

A Questão Palestina em livros didáticos: a persistência da colonialidade na educação em relações étnico-raciais*

Ashjan Sadique Adi¹

ORCID: 0000-0002-1387-3818

Fábio Bacila Sahd²

ORCID: 0000-0003-3802-5505

Resumo

O presente artigo analisa criticamente como a questão Palestina/Israel figura em livros do ensino fundamental e médio da Rede Adventista, buscando compreender se está ou não em consonância com as diretrizes educacionais brasileiras. Para tal, a metodologia seguida é a comparação de sua abordagem com os instrumentos legais, assim como, com a apresentação da questão indígena e afro-brasileira no mesmo material e, também, com o modo como a temática específica figura em outro livro didático. Além do referencial legal e educacional brasileiro para questões étnico-raciais, todos os materiais foram contrapostos com a bibliografia especializada e relatorias de direitos humanos. A constatação é a de que nos livros da Rede Adventista prevalece a naturalização e veiculação de uma perspectiva hegemônica, eivada de estigmas e preconceitos e promotora de alienação, pois reproduz a estrutura narrativa ou epistemologia colonial, em contradição com os esforços legais de consolidação de consciências críticas e que fortaleçam a cultura de direitos humanos. Ficam evidenciadas as contradições tanto entre a abordagem da Questão Palestina e referenciais como a BNCC, quanto entre ela e demais temáticas vinculadas às relações étnico-raciais. Enquanto a bibliografia crítica e parte da relatoria denunciam o cometimento de crimes raciais pelo Estado israelense (discriminação, *apartheid* e genocídio), o material da Rede reproduz uma narrativa colonial, criando falsas simetrias na responsabilização pelas violações e violências, nativizando e sugerindo a filiação dos colonizadores ao universo da civilização em oposição à suposta barbárie dos colonizados, ao arreio da devida abordagem das relações étnico-raciais.

Palavras-chave

Educação em direitos humanos – Palestina/Israel – Rede Adventista de Educação – Ensino de questões étnico-raciais.

* Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

1- Federação Árabe-Palestina do Brasil (FEPAL). Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: ashjansadique@yahoo.com.br

2- Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. Contato: fabiobacila@hotmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551288183> por
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



The Palestinian Question in textbooks: the persistence of coloniality in education on ethnic-racial relations

Abstract

This article critically analyzes how the Palestine/Israel issue is presented in elementary and high school textbooks from the Adventist Network, seeking to understand whether or not it is in line with Brazilian educational guidelines. To this end, the methodology followed is to compare its approach with legal instruments, as well as with the presentation of the indigenous and Afro-Brazilian issue in the same material, and also with the way in which the specific theme appears in another textbook. In addition to the Brazilian legal and educational reference for ethnic-racial issues, all the materials were compared with specialized bibliography and human rights reports. The finding is that in the Adventist Network books the naturalization and dissemination of a hegemonic perspective prevails, riddled with stigmas and prejudices and promoting alienation, as it reproduces the colonial narrative structure or epistemology, in contradiction with the legal efforts to consolidate critical awareness and strengthen the culture of human rights. The contradictions between the approach to the Palestinian Question and references such as the BNCC, as well as between it and other themes linked to ethnic-racial relations, are evident. While the critical bibliography and part of the report denounce the commission of racial crimes by the Israeli State (discrimination, apartheid and genocide), the Network's material reproduces a colonial narrative, creating false symmetries in the accountability for violations and violence, nativizing and suggesting the affiliation of the colonizers to the universe of civilization in opposition to the supposed barbarity of the colonized, contrary to the proper approach to ethnic-racial relations.

Keywords

Human rights education – Palestine/Israel – Adventist Education Network – Teaching ethnic-racial issues.

Introdução

Desde os anos 1990, o Estado brasileiro passou por mudanças significativas na sua abordagem das questões étnico-raciais, superando os desdobramentos duradouros e equivocados oriundos do mito da democracia racial ao oficializar políticas públicas de reconhecimento das desigualdades para, então, buscar a igualdade de fato. Foi determinante para tal a relatoria periódica ao guardião da Convenção Internacional para a Supressão de Todas as Formas de Discriminação Racial, que retornou ao Estado-participante com orientações para sua plena conformação aos termos da Convenção.



O documento que talvez melhor reflita e sintetize essas adequações são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Brasil, 2004). É uma medida do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial que, reconhece as injustiças históricas e adota políticas afirmativas ou reparações para eliminar discriminações e promover a igualdade. O documento propõe a divulgação e produção de conhecimentos e formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos e cidadãs orgulhosos/as de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos/as tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

No caso brasileiro, trata-se de questões materiais e simbólicas, como o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade de povos historicamente marginalizados, especialmente negros e indígenas. Mas são diretrizes que podem orientar a abordagem de outros casos de discriminação étnico-racial, em âmbito nacional ou internacional. O horizonte é a adoção de políticas de reconhecimento, que impliquem em justiça, igualdade no gozo de direitos (sociais, civis, culturais e econômicos) e valorização da diversidade, o que requer mudança nos discursos, pensamentos e posturas, assim como conhecer de forma crítica a história e cultura dos diferentes povos. “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2004, p. 13).

Este conceito de reconhecimento constante nas DCNERER é caro para nossa discussão específica, no caso a temática Palestina/Israel, que segue permeada por preconceitos derivados das abordagens típicas da colonialidade, reproduutoras das representações negativadas das alteridades não-europeias, refletindo-se na cobertura midiática, literatura, cinema ou mesmo em abordagens pseudocientíficas. O resultado é o descolamento da realidade objetiva, reiterando discriminações, estereótipos e outras formas de violência simbólica contra sujeitos subalternizados, no caso, os palestinos.

