2 A CARTOGRAFIA DO CONFLITO: USOS POLÍTICOS DOS MAPAS NOS MANUAIS ESCOLARES

O exame dos materiais cartográficos presentes nos manuais de História e Geografia reforçam a ideia de que os mapas não apenas ilustram os conteúdos, mas constituem elementos ativos na produção de narrativas sobre guerras e conflitos. A análise das representações espaciais confirma que a escolha, a organização e a legenda dos mapas não são neutras: elas orientam, de



maneira significativa, a interpretação dos estudantes sobre as dinâmicas territoriais em disputa. Como por exemplo, nas indicações dispostas na obra de Silva e Ross (2022, p. 245): “12. Espera-se que o estudante perceba, pela sequência dos mapas, a expansão israelense sobre as terras designadas pela ONU como constituintes do Estado da Palestina, entre o período da Partilha da Palestina (1947) até a Guerra dos Seis Dias(1967).”

Em grande parte dos manuais analisados, os mapas que representam a região do Oriente Médio, e particularmente o território de Israel e Palestina, tendem a reforçar uma perspectiva de perda territorial palestina progressiva ao longo do século XX. A série de mapas comparativos, frequentemente disposta em sequências que contrastam a Palestina mandatária (pré-1947), o Plano de Partilha da ONU (1947), a situação pós-Guerra de 1948–1949 e a configuração atual, estrutura visualmente a narrativa de um processo contínuo de colonização e expropriação.

#### Ampliando: as consequências da Guerra dos Seis Dias

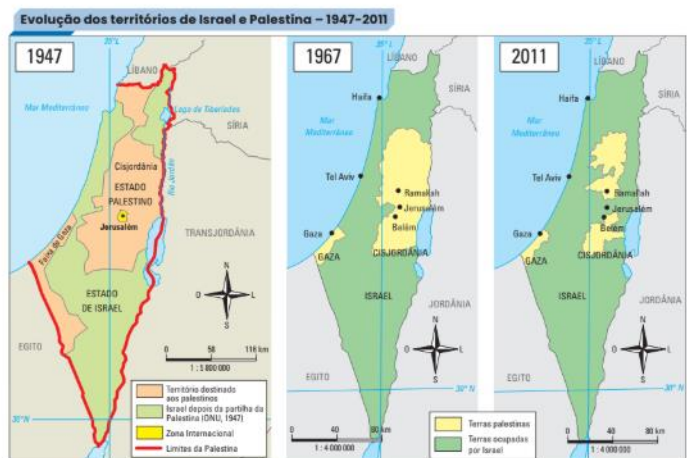
“A Guerra dos Seis Dias, em junho de 1967, dá a Israel o controle da Cisjordânia e do Golan e cria problemas duradouros. Os palestinos enfrentam o estado judeu, e alguns estados árabes não hesitam em recorrer ao terrorismo internacional. [...]”

A guerra preventiva, desencadeada em 5 de junho [de 1967] por um ataque da aviação israelense, resulta em uma vitória espetacular de Israel. [...] No momento em que termina essa ofensiva, o território ocupado pelos israelenses passa de 20.300 km<sup>2</sup> a 102.400 km<sup>2</sup>. Já em 23 de junho, apesar da oposição das Nações Unidas e das grandes potências, o parlamento israelense anexa a parte árabe de Jerusalém. [...]

Não apenas a Guerra dos Seis Dias não resolve nada como ainda desestabiliza toda a região, daquele momento em diante afligida por uma violência mais ou menos contida. [...] O problema palestino não nasceu em 1967, mas se exacerbou consideravelmente a partir da Guerra dos Seis Dias.”

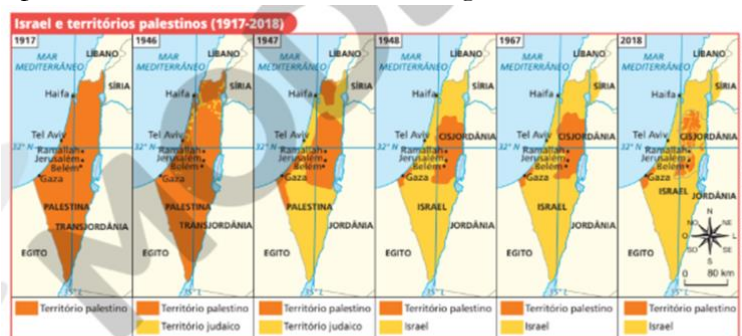
VAISSE, Maurice. *As relações internacionais a partir de 1945*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 144-149.

- 12 Observe a sequência de mapas a seguir e discorra sobre as modificações pelas quais passaram esses territórios no período representado.



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010. p. 103.

Figura 10 (SILVA e ROSS, 2022, p. 245).