Considerando a legislação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) sintetiza as diretrizes educacionais, centralizando-se nos direitos humanos e na ética deles derivada. Seus princípios derivam de documentos anteriores como as DCNERER e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2007). As competências gerais da educação básica enfatizam a leitura crítica da realidade, a compreensão dos processos de construção do conhecimento e manejo de diferentes fontes e referências, bem como argumentação e intervenção na realidade imediata e global com base em princípios solidários e que fortaleçam a dignidade humana. Este enquadramento está refletido na apresentação, nas competências gerais e específicas e nos objetos de conhecimento e habilidades de cada disciplina, sobretudo das áreas de humanidades e linguagens, no Ensino Fundamental e Médio. As relações étnico-raciais constituem tema caro a essas disciplinas, orientadas por uma educação para a paz e o respeito, logo que emancipa, problematizando, desconstruindo e superando discursos alienantes, de ódio e preconceituosos, que fundamentam violações e estão arraigados no senso comum, ferindo a dignidade humana. A perspectiva é a de superação de visões eurocentradas e que reproduzem



estigmas étnico-raciais em relação aos povos não-europeus, como ao representar a presença colonial como difusora do progresso, na linha da “tutela” ou “fardo do homem branco”, em contrapartida à invisibilização ou mesmo culpabilização de africanos/as, afro-brasileiros/as e indígenas pelas violências decorrentes do processo colonial.

É crucial neste esforço o reconhecimento das violações pregressas e da contribuição desses povos para a história nacional, o que inclui a positivação de sua resistência contra as opressões raciais coloniais, como as revoltas e os processos de fuga e aquilombamento. A compreensão crítica do passado é apresentada como fundamental para a justificação de ações afirmativas no presente, a exemplo da política de cotas, a fim de corrigir injustiças históricas e garantir direitos e dignidade. Deste referencial geral decorre a importância de analisarmos narrativas didáticas sobre relações étnico-raciais específicas, verificando se contribuem para manter o senso comum ou construir consciências críticas, solidárias e que fortaleçam a cultura de direitos. Interessa aqui, especificamente, a narrativa sobre a Questão Palestina/Israel nos materiais de História e Geografia da Rede Adventista de Educação, averiguando se incorpora a bibliografia crítica ou reproduz discursos hegemônicos, como negacionistas ou abertamente coloniais, enfatizando o desenvolvimento cultural e civilizacional de uns, em oposição à suposta barbárie e irracionalidade de outros.

Este artigo aprofunda pesquisa já defendida e aprovada como tese de doutoramento, que analisou discursos sobre árabes e muçulmanos nos livros didáticos de história da Rede (fundamental II). A abordagem é ampliada para contemplar também o Ensino Médio da instituição, verificando sua adequação ou não aos princípios educacionais. A metodologia adotada é a análise dos materiais didáticos, sua contraposição com outro, com a bibliografia crítica acerca da questão e com os termos das DCNERER e da BNCC. Contrapõem-se também a abordagem da Questão Israel/Palestina com a das questões indígenas e afro-brasileiras a fim de perceber se houve uma negação, incorporação parcial ou total das DCNERER.

Livros didáticos: produções sócio-históricas

Apesar de todas as inovações tecnológicas, os livros didáticos continuam sendo a ferramenta pedagógica mais disseminada e influente na rede básica de ensino do Brasil, contribuindo para a propagação do conhecimento e para outros elementos da formação multidimensional de sujeitos, como a científica, cultural, ética e política (Almeida *et al.*, 2017).

Segundo Choppin (2004), a elaboração dos livros didáticos se inscreve em ambientes pedagógicos específicos e em contextos sociais reguladores que, na maioria das vezes, caracterizam as produções, como normativas estatais de aprovação. O processo que vai de sua elaboração até sua impressão e distribuição implica em quantias vultuosas de financiamento, tanto públicas quanto privadas, e no envolvimento de significativos recursos técnicos e humanos, como equipes especializadas e numerosas. E afirma:

Escrever a história dos livros escolares - ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra - sem levar em conta as regras que o poder político ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (Choppin, 2004, p. 13).



Ademais, o uso desses materiais mobiliza diversos sujeitos, desde professores até técnicos, bibliotecários e alunos, variando as formas de recepção e de uso ou os processos de elaboração, circulação e consumo (Bittencourt, 2009). Mais recentemente, as polarizações políticas no quadro social também vêm implicando outros agentes nas discussões, polêmicas e críticas, não raramente com as representações dos materiais tendendo a fantasmagorias ideológicas, como uma suposta conspiração para destruir as famílias e os valores tradicionais.

Silva (2006) relembra que, estudar os livros didáticos é um exercício crítico e político, haja vista que ainda constituem elemento central, senão o principal, da educação escolar. Ademais, refletem a realidade socioeducacional mais ampla, sendo possível detectar em suas entrelinhas como as escolas seguem funcionando, assim como inferir padrões de atuação de atores/as, mercado editorial e dos entrecruzamentos de aspectos variados da sociedade, como silenciamentos, desigualdades, apaziguamentos e discriminações, ou seja, o livro didático é um produto sócio-histórico. Nas palavras de Choppin, (2004, p. 9):

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados.

Desse modo, a adoção dos livros didáticos como fonte de investigação possibilita uma análise significativa dos mais variados elementos da educação brasileira, indo de políticas públicas até currículos, cultura escolar, ideologias, métodos, narrativas etc.