Fontes: EVOLUÇÃO do mapa da Palestina e de Israel. Rede Angola, Luanda, 25 jul. 2014. Disponível em: <http://www.redeangola.info/multimedia/evolucao-do-mapa-da-palestina-e-de-israel/>; LA PALESTINE en cartes, citations, faits et chiffres. Le Monde Diplomatique, Paris, fev./mar. 2018. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/157/A/58325>. Acessos em: 14 abr. 2022.

Figura 11 (BRAIK e BARRETO, 2022, p. 154)



Embora esses mapas se baseiem em dados históricos, sua apresentação muitas vezes carece de explicações sobre as complexidades jurídicas, diplomáticas e militares que marcaram cada etapa da transformação territorial. Ao omitir, por exemplo, o contexto das guerras e dos acordos de cessar-fogo, os mapas podem sugerir uma linearidade e intencionalidade absoluta na expansão israelense, desconsiderando o papel de outros atores regionais e internacionais.

Outro aspecto problemático identificado é a representação diferenciada de territórios e fronteiras: enquanto as áreas sob controle israelense são normalmente demarcadas com cores sólidas e definidas, as áreas palestinas são muitas vezes sombreadas ou representadas com padrões descontínuos, reforçando visualmente a noção de fragmentação e precariedade. Esse tipo de construção visual, embora possa refletir uma condição real dessa fragmentação territorial, também influencia subjetivamente a percepção de legitimidade, pertença e estabilidade associada a cada ator.

Além disso, há uma escassez de mapas que apresentem a multiplicidade de propostas de solução do conflito (tais como os acordos de Oslo, o Mapa da Paz de 2003 ou propostas recentes de partilha), limitando a capacidade dos estudantes de compreender que o espaço geográfico do conflito não é apenas um objeto de disputa militar, mas também de negociação política e diplomática.

A utilização da cartografia de forma acrítica contribui para reforçar visões maniqueístas e linearizadas do conflito, em vez de fomentar uma educação geográfica e histórica crítica, que encoraje a leitura das representações espaciais como discursos inseridos em contextos de poder e disputa. Fazendo uma análise crítica, Nurit Peled-Elhanan (2019, p. 135-136) afirma que desde o início do sionismo se reconheceu a importância do ensino da identidade territorial e que base curricular do ensino de geografia em Israel, por exemplo, procura “inculcar o amor e o reconhecimento da nossa pátria-mãe”. Isso reforça a ideia, utilizando como parâmetro comparativo a realidade israelense, de que o ensino de geografia também pode ser instrumentalizado para a construção de um imaginário social coletivo e o uso da cartografia pode se constituir como elemento fundante desta perspectiva.

### 3.3 O PROBLEMA CONCEITUAL DO SIONISMO

Abordar o conceito de sionismo<sup>12</sup> em contextos escolares é um dos maiores desafios no ensino de temas socialmente vivos. Trata-se de uma categoria histórica densamente carregada de significados políticos, religiosos e identitários, cuja interpretação varia conforme o recorte temporal, o grupo social envolvido e o lugar de fala assumido. Reduzir o sionismo à sua etimologia (“retorno a Sião”) ou vinculá-lo exclusivamente ao paradigma colonialista compromete a compreensão de sua pluralidade histórica e ideológica. O sionismo abrange múltiplas vertentes, do socialismo utópico ao nacionalismo conservador, passando por projetos trabalhistas, religiosos e até mesmo movimentos associados à extrema-direita contemporânea. Ignorar essa diversidade em nome de explicações simplificadas resulta não apenas em distorções conceituais, mas em obstáculos pedagógicos que dificultam a construção de uma compreensão crítica e situada do conflito Israel-Palestina.



Figura 12 NAKAMURA, GOETTEMS e SILVA, 2022, p. 179

<sup>12</sup> Para mais informações ver: GHERMAN, Michel. *O início do sionismo no Brasil: ambiguidades da história*. São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

Em entrevista ao Laboratório de Epistemologia e História da Geografia da Unicamp, Michel Gherman define o sionismo como “a constituição de uma revolução política e identitária dentro da percepção do que é ser judeu” (GHERMAN, 2023). Inspirando-se em Stuart Hall, ele afirma que a identidade é “sempre um conceito em rasura”, ou seja, está em constante movimento, transformação e reinterpretação, o que torna o sionismo um fenômeno historicamente mutável e politicamente plural (GHERMAN, 2023). Emergindo no final do século XIX, em meio às grandes transformações que abalaram a Europa e o Norte da África, o sionismo surgiu como uma resposta à chamada “questão judaica”, fortemente marcada pelas disputas nacionalistas que definiriam a era moderna. Nesse cenário, a posição dos judeus em sociedades em formação foi alvo de intensos debates políticos e filosóficos, levando à formulação de diferentes projetos sionistas, muitos dos quais não tinham como objetivo a criação do Estado de Israel, mas propostas como uma confederação árabe-judaica ou a defesa de formas de autonomia nacional (GHERMAN, 2023).

Gherman enfatiza que o sionismo não é um movimento homogêneo, mas sim composto por múltiplas correntes ideológicas e estratégicas, o que exige cuidado ao tentar defini-lo de forma única. Além disso, ressalta que se trata, fundamentalmente, de um projeto político secular, e não religioso, observando que “o sionismo não tem nada a ver com identidade religiosa, tem a ver com identidade nacional” (GHERMAN, 2023). Essa distinção ajuda a compreender tanto as disputas internas dentro do próprio movimento sionista quanto as tensões relativas à cidadania no contexto israelense contemporâneo. Em sua leitura, compreender o sionismo é compreender também os modos como diferentes atores históricos, sionistas ou não, judeus ou não, responderam à experiência da modernidade, da exclusão e da tentativa de autodeterminação em um mundo em transformação.

Os manuais escolares, tanto de história quanto de geografia, parecem ter uma grande dificuldade em tornar complexa essa discussão, mesmo reconhecendo os limites de páginas e caracteres impostos por um edital que normatiza a extensão que os livros podem ter, para garantir que consigam distribuir de forma gratuita para todo Brasil.

No geral, o conceito de sionismo nos manuais escolares analisados aparece de forma superficial, frequentemente limitado a um box glossarial em destaque, como se se tratasse de um termo de vocabulário técnico isento de disputas conceituais. Mesmo quando alguns livros optam por uma definição que vai além da etimologia, ainda assim falham em expressar a multiplicidade de correntes de pensamento que compõem o movimento sionista e ignoram que suas apropriações foram ressignificadas por distintas identidades judaicas ao redor do mundo, em contextos históricos e políticos variados. A definição encontrada no manual *Amplitude História*, por exemplo, ilustra esse problema:

Sionista: integrante de um movimento fundado pelo judeu austríaco Theodor Herzl em 1896, data da publicação de seu manifesto *O Estado Judeu*. Herzl defendia a ideia de que os judeus não eram só uma comunidade religiosa, mas também um povo que havia sofrido historicamente com perseguições que poderiam ser evitadas com a fundação de um Estado próprio. (FERREIRA et al, 2022 p. 61).

Ainda que esta explicação reconheça a dimensão política do sionismo e sua vinculação à construção nacional judaica, ela reduz o movimento à figura fundadora de Herzl e à narrativa de autoproteção contra perseguições, ignorando outras tradições igualmente importantes, como o sionismo socialista, o sionismo cultural ou o sionismo religioso messiânico, bem como as disputas internas sobre os meios, os fins e os territórios envolvidos no projeto nacional.

Observe-se, por exemplo, o manual *Expedições da História* (p. 163–164). Nele, a origem do sionismo é apresentada de maneira bastante limitada, sendo relacionada exclusivamente ao momento em que “um grupo de judeus passaram a adquirir terras na Palestina” (*Expedições da História*, p. 163). Em seguida, o termo “sionismo” — destacado em vermelho no glossário lateral — é definido da seguinte maneira: “termo de origem latina que se refere ao monte Sião, em

Jerusalém, onde ficava o Templo de Salomão”. Tal definição etimológica, além de imprecisa do ponto de vista linguístico (uma vez que a palavra deriva do hebraico *Tsyyon*), reduz a complexidade histórica e política do conceito a uma referência geográfica de caráter bíblico.

Curiosamente, essa simplificação não ocorre de forma isolada. Na mesma obra, na página seguinte (p. 164), o próximo termo apresentado no glossário é “usurpado”, definido como “aquele que sofreu usurpação, isto é, teve algo que lhe pertencia retirado de forma desonesta”. Embora não se trate de uma afirmação direta, a justaposição entre os termos e a ordem de apresentação visual suscitam questionamentos legítimos sobre a intencionalidade pedagógica dessa organização. Qual seria a perspectiva formativa por trás dessa associação indireta? Estaria o material promovendo uma abordagem dialógica e crítica do conflito, conforme preconizam os princípios de uma educação para a cidadania plural? Ou estaria, ainda que de modo sutil, contribuindo para a construção de um imaginário coletivo em que o conceito de sionismo se associa a conotações moralmente negativas? Tais escolhas editoriais, mesmo quando não deliberadas, merecem atenção, sobretudo por seu impacto simbólico na formação da percepção discente sobre um tema tão sensível e politicamente denso.

A coleção *Viver História* dedica um dos maiores espaços à discussão do sionismo, mesmo que o faça por meio de um box lateral (p. 180). O texto reconhece a importância de retomar a questão, argumentando que o conceito é fundamental para compreender as disputas contemporâneas na região e sua historicidade. De forma acertada, o material articula a emergência do sionismo às perseguições sofridas pelos judeus na Europa, destacando-o como uma estratégia de autodeterminação diante de violências sistemáticas. Em seguida, aponta que o termo “sionista” também é usado para designar “o defensor da existência do Estado de Israel e sua importância para a continuidade do povo judeu” (*Viver História*, p. 180), o que aproxima a noção de sionismo de um ethos de resistência e continuidade histórica.