A Rede Adventista e questões étnico-raciais no Ensino Fundamental II

A Rede Adventista de Educação está vinculada à sétima dentre as dez igrejas com maior número de adeptos/as no Brasil e constitui uma das maiores redes confessionais do mundo. São cerca de 9.400 instituições em 150 países, atuando da Educação Infantil ao Ensino Superior, além de internatos, contemplando 2 milhões de alunos/as. Na América do Sul, são 890 instituições, cerca de 20 mil professores/as e aproximadamente 318 mil estudantes. No Brasil está presente desde 1896, com a primeira escola inaugurada em Curitiba. São 512 unidades, 10 mil professores/as e 225 mil alunos/as (Educação Adventista, 2021). Estes dados possibilitam vislumbrar sua abrangência e ponderar sobre sua possível influência na consciência e relações dos sujeitos escolares nela inclusa. Trata-se de rede confessional, portanto, baseia seus princípios, objetivos e atuação numa religião, diferenciando-se das instituições laicas (primazia do embasamento filosófico-teológico em relação ao pedagógico, sobretudo a doutrina hebraica da Antiguidade). O desenvolvimento do sentimento religioso e moral nos educandos/as é o escopo primordial (Nascimento, 2020).

Antes de analisarmos a abordagem feita de nosso objeto específico, é necessário observar como o material da Rede aborda a Questão Indígena e Afro-brasileira, se se adequa ou não às DCNERER e às leis decorrentes. O tema consta no sétimo capítulo de



história do sétimo ano (“Povos Indígenas da América”), que traz um apanhado interessante, demarcando sua importância para nossa riqueza cultural e construção latino-americana, como nos mostra este trecho:

Ao estudarmos a história americana, em qualquer período, é impossível não abordar nosso passado e presente indígena. Só assim entenderemos melhor a riqueza de nossa cultura, e estaremos mais preparados para identificar e valorizar as diferenças culturais que existem em nosso país. Ao invés de pensar os índios apenas como vítimas da colonização, é importante refletir sobre seu papel na construção de sua própria história e na formação dos países americanos (Prestes Filho; Xavier, 2015, p. 134).

Ao trabalhar com a noção de diversidade cultural, os autores buscam desconstruir as hierarquias étnico-raciais típicas do pensamento e das estruturas coloniais (Quijano, 2010), como na afirmação de que “é um erro pensar que algumas são superiores a outras”. Em seguida, na atividade “Defenda suas ideias”, propõem:

A história da Europa é muito conhecida nas escolas, o que não costuma acontecer com a história dos povos que estudamos neste capítulo. Em sua opinião, por que isso acontece? Levante algumas hipóteses e discuta com os colegas e o professor (Prestes Filho; Xavier, 2015, p. 145).

Aqui abre-se a possibilidade de discussão a respeito do descompasso entre o conhecimento da história europeia promovido pelas escolas e aquele acerca dos povos indígenas, o que também serve para árabes, chineses, entre outros. Portanto, reconhece e critica a perspectiva eurocêntrica ainda presente na educação. Ademais, versa sobre a diversidade de povos (tupinambás, tamoios, carijós, tupiniquins, guaranis) antes da colonização portuguesa, destacando sítios arqueológicos e pesquisas antropológicas sobre esta presença. Ainda, aborda sua diversidade étnica, riqueza cultural e importância histórica na constituição dos países latino-americanos, como influência linguística, sem ignorar questões contemporâneas, como a ameaça a suas terras. Dá voz aos sujeitos, destacando um autor de literatura indígena. O material mantém a ruptura com a narrativa colonial clássica no capítulo seguinte, dedicado às “Sociedades e Culturas Africanas”:

Os povos que foram escravizados no Brasil trouxeram consigo sua língua, tradições, danças, festas e religião. Muitos povos, por exemplo, trouxeram a ideia dos orixás. Com o tempo, muitos desses orixás passaram a ser associados a santos católicos, ou a divindades indígenas. O candomblé e a umbanda são exemplos de religiões denominadas afro-brasileiras. Também houve casos de povos africanos muçulmanos que foram trazidos ao Brasil como escravos (Prestes Filho; Xavier, 2015, p. 178).

Este excerto trata da diversidade religiosa trazida ou criada nacionalmente pelos africanos e afro-brasileiros, a exemplo do candomblé, umbanda, Islã e do sincretismo dos orixás com entidades sagradas cristãs e indígenas. Também chamam a atenção passagens destacando a presença e influência africana em nosso país, e um texto complementar



dando voz e visibilidade a um autor negro, tratando da cultura visual brasileira e dos preconceitos arraigados.

Como se percebe, a relação entre o Brasil e a África é muito maior do que geralmente se pensa. Há outros povos que não estudamos neste capítulo, mas que também influenciaram o país, como os que viviam em territórios dos atuais Moçambique, África do Sul e Namíbia [...] O Brasil tem uma enorme população afro-brasileira, com uma rica cultura. Ritmos musicais, palavras incorporadas na língua portuguesa, tipos de alimentação e práticas religiosas são algumas formas pelas quais a cultura advinda da África está presente em nosso dia a dia e revela parte importante daquilo que somos (Prestes Filho; Xavier, 2015, p. 179).

Deste modo, constata-se uma avançada narrativa sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, rompendo com a secular perspectiva colonial clássica presente em materiais e aderindo às diretrizes educacionais mais recentes.

A Palestina/Israel no material de História do Ensino Fundamental II

Se a abordagem da questão indígena, africana e afro-brasileira está em consonância com as diretrizes, vejamos no tocante à Questão Palestina/Israel. O tema consta no capítulo “Ásia, África e Oriente Médio após o fim da Segunda Guerra”, do livro de História do 9º ano (Prestes Filho; Xavier, 2015).