Contudo, o texto apresenta tensões internas que merecem ser problematizadas. Ao descrever a máxima “uma terra sem povo para um povo sem terra” como base da atuação sionista ao longo das décadas, afirma que esta é uma “premissa discutível, visto que a terra em questão era habitada por populações de maioria árabe havia vários séculos”. A crítica é válida, mas conduz imediatamente à conclusão de que a lógica sionista “não era simplesmente de retorno à terra, mas de colonização” (p. 180), sem explorar os debates historiográficos que tensionam essa leitura. Embora a crítica à idealização da terra “sem povo” seja historicamente justificada, associar diretamente a totalidade do movimento sionista ao paradigma colonial ignora a pluralidade interna do próprio sionismo.

No tópico seguinte, o manual *Viver História* busca estabelecer uma distinção entre antissionismo e antissemitismo, afirmando que “nem todo judeu é sionista” e que “há setores, mesmo no judaísmo, contrários ao modelo político que constitui o Estado de Israel”. Acrescenta ainda que “é frequente o antissionismo ser retratado por sionistas como uma corrente antissemita”, mas que essa associação requer cautela, pois “o antissemitismo, porém, é o ódio étnico e religioso aos judeus, ao passo que o antissionismo é um posicionamento político-ideológico. São aspectos distintos que podem, ou não, coexistir” (*Viver História*, p. 180). A formulação demonstra intenção de promover uma leitura crítica e afastar generalizações apressadas. No entanto, ao evitar qualquer referência aos debates contemporâneos que disputam justamente essas definições, o texto acaba por naturalizar o uso direto e irrestrito dos dois termos, sem fomentar uma problematização mais profunda.

Vale lembrar que há hoje, em âmbito internacional, pelo menos duas grandes propostas em disputa sobre o que constitui o antissemitismo. A primeira, promovida pela *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA), inclui em sua definição casos em que críticas ao Estado de Israel seriam manifestações de antissemitismo, especialmente quando negam ao povo judeu seu direito à autodeterminação. Por outro lado, a *Declaração de Jerusalém sobre o Antissemitismo* (2021), assinada por centenas de intelectuais judeus e especialistas em estudos sobre o Holocausto, propõe uma distinção rigorosa entre críticas às políticas do Estado de Israel e o preconceito contra judeus

enquanto grupo étnico ou religioso. Segundo esse documento, o antissionismo, ainda que possa se sobrepor ao antissemitismo em certos contextos, não deve ser presumido como tal.

Diante desse cenário, o manual perde a oportunidade de engajar o estudante em um debate conceitual mais sofisticado sobre a atual controvérsia em torno desses termos. Ao enunciar que são “aspectos distintos que podem, ou não, coexistir”, o texto evita a simplificação absoluta, mas também não aprofunda o problema: afinal, se o sionismo é compreendido como expressão da autodeterminação judaica e se Israel é o seu principal desdobramento político, onde se traça, com clareza e responsabilidade pedagógica, a fronteira entre crítica legítima e preconceito? Assim, ao passo que a formulação sobre antissemitismo e antissionismo busca promover pensamento crítico, ela se enfraquece pela ausência de referências às disputas em curso, e pela contradição de simplificar o sionismo no parágrafo anterior, negando-lhe precisamente a complexidade que agora se reivindica na análise dos termos a ele relacionados.

## **CONCLUSÃO OU COMO O COMBATE A NEGAÇÃO DA ALTERIDADE E O LETRAMENTO DIGITAL PODE SER O CAMINHO PARA O ENSINO DE TEMAS SOCIALMENTE VIVOS**

A análise do conflito Israel-Palestina no contexto do ensino de história exige um afastamento consciente de abordagens reducionistas. Assim como a historiografia contemporânea vem superando interpretações binárias, os materiais didáticos devem avançar na direção de práticas que reconheçam a multiplicidade de vozes e experiências envolvidas. Essa postura não pressupõe neutralidade, inviável diante de temas atravessados por traumas<sup>13</sup>, disputas de memória e demandas políticas, mas sim uma responsabilidade narrativa que explicita as escolhas interpretativas feitas e suas consequências formativas. Ao integrar diferentes perspectivas sobre eventos-chave, como a criação do Estado de Israel ou o deslocamento de populações palestinas, os manuais escolares podem se tornar instrumentos eficazes para a construção de competências críticas e empáticas. Enfrentar a complexidade histórica, nesse sentido, não é um obstáculo, mas uma condição para um ensino que forme sujeitos capazes de dialogar com os dilemas éticos e políticos do presente. Concordamos com o teórico britânico Arthur Chapman (2021, p. 21), ao lembrar que o passado, por definição, já não existe mais. Diferentemente do conhecimento cotidiano, que se forma a partir da experiência direta, o conhecimento histórico é construído por meio do raciocínio sobre os significados dos vestígios do passado que permanecem no presente. São esses passados que ainda se fazem presentes que tornam certos temas sensíveis em questões socialmente vivas. Eles reacendem debates, muitas vezes apressados e marcados por equívocos, sobre origens e causas, ao mesmo tempo em que mobilizam um imaginário transgeracional em torno da questão debatida; no nosso caso, os conflitos entre Israel e Palestina.