Inicialmente o tema é apresentado como tendo “raízes históricas milenares”. De imediato, constata-se o equívoco de se falar em “raízes milenares” em vez de situá-la no contexto dos casos contemporâneos de colonialismo e de lutas anticoloniais, uma das últimas do século XXI, sendo os movimentos palestino e o sul-africano contra o apartheid pautas centrais entre os países não-alinhados, durante a Guerra Fria. Inclusive, a luta palestina foi caracterizada como anticolonial e antirracista em várias resoluções da Assembleia Geral da ONU e da própria Organização para a Unidade Africana (Sahd, 2015; Said, 1992).

Na sequência do material há uma falsa simetria, quando afirma que os “conflitos árabe-israelenses” surgiram “após a criação do Estado de Israel” e já causaram “a morte de milhares de pessoas de ambos os lados”, com cada um tendo “suas razões históricas para reivindicar seus direitos sobre a região”. Inclusive, os Acordos de Paz de Oslo não teriam se concretizado “por ações de radicais judeus e árabes”. Em contrapartida, como em outras situações coloniais, as perdas de vidas e de propriedades ocorrem majoritariamente entre os colonizados, desapropriados, expulsos e/ou exterminados. Vigora o paradigma colonial da expropriação e da violência e não o europeu da regulação e emancipação (Santos; Meneses, 2010). Ademais, a perpetuação do processo não é atribuída à continuidade da própria colonização, já que são os colonizadores os primeiros responsáveis e executores da violência, cabendo aos colonizados a resistência (Fanon, 2022). Para o caso em questão, as operações contra a Faixa de Gaza, no novo milênio, já vitimaram mais de cem mil palestinos, entre mortos e feridos, sem falar do deslocamento de quase a totalidade de sua população, já constituída em sua maioria de descendentes dos palestinos expulsos do



território onde hoje é Israel, em 1948. Inclusive, em 2024, disseminou-se e foi judicializado o debate já levantado a partir de 2012 sobre o possível cometimento do crime de genocídio (United Nations, 2024; Sahd, 2012, 2024), antecedido da popularização da tese (tanto no âmbito da ONU quanto de ONGs) de que o Estado de Israel comete o crime de *apartheid*.

Quanto às distintas “razões históricas” para fundamentar direitos sobre a região, o material as equipara. Ignora que os próprios fundadores do sionismo admitiam abertamente o caráter colonial de seu movimento e inclusive, internamente, debatiam a inevitabilidade da resistência “nativa” e “planos de transferência” dos palestinos. Isto se consumou com a limpeza étnica de 1948, que alterou a demografia local, expulsando e matando palestinos e promovendo a colonização por povoamento de eurojudeus, que ficaram com a maior porção do território proclamado como Estado israelense, haja vista a resolução 181 da ONU de 1947 ter recomendado a divisão do território em dois Estados, com Jerusalém sob responsabilidade internacional (Pappé, 2008; Masalha, 2008).

No material, essa limpeza étnica (crime contra a humanidade equiparado a genocídio a partir do caso bósnio) não é tratada como tal, mas invisibilizada a partir da temática sionista oficial de “Guerra da independência”. Somente este termo diz muito sobre a perspectiva adotada, sendo equivalente à definição do início da colonização portuguesa no Brasil como “descobrimento”. Ou seja, não associa o caso ao colonialismo com suas multidimensionais negações e violações, o que implica em uma releitura necessária da questão dos direitos, a começar pelo próprio retorno do contingente expulso e desapropriado, conforme assegura a resolução 194 de 1948 da ONU.

Ademais, ainda sobre os supostamente equivalentes direitos e “razões históricas”, o “direito” reivindicado pelo sionismo não tem respaldo no direito internacional, pois em vez de concreto é “histórico”, apresentando-se como legítimo proprietário do território com base na história hebraica, ignorando a presença milenar palestina e sua coexistência com cidadãos de fé judaica (Cattan, 1973). Essa invisibilização, inclusive, é dispositivo clássico nas narrativas coloniais, fundadas na premissa da “terra sem povo para um povo sem terra” e na noção de deserto a ser florescido pelos colonizadores. Primeiro se nega a presença do outro no plano retórico para depois a consumar de fato, expulsando ou exterminando esses sujeitos supostamente inexistentes (Said, 2007; Santos; Meneses, 2010).

Na continuidade, em vez do material provocar e/ou fundamentar uma reflexão crítica, desconstruindo elementos do senso comum, aprofunda a alienação, alegando que “é muito difícil captar toda a complexidade dos motivos que opõem árabes e israelenses, e vice-versa”. Ou seja, o conflito é des-historicizado na própria disciplina de história, que deveria garantir sua compreensão. A suposta extrema complexidade é a alegação que justifica sua desproblematização e exclusão do contexto mais amplo do colonialismo, tornando-o intangível para além dos elementos trazidos, que reproduzem a linha argumentativa sionista de negação dos indígenas e nativização dos colonos, suprimindo a perspectiva decolonial.

A derivação óbvia é a incompreensão da “violência”, que juntamente com a “intolerância” não é explicada, mas adjetivada como “injustificável”, portanto sem causa aparente. Refere-se a “organizações árabes de resistência à presença judaica”, que fazem “ataques” contra expropriações. Se aqui contraria a linha adotada até então, ao não adjetivar essas ações simplesmente como terrorismo, reforça o fio condutor ao dizer que,



por sua vez, Israel faz “intervenções” para garantir a segurança do Estado e da população, em vez de usar os aparelhos repressivos e a própria sociedade (colonos) para aprofundar a judaização/despalestinização do território, ou simplesmente sua colonização, mantendo um regime de apartheid ou de dominação e opressão sistemática de um grupo racial sobre outro(s) (Jacobs; Soske, 2015; Sahd, 2022).

É consensual na literatura sobre o colonialismo e a colonialidade que a violência é um processo crônico, assim como a discriminação e perseguição racial dos “nativos”. Inclusive, os primeiros sionistas admitiam abertamente a pertença de seu movimento ao campo mais amplo dos colonialismos, com alguns afirmando a inevitabilidade da violência decorrente da resistência nativa ao ver suas terras desapropriadas e utilizadas para erigir um país para os colonizadores. É o caso da obra “A muralha de Ferro”, do sionista Zeev Jabotinsky (1984). Além de intelectuais palestinos (Said, 1992; Zureik, 2015), autores israelenses contemporâneos também inscrevem a trajetória do sionismo no rol dos colonialismos. Gordon (2008) conceitua um “novo paradigma de morte e separação” implantado pelo Estado de Israel após a Primeira Intifada e Oren Yiftachel (2012) define uma nova fase do apartheid israelense, que consolida suas estruturas e as torna públicas, após já ter garantido a expansão territorial. Autores africanos também fazem essas conexões, como Mahmood Mamdani (2012) e Achile Mbembe (2018), que cunha sua famosa tese da necropolítica muito fundamentado no caso palestino.

Especificamente sobre o sionismo, o material da Rede incorpora, naturaliza e reproduz sua narrativa nacionalista, em vez de a problematizar e historicizar. Destaca que os judeus estavam “sem pátria havia quase dois milênios” ao mesmo tempo em que afirma que a “Palestina contava com forte presença árabe”, quando era quase em sua totalidade habitada e de propriedade de palestinos, sendo os sionistas colonos europeus recém-chegados e formando uma minoria. O discurso se sintoniza com a máxima colonial um “povo sem terra para uma terra sem povo” e com a suposta continuidade entre hebreus e judeus, aceitando sua origem “imemorial” e, como em outros colonialismos de povoamento, nativizando os colonos em substituição aos nativos (Tilley, 2009). Essa linha é congruente com o “antisemitismo”, que também negava o pertencimento das parcelas judaicas dos Estados-nação europeus a eles, estrangeirizando-os. O próprio Herzl (1948) destacava este e outros pontos em comum entre os antisemitas e os sionistas, que poderiam levar a alianças pontuais, em oposição aos pensadores internacionalistas ou assimilaçãoistas da questão judaica na Europa, que buscavam meios para garantir sua plena integração e a não discriminação em seus países.

Consequentemente, ao incorporar e reproduzir a narrativa sionista, o material acaba por ignorar ou omitir a dimensão colonial e seu produto: o caráter racializado do Estado de Israel em território multiétnico, sendo esta a raiz das negações, violações e violência. Intencionalmente ou não, a autodefinição oficial judaica do Estado é normalizada e não tratada como problema, mesmo gerando discriminação sistemática da parcela não judaica submetida a sua soberania, desde 1948, o que diferentes autores e relatórios sintetizaram na tese do apartheid israelense e consta inclusive em relatórios periódicos de Israel com guardiões de tratados da ONU, como o já mencionado monitor da Convenção de Discriminação Racial e o dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Al-Haq, 2019;



Amnesty International, 2022; B'tselem, 2021; Human Rights Watch, 2021; Lissoni, Soske, 2012; Pappé, 2015; Sahd, 2022, 2024; United Nations, 2003).

Em síntese, ao contrário do que é feito com a questão indígena, africana e afro-brasileira, no tocante à Palestina/Israel a narrativa didática reproduz a invisibilização colonial e inverte causalidades, transferindo parte da culpa pela violência aos próprios colonizados, contrariando a bibliografia crítica e o próprio direito internacional dos direitos humanos, que legitima a resistência anticolonial (inclusive armada, em último caso), o que está incorporado nas DCNERER.

Geografia e história no ensino médio

No Ensino Médio, a discussão sobre a Questão Palestina figura na apostila “Linguagens e Códigos, Ciências Humanas”, do 2º ano, disciplinas de Geografia e História (Lessa; Halama, 2017), sobre as quais falaremos a seguir.

No capítulo sobre a Ásia da disciplina de Geografia, a seção sobre o Oriente Médio inicia diferenciando Israel de seu entorno pelo seu índice de IDH, reflexo da baixa mortalidade infantil e de elevadas taxas de alfabetização, urbanização e expectativa de vida (Lessa; Halama, 2017). Destaca-se a reprodução das representações coloniais, que remontam à própria origem do sionismo e de seu esforço de legitimação junto ao mundo “occidental”, que o gestou. É a continuidade da perspectiva defendida já por Theodor Herzl (1948) de que um Estado judeu constituiria “a ponta de lança da civilização em meio à barbárie”. Aliás, para fins comparativos, a mesma questão do desenvolvimento educacional e humano e da baixa mortalidade infantil em contraponto aos países do entorno e como marcas do progresso e desenvolvimento civilizacional dos colonos figura, dentre outros, no panfleto ou ode ao sionismo, publicado por um engenheiro estadunidense, em 1944 (Lowdermilk, 1944).