Na atual conjuntura, marcada pela circulação acelerada de informações e pela radicalização discursiva nas redes digitais, o ensino de temas sensíveis como o conflito Israel-Palestina deve incorporar práticas que transcendam a simples transmissão de conteúdos factuais. Nesse sentido, é fundamental que futuras edições dos manuais escolares incorporem atividades voltadas ao letramento midiático, com o objetivo de desenvolver nos estudantes a capacidade de identificar distorções, manipulações e silenciamentos presentes em notícias e conteúdos digitais. Essa abordagem favorece a construção de uma consciência crítica sobre os mecanismos de produção e disseminação de narrativas polarizadas, frequentemente amplificadas no ambiente virtual.

Se as novas gerações estão imersas no que Byung-Chul Han (2023, p. 90) denomina de “crise da narração”, e se temas sensíveis que expressam linguisticamente a dor e o sofrimento funcionam como “diques de contenção”, oferecendo resistência às correntes narrativas, como então construir um pensamento crítico, fundamentado na consciência histórica, sobre questões

---

<sup>13</sup> Para mais informações ver: SCHURSTER, Karl; FERREIRO-VÁZQUEZ, Óscar; MAIA, Tatyana do Amaral. *Teaching History. Socially alive questions*. Valencia: Tirant Humanidades, 2025.



que, por sua própria natureza, já pressupõem uma interdição do narrável, a presença do indizível? A valorização de narrativas históricas que estimulem a consciência crítica, ancoradas em múltiplas interpretações, funciona como um importante antídoto contra teorias conspiratórias, especialmente aquelas que se disseminam com mais força diante de eventos traumáticos ou em contextos que, segundo Han (2023, p. 91), constituem verdadeiras “crises”. Para o autor, as teorias conspiratórias cumprem uma função “terapêutica”: oferecem explicações simples para situações complexas que provocam instabilidade. É justamente por isso que tendem a se multiplicar em tempos de crise.

É nesse sentido que um dos aspectos fundamentais no ensino de História sobre os conflitos entre Israel e Palestina reside no papel que os manuais escolares podem desempenhar na promoção do letramento digital, tanto de estudantes quanto de docentes. Diante da sobrecarga informacional e da circulação de narrativas ancoradas no senso comum, torna-se essencial que esses materiais didáticos contribuam para o desenvolvimento de competências críticas que possibilitem a identificação, a problematização e a seleção de interpretações historicamente fundamentadas e socialmente relevantes sobre o tema. Na síntese do trabalho de Neto & Carvalho (2022, p. 11-13), o letramento digital configura-se como uma prática social situada, marcada pela articulação entre competências técnicas, cognitivas, sociais e socioemocionais. Longe de se reduzir a um repertório instrumental de habilidades operacionais, implica a capacidade de acessar, interpretar criticamente, produzir e compartilhar informações em ambientes digitais, considerando seus aspectos semióticos, discursivos e relacionais. Trata-se de um conceito em permanente construção, de natureza interdisciplinar, que exige a agência dos sujeitos, bem como uma apropriação crítica e ética das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), no interior de contextos historicamente determinados e atravessados por relações de poder.

Dessa forma, os resultados da pesquisa indicam que os manuais escolares, embora variem em abordagem e profundidade, ainda carecem de dispositivos que favoreçam um letramento digital crítico sobre o conflito entre Israel e Palestina. Em um cenário marcado pela circulação massiva de teorias conspiratórias, revisionismos históricos e discursos de negação de eventos traumáticos, como as guerras, torna-se urgente que os materiais didáticos assumam um papel formativo. Ao promoverem competências de análise, interpretação e responsabilização ética diante da informação, os manuais podem contribuir para o enfrentamento das simplificações reducionistas e para a construção de uma consciência histórica sensível às complexidades do presente.

O negacionismo, em sua origem, foi identificado como uma tentativa sistemática de falsificação do passado recente, sobretudo no que diz respeito aos crimes perpetrados pelo regime nacional-socialista. Ao longo da segunda metade do século XX e até os dias atuais, essa prática se estendeu a outros eventos históricos traumáticos. Inicialmente, o principal objetivo dos negacionistas era promover a reabilitação da extrema-direita no espaço público e político, o que exigia uma operação de “limpeza” da memória histórica: reescrever o passado, relativizar os crimes e deslegitimar as narrativas baseadas em testemunhos, provas documentais e consensos historiográficos.<sup>14</sup>

O negacionismo sempre esteve, e ainda está em certa medida, intrinsecamente ligado às teorias da conspiração. Essas teorias têm como principal característica a construção de narrativas que vinculam aspectos negativos a grupos minoritários, frequentemente culminando na incitação à violência física. Enquanto o negacionismo busca a reinvenção de um passado distorcido, moldando-o não conforme a realidade histórica, mas segundo interesses específicos, as teorias conspirativas desempenham um papel central como elementos aglutinadores e mobilizadores para movimentos extremistas. Ao se associar ao negacionismo, as teorias da conspiração ajudam a consolidar grupos extremistas, tornando-se uma ferramenta crucial na radicalização desses grupos,

<sup>14</sup> MAGALHÃES, L. P. de A. Intelectuais de extrema-direita e a negação do Holocausto nos EUA nos anos 1960. *Cantareira*, v. 33, p. 24-45, 2020.

onde a violência se torna a principal forma de expressão política das “visões de mundo” que propagam.<sup>15</sup>

Essas dinâmicas não se restringem a um espectro ideológico específico. Diversas pesquisas realizadas na Europa Ocidental, nos Estados Unidos e na América Latina indicam que o negacionismo e as teorias da conspiração permeiam tanto discursos da extrema-direita quanto da extrema-esquerda. Trata-se, portanto, de um fenômeno transnacional, amplificado pelo ambiente digital, onde narrativas conspiratórias e revisionistas encontram terreno fértil para se disseminar e radicalizar subjetividades.

Nesse cenário, os materiais de ensino não são, em si, propagadores de negacionismo ou teorias conspiratórias, mas sua limitação em apresentar a complexidade histórica pode contribuir para o esvaziamento do debate. Ao reduzirem conceitos densos, como o sionismo, a definições unívocas, ou ao traçarem uma linearidade de dois mil anos para explicar o conflito Israel-Palestina, muitos desses materiais tornam a história inacessível aos estudantes. Essa simplificação desestimula o pensamento crítico e fragiliza a compreensão das múltiplas questões envolvidas no conflito, abrindo espaço para que versões alternativas e simplificadoras, muitas vezes conspiratórias ou negacionistas, ganhem força no espaço digital e nas redes sociais.

Quando a escola falha em promover uma abordagem plural e histórica, que reconheça a diversidade de narrativas e as disputas em torno da memória e da identidade, ela perde sua autoridade como espaço privilegiado de mediação e compreensão do passado, tornando-se apenas mais uma entre as muitas vozes que competem pela atenção dos estudantes.

É mais que urgente a inclusão de fontes não convencionais e plurais sobre o tema, como o projeto Zochrot<sup>16</sup>, que preserva memórias da Nakba em língua hebraica ou o centro Givat Haviva<sup>17</sup> como forma de ampliar significativamente os horizontes interpretativos dos estudantes. Ao lado de documentos oficiais e marcos históricos, esses recursos introduzem vozes historicamente marginalizadas no debate educacional, abrindo espaço para uma compreensão mais complexa e ética do conflito. Integrar essas ferramentas ao currículo não significa abandonar critérios de rigor, mas sim ampliar os repertórios de leitura e fomentar o engajamento responsável com o presente, em consonância com os princípios de justiça e diversidade.

Concordamos com Traverso (2024, p. 87) ao afirmar que o 7 de outubro e a guerra em Gaza selam o fracasso definitivo dos Acordos de Oslo. No entanto, aproxima-se o momento em que esses traumas serão incorporados aos manuais escolares. É urgente refletir criticamente sobre as representações já presentes no contexto escolar, para que tais eventos não se repitam; primeiro como história, depois pela mão dos historiadores.

## FONTES

ADAS, Melhem. ADAS, Sergio. **Expedições geográficas** 9 ano manual do professor. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2022.

---

<sup>15</sup> LEE, S. Z. G. L. J. H. M. C. W. Q. Anon shifts into the mainstream, remains a far-right ally. **Heliyon**, v. 8, issue 2, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844022000524>. Acessado em 24/04/2025.

<sup>16</sup> O projeto Zochrot é uma organização israelense dedicada a preservar e divulgar, em hebraico, a memória da Nakba. Suas atividades incluem mapeamentos, placas de memória, tours educativos e um banco de dados sobre localidades palestinas desaparecidas. Acesse: <https://www.zochrot.org>. Acessado em 23/04/2025.