Não se trata de negar os dados do IDH, mas de sublinhar a forma desproblematizada como são apresentados, assim como a questão agrária. É mencionada apenas a existência dos *kibutzim*, ignorando-se que integram um processo que representa uma das maiores desapropriações em massa da história, pois em 1948 centenas de milhares de palestinos foram expulsos e tiveram suas propriedades griladas, constituindo elas a maior porção das terras onde hoje é Israel, que as repassou para assentar a colonização judaica, um processo colonial clássico. Na sequência, o material afirma: “a população israelense recebeu forte influência da migração dos judeus, deslocamento definido como sionismo”, com os *kibutzim* dando “origem ao retorno dos judeus à Palestina” (Lessa; Halama, 2017, p. 24). Não há qualquer menção ao colonialismo como elemento formador do Estado israelense, na contramão até das alegações dos fundadores do sionismo. Este enquanto movimento político colonial, racista e nacionalista é incorretamente reduzido a “movimento migratório”. Outros problemas são a invisibilização dos palestinos com cidadania israelense (cerca de um quinto do total, que conseguiu permanecer no território) e a noção de que a população israelense não foi formada por colonos, apenas “recebeu forte influência da migração dos judeus”.



Como um todo, essas brevíssimas passagens evidenciam a mitificação da formação da Palestina/Israel contemporâneo, reproduzindo a base da narrativa sionista, característica das demais situações de colonialismo de povoamento (nativizar colonos em substituição aos indígenas). É o caso quando o material afirma que “apesar de ter cultura milenar, esse país é considerado jovem (foi fundado em 1948)” (Lessa; Halama, 2017, p. 24). Revela-se mais uma vez o dispositivo retórico colonial do “esvaziamento” do território. Quando a “cultura milenar” é contraposta à fundação recente é traçada uma continuidade entre passado hebraico e presente judaico, ignorando que até o início da imigração sionista (1882) a população como um todo estava integrada à cultura árabe mais ampla, o que incluía judeus ditos “orientais”, palestinizados ou integrados até a chegada dos colonos sionistas, que os “re-racializou” como o fez na Europa em contraposição aos assimilacionistas. Essa ponte temporal, promotora de um hiato histórico, acaba também por legitimar o suposto “direito de retorno” (sem guarida no direito internacional e em contraposição ao direito de retorno concreto dos refugiados palestinos de 1948).

Desse modo, ao apresentar uma narrativa sintética e assentada em preceitos da colonialidade, o material promove uma assepsia total das gritantes violações de direitos, que marcam a trajetória do Estado israelense, inclusive a sistemática discriminação racial que configura o primeiro caso de *apartheid* fora da África do Sul, o que é denunciado por acadêmicos, ONGs e relatórios do sistema ONU, como o guardião da Convenção sobre Discriminação Racial (1965), o mesmo que foi determinante para que o Brasil reconhecesse o racismo e a discriminação e adotasse ações afirmativas, culminando nas DCNERER. Mas o Estado israelense (acusado pelo guardião de violar os artigos referentes à discriminação, segregação e *apartheid*) segue a linha negacionista.

Ainda analisando a apostila do ensino médio da Rede, a abordagem do tema pela disciplina de história reproduz o mesmo equívoco estrutural, ainda que faça avanços comparativos no sentido crítico. Intitulada “O Oriente Médio e os principais conflitos árabe-israelenses” a seção inicia mencionando a derrocada do Império Otomano, que foi “amplamente fragmentado” no pós-guerra, com as ações dos agentes coloniais descritas de modo passivo: “à Grã-Bretanha e à França foi entregue praticamente toda a região” (Prestes Filho; Xavier, 2017, p. 58), como se não tivessem repartido anos antes por meio do acordo secreto de Sykes-Picot (Fieldhouse, 2006; Sahd, 2010). Na sequência também afirma a extrema complexidade do “conflito árabe-israelense”, mas é mais preciso ao remontar suas “raízes contemporâneas” ao encaminhamento do movimento sionista de formar uma nação para o povo judeu, inclusive mencionando que aventaram diferentes localidades antes de definirem a Palestina.

Comentando a formação do Estado de Israel, menciona criticamente a não consulta ampla da população local para a solução de partilha e que “imensos contingentes de árabes foram expulsos de terras que habitavam havia séculos”, o que compara ao deslocamento de populações judaicas de países árabes. Se surpreende o uso da expressão “grupos árabes de resistência” ao se referir à parcela libanesa alinhada com a luta palestina, atribui à Organização para a Libertação da Palestina “inúmeras ações terroristas”, ainda que mencione que por meio de “sua representatividade, personificada em Arafat” o “conflito” quase chegou ao fim. Há erros conceituais e cronológicos pontuais, como a confusão entre

Estado e nação e situar o início da “migração” sionista em 1920. Sobressai-se mesmo também não situar o caso no quadro interpretativo mais amplo do colonialismo, inclusive sequer mencionando esta ou palavras derivadas, nem mesmo para aludir à judaização da Cisjordânia. De todo modo, ao mencionar a expulsão de 1948 e a não consulta dos palestinos para a partilha traz ao menos dois elementos críticos, completamente ausentes da parte de Geografia.

Para fins comparativos, analisamos o livro de História para o ensino médio (terceiro ano), escrito por Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira e outros (2016), e publicado pela editora Saraiva. Não apresenta o hiato temporal verificado no material de geografia do ensino médio da Rede, pois também remonta as origens do Estado de Israel ao final do século XIX, ao surgimento do sionismo. Destaca a “imigração judaica” a partir da Europa e que o território já era habitado por “populações árabes [...] os palestinos”. Há equívocos pontuais, como a ênfase na imigração judaica no pós-Guerra (e não a partir de 1933) e o conceito de colonialismo ser utilizado para se referir à Grã-Bretanha (Vainfas *et al.*, 2016, p. 173), reproduzindo a lógica da nativização dos colonos a partir de sua oposição às metrópoles (Sa'di; Masalha, 2023). Duas imagens são ilustrativas da ambiguidade ou limite teórico do material: uma fotografia de presos palestinos que “se revoltaram contra a imigração judaica para a Palestina” (destaque-se “imigração” em vez de “colonização”) e Yasser Arafat discursando em evento da Organização da Unidade Africana, em 1972, mas sem mencionar que em suas resoluções a entidade condenou o racismo e o colonialismo sionista, equivalendo a situação àquela da África do Sul do apartheid e considerando a Questão Palestina, literalmente, uma Questão Africana, pois colonial (Sahd, 2015).