<sup>17</sup> É um centro educacional israelense dedicado à promoção da convivência entre judeus e árabes israelenses, por meio de programas pedagógicos focados no diálogo, compreensão mútua e reconciliação. A organização oferece workshops, programas escolares e projetos comunitários que abordam as complexidades do conflito israelense-palestino e buscam superar as divisões entre as duas comunidades. Givat Haviva trabalha para criar uma plataforma de educação que permita uma reflexão mais profunda sobre a paz e os desafios compartilhados. <https://www.givathaviva.org/>. Acessado em 23/04/2025.

ANONELLI, Maria Clara. **Araribá conecta história 9 ano ensino fundamental séries finais.** org. Editora Moderna. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2022.

AZEVEDO, Gislane; CALBENTE, Leandro; SERIACOPI, Reinaldo. **A conquista história 9 ano ensino fundamental séries finais.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

BRAICK, Patricia Ramos; BARRETO, Anna. **Se liga na história 9 ano ensino fundamental séries finais.** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2022.

BRANCO, Anselmo Lazaro; PRADO, Bruno; CAMPOS, Eduardo. **El'aris essencial geografia 9 ano.** 1.ed. São Paulo: Áica, 2022.

BOLIGIAN, Levon, ALVES, Andressa. **Conexões & vivências geografia 9 ano ensino fundamental séries finais.** 1.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

BOULOS Junior, Alfredo. **História sociedade & cidadania 9 ano ensino fundamental séries finais.** 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

CARDOSO, Mauricio; NINA, Priscila. **Jornadas novos caminhos 9 ano.** 1.ed. São Paulo: Sraiva Educação S.A., 2022.

CASTELLAR, Sonia; PAULA, Igor de. **A conquista geografia 9 ano ensino fundamental séries finais.** 1.ed. São Paulo: FTD, 2022.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Expedições da história 9 ano ensino fundamental séries finais.** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2022.

DELLORE, Cesar Brumini. **Araribá conecta geografia ano manual do professor.** 1.ed. São Paulo:Moderna, 2022.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Jovem Sapiens história 9 ano.** 1.ed. São Paulo: Scipione, 2022.

ESRTUZANI, Bruna Migotto Barbieri 9 ano. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2022.

FERREIRA, Lier Pires et al. **Amplitude história 9 ano ensino fundamental séries finais.** 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

GARCIA, Valquiria; MARTINEZ, Rogerio; GARCIA, Wanessa. **SuperAÇÃO geografia 9 ano manual do professor.** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2022.

KARNAL, Leandro. **Viver história com Leandro Karnal história 9 ano manual do professor.** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2022.

MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **SuperAÇÃO história 9 ano manual do professor.** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2022.

MORAES, Marcelo; PINESSO, Denise; RAMA, Angela. **Geografia espaço & interação 9 ano ensino fundamental séries finais.** 1.ed. São Paulo: FTD, 2022.

MORAES, Paulo Roberto. **Coleção Nova Visão – Geografia** – v. 9. 1.ed. Rio de Janeiro: Panograf, 2022.

MUNIZ, Ana Carolina Ferreira; GUERRERO, Ana Lucia de Araujo; FERNANDES, Maira. **Jornadas novos caminhos geografia 9 ano**. 1.ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

NAKAMURA, Angelica Campos; GOETTEMES, Arno Aloisio; SILVA, Simone Afonso da. **Segue a trilha geografia ano**. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2022.

NEMI, Ana Lucia Lana et al. **Geração alpha história 9 ano ensino fundamental séries finais**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2022.

PANAZZO, Silvia; Vaz, Maria Luísa. **Conexões & Vivências: História 9 ensino fundamental anos finais**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil., 2022.

RAGGIOTTI, Nara. **Caleidoscopio geografia 9 ano**. São Paulo: Imaginar, 2022.

REIS Junior, Antonio e al. **Segue a trilha história 9 ano**. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2022.

SAMPAIO, Fernando dos Santos; MEDEIROS, Marlon Clovis. **Geração alpha geografia 9 ano ensino fundamental séries finais**. 4.ed. São Paulo: Edições SM, 2022.

SILVA, Axé; ROSS, Jurandyr. **Amplitude geografia 9 ano ensino fundamental séries finais**. 1.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022.

VAINFAS, Ronaldo et al. **Historia.doc ano**. 3.ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

## REFERÊNCIAS

ADWAN, Sami; BARAMKI, Elias; PINGEL, Falk. **The Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) - Learning Each Other's Historical Narrative: Palestinians and Israelis**. Beit Jala: PRIME, 2012.

BENBASSA, Esther. **The Jews of France: A History from Antiquity to the Present**. Princeton: Princeton University Press, 1999.

CHAPMAN, Arthur. Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do Ensino explícito de raciocínio histórico. In: MARQUES, Luis Alberto; GAGO, Marília. **Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica. Um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, 2021.