Ao explicar a proposta de partilha pela ONU o material frisa a aceitação dos “judeus”, ignorando a perspectiva gradualista disseminada nas vertentes sionistas da partilha como passo inicial para a conquista da totalidade do território. Já a oposição palestina alegava “que todo o território da Palestina era deles. Para eles, tratava-se de um novo colonialismo”, pois somavam dois terços da população total, mas “ficariam com apenas 43% do território”. Assim, a perspectiva decolonial está presente, mas de forma relativizada, pois apresentada como crítica ou explicação dada somente pelos palestinos (logo, ignora até mesmo a autodefinição colonial de Herzl, Jabotinsky e outros ou que a imensa maioria da população judaica era formada por colonos europeus, recém-chegados ao território e que possuíam menos que 10% das propriedades fundiárias).

Por outro lado, o material menciona a expulsão pelos israelenses de “metade de toda a população árabe” da Palestina, originando o problema dos refugiados, contudo não menciona a desapropriação ou roubo em massa de suas terras e sua transferência para colonos judeus, consumando a judaização do território e de sua população ou *limpeza étnica*. Outra limitação teórica, refletindo a reprodução acrítica da narrativa sionista, é a afirmação de que a OLP (Organização para a Libertação da Palestina) objetivava “expulsar todos os judeus da Palestina” (Vainfas *et al.*, 2016, p. 174-175). Isto está em contradição com os princípios enunciados na própria carta da entidade, que fundamenta sua luta como anticolonial e antirracista, diferenciando judaísmo e sionismo e colonos europeus da população judaica originária do território.



Tal como no material Adventista, a causa da violência não é associada ao colonialismo em si, havendo também uma equivalência: “Israel respondia ao radicalismo palestino com ações igualmente radicais”, como construindo “casas em assentamentos na Cisjordânia para incentivar seus cidadãos a morarem naquelas terras tomadas dos palestinos”, enquanto jovens indígenas denunciavam a moderação da OLP, surgindo “nesse clima de ressentimentos” o Hamas. Na explicação destes eventos, os autores restringem e criticam o colonialismo somente no período posterior a 1967 e na Cisjordânia, como se fosse uma experiência distinta da colonização anterior a 1948 e da limpeza étnica operada naquele ano e não sua continuidade lógica, como aponta a bibliografia e é reivindicado pelos próprios colonos (Zertal; Eldar, 2009).

As intifadas são mencionadas em texto explicativo ao professor, mas não caracterizadas como levantes anticoloniais. Por outro lado, há uma foto de militares israelenses apontando metralhadoras e dispersando crianças palestinas. Há outros erros teóricos, como a sugestão de que enquanto a OLP buscava negociar com Israel, o Hamas teria insuflado a Primeira Intifada, quando a própria organização surgiu neste contexto; a inclusão do “Hezbolá” entre “grupos radicais islâmicos” palestinos que “se recusam a qualquer negociação e persistem no terrorismo” (sendo que o partido libanês surgiu como resistência à ocupação do sul de seu país por Israel, na década de 1980) e tratar a oposição sionista a Oslo como proveniente de uma minoria radical, “principalmente os religiosos judeus ultraortodoxos”, omitindo tanto a ortodoxia judaica antissionista quanto o programa maximalista de sionistas laicos e o fato de não haver distinção real entre Israel e os Territórios Palestinos Ocupados sequer nos livros didáticos e cultura pública do país (Peled-Elhanan, 2019).

A explicação final pseudo-crítica é temerária e equivalente à narrativa Adventista: “O grande obstáculo para se alcançar a paz encontra-se, portanto, na dificuldade de israelenses e palestinos aceitarem-se uns aos outros” (Vainfas *et al.*, 2016, p. 173-176). Diverge assim da relatoria de direitos humanos e da bibliografia crítica, pois seria um problema de indisposição ou de não reconhecimento do outro em vez de racismo, supremacismo e apartheid oriundos do colonialismo e evidentes no fato de Israel ser o único Estado soberano no território, sendo oficialmente racializado como judaico apesar de exercer o governo direto e indireto sobre judeus e não judeus (Al-Haq *et al.*, 2019; Human Rights Watch, 2021; Amnesty International, 2022; Yiftachel, 2012; Zureik, 2015).

Comparativamente ao livro do ensino fundamental e de geografia para o ensino médio da Rede, o material de Vainfas *et al.* (2016) é mais refinado teoricamente, pois veicula uma narrativa menos alienante. Contudo, no geral apresenta erros conceituais e uma limitação teórica que terminam por veicular uma perspectiva confusa. Sua crítica parcial aos fatos está intercalada com aspectos hegemônicos, como evidenciado na frase supramencionada, que conclui o subcapítulo. Uma explicação para isto é que utiliza apenas de modo esporádico e desconectado aspectos do quadro teórico da colonialidade, em vez de recorrer a esse referencial como eixo explicativo ou basilar do caso, tal como é feito pela bibliografia crítica, inclusive a africana que compara os casos de *apartheid* sionista e sul-africano (Sahd, 2022; Jacobs; Soske, 2015).