CHAVES, Edilson Aparecido. **O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 159–181, set./out. 2019.

CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Avaliação de livros de História por alunos do ensino médio**. *Revista Espaço Pedagógico*, [S. l.], v. 21, n. 2, 2014. DOI: 10.5335/rep.v21i2.4305. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4305>. Acesso em: 15 abr. 2025.



DI CESARE, Donatella. **Si Auschwitz no es nada. Contra el negacionismo**. Madrid: Katz, 2023.

FEIGE, Michael. **Settling in the Hearts: Jewish Fundamentalism in the Occupied Territories**. Detroit: Wayne State University Press, 2009.

GARCIA, Olga Belmonte. **Víctimas e ilesos. Ensayo sobre la resistencia ética**. Barcelona: Herder, 2022.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez; ANICHINI, Alessandra. **Apresentação – Pesquisas sobre manuais escolares e mídias educativas: tensões e interações entre impresso e digital**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 1–12, set./out. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.69324. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69324>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GHERMAN, Michel. **O início do sionismo no Brasil: ambiguidades da história**. São Paulo: Editora Unifesp, 2021.

GHERMAN, M. (2023). **Sionismo e revolução política: uma entrevista com Michel Gherman**. Laboratório de Epistemologia e História da Geografia, Unicamp. Disponível em: <https://www.ige.unicamp.br/lehg/sionismo-e-revolucao-politica-uma-entrevista-com-michel-gherman/> Acessado em 29/04/2025.

HAN, Byung-Chul. **La crisis de la narración**. Barcelona: Herder, 2023.

ISRAELI, Raphael. **Old historians, new historians, no historians: the derailed debate on the genesis of Israel**. Eugene, OR: Wipf and Stock, 2016.

KHALIDI, Rashid. **The Hundred Years' War on Palestine: A history of settler colonialism and resistance, 1917–2017**. New York: Metropolitan Books, 2020.

KIMMERLING, Baruch; MIGDAL, Joel S. **Palestinians: The making of a people**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994.

LEE, S. Z. G. L. J. H. M. C. W. Q. **Anon shifts into the mainstream, remains a far-right ally**. *Heliyon*, v. 8, issue 2, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844022000524>.

MAGALHÃES, L. P. de A. **Intelectuais de extrema-direita e a negação do Holocausto nos EUA nos anos 1960**. *Cantareira*, v. 33, p. 24-45, 2020.

MASALHA, Nur. **The expulsion of the Palestinians: The concept of “transfer” in Zionist political thought, 1882–1948**. Washington, D.C.: Institute for Palestine Studies, 1992.

MORRIS, Benny. **1948: A history of the first Arab-Israeli war**. New Haven: Yale University Press, 2008.

MORRIS, Benny. **The birth of the Palestinian refugee problem, 1947–1949**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

MORRISON, Toni. **A origem dos outros**. Seis ensaios sobre racismo e literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 38-39.

PAPPÉ, Ilan. **A history of modern Palestine: One land, two peoples**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

PAPPÉ, Ilan. **A limpeza étnica da Palestina**. Tradução de Luiz Gustavo Soares. São Paulo: Sundermann, 2016. 336 p.

PELED-ELHANAN, Nurit. **Ideologia e propaganda na educação. A Palestina nos livros didáticos israelenses**. São Paulo: Boitempo/UNIFESP, 2019.

RÜSEN, Jörn. Os princípios da aprendizagem: a filosofia da História na didática da História. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília (Coord.). **Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**. Porto: [s.n.], jul. 2021. ISBN 978-989-8970-31-2.

SAID, Edward W. **A questão da Palestina**. Tradução de Sonia Midori. São Paulo: Boitempo, 2012.

SCHURSTER, Karl; ARAÚJO, Rafael Pinheiro de. **O ensino de história dos traumas sociais coletivos e dos temas socialmente vivos: trajetórias de um campo disciplinar**. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 14, n. 36, p. e0108, 2022. DOI: 10.5965/2175180314362022e0108. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180314362022e0108>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SCHURSTER, Karl; FERREIRO-VÁZQUEZ, Óscar; MAIA, Tatyana do Amaral. **Teaching History. Socially alive questions**. Valencia: Tirant Humanidades, 2025.

SHAPIRA, Anita. **Israel: A History**. Waltham, MA: Brandeis University Press, 2012.

SHALHOUB-KEVORKIAN, Nadera. **Security Theology, Surveillance and the Politics of Fear**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. **A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente**. *Estudos Ibero-Americanos*, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 744–772, 2016. DOI: 10.15448/1980-864X.2016.2.23192. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/23192>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TRAVERSO, Enzo. **Gaza diante da história**. Belo Horizonte: Âyiné, 2024.

UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS (UN OCHA). **Annual Report on Protection of Civilians in the Occupied Palestinian Territory**. 2023.