À guisa de conclusão: os materiais didáticos analisados e as legislações educacionais brasileiras

É perceptível que o material didático utilizado na Rede conflita diretamente com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) de uma educação crítica, que problematiza as situações de violação e sensibiliza os alunos para a defesa da dignidade, assim como contraria os preceitos das DCNERER incorporados nela e centrados em torno do conceito de reconhecimento, que encampa inclusive a legitimação das formas de resistência às práticas racistas e discriminatórias, como as intrínsecas aos processos coloniais.

Contrapondo este referencial da educação brasileira com a abordagem da temática palestina/israelense feita pelo material da Rede, é notória e gritante a contradição. O tema está desproblematizado e o discurso hegemônico é reproduzido como verdade histórica, invisibilizando e/ou justificando as violações de direitos, que ocorrem há décadas e têm uma causalidade bem definida. Assim colabora com a perpetuação das discriminações e violações que ocorrem. Enquanto a BNCC orienta para a desconstrução das perspectivas violadoras, a compreensão crítica e o processo de reconhecimento para gerar identificação, o material faz exatamente o contrário. No caso, atribui a um discurso de poder a noção de verdade histórica, criando uma falsa simetria entre opressores e oprimidos em mais este caso colonial e reivindicando uma suposta complexidade que impediria uma abordagem mais precisa. Termina assim por naturalizar e/ou ocultar as violações e sua causalidade, colaborando para sua perpetuação.

É notório o conflito com a segunda, terceira e quinta competências das “linguagens e suas tecnologias no ensino médio” na BNCC, que objetivam a compreensão e contraposição de diferentes posicionamentos, considerando-se o compromisso ético e o respeito aos direitos humanos e distinguindo discursos que negam e perpetuam opressões de críticas fundamentadas. É o caso também da quinta competência das ciências humanas no Ensino Médio: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”, assim como de habilidades que visam compreender o surgimento e a atuação dos organismos internacionais em distintos contextos, considerando avanços e retrocessos na efetivação dos direitos humanos.

No Ensino Fundamental, se destaca o esvaziamento aberto da historicidade da questão, tratada como caso excepcional e que conecta passado remoto e presente imediato, enquanto que no caso da geografia no ensino médio a abordagem reproduz a oposição civilização/barbárie, ou desenvolvimento/atraزو. Lembra e corrobora as considerações de Nurit Peled-Elhanan (2019) sobre os livros didáticos em Israel, que:

[...] ensinam que a única lógica pertinente às relações entre a maioria judaica e as minorias palestinas é a da eliminação cultural e física dos palestinos. Tais livros reproduzem e legitimam a alterização social de minorias árabes, promovendo assim o chamado ‘racismo de elite’ – um racismo ditado de cima para baixo e inculcado através de livros didáticos, artigos, discursos parlamentares e cultura. Esse racismo se inscreve em práticas de violência, desprezo, intolerância, humilhação e exploração, em discursos e representações que exprimem a necessidade ‘de



purificar o corpo social, de preservar ‘a própria’ ou ‘a nossa’ identidade de todas as formas de mistura, miscigenação ou invasão em torno de estigmas de alteridade – nome, cor de pele, práticas religiosas’. Em outras palavras, como esta obra demonstrará, trata-se de eliminar a própria presença de pessoas onde elas não são desejadas (Peled-Elhanan, 2019, p. 22).

Cabe observar que, nas legislações educacionais brasileiras, embora haja o incentivo para abordagens comparativas, as relações étnico-raciais especificadas (inclusive nas habilidades da BNCC) são aquelas concernentes aos povos indígenas e afrodescendentes. Este modelo centrado na noção de reconhecimento se constitui na via mais lógica para abordar de modo comparado a Questão Palestina, pois partilham do mesmo enquadramento teórico no âmbito da colonialidade, inclusive sendo mobilizadas nos casos as mesmas metáforas coloniais (Said, 2007; Sahd, 2014; Zureik, 2015).

Mas o material da Rede faz o oposto, recortando a temática Israel/Palestina deste enquadramento mais amplo e situando-a como exceção, des-historicizando-a. Ou seja, o contrário do que é esperado da educação básica conforme a BNCC. A excepcionalidade toma o lugar de uma abordagem óbvia e necessária, que seria o trabalho com o conceito de colonialidade seguido da abordagem comparativa entre os discursos e/ou o avanço das colonizações portuguesa, brasileira e sionista ao longo do tempo, por exemplo através de representações gráficas. Deste modo, estaria alinhado também com as DCNERER e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, desconstruindo preconceitos, denunciando injustiças e garantindo a compreensão e o reconhecimento da causalidade das violações e da resistência a elas.

Ademais, tratar adequadamente a questão Palestina/Israel permite suscitar debates sobre questões contemporâneas correlatas, como a influência árabe e islâmica no Brasil ou mesmo a islamofobia e expressões discriminatórias atuais de antijudaísmo, pois promove a separação necessária entre judaísmo e sionismo, entendendo apenas este como movimento e doutrina colonial/racista que deve ser criticado e revertendo a falsa equivalência promovida por “antisemitas”³ e adeptos do sionismo. Aliás, já no panfleto inaugural do movimento sionista Theodor Herzl (1948) antevira que ele e o Estado judeu recrudesceriam o “antisemitismo”. De fato, as práticas racistas e genocidas de Israel têm suscitado críticas e movimentos no mundo todo, com os sionistas tentando equivaler antissionismo e antisemitismo.

Referências

AL-HAQ *et al.* Joint parallel report to the United Nations Committee on the Elimination of Racial Discrimination on Israel's Seventeenth to Nineteenth Periodic Reports. **Al-Haq** [website], 10 nov. 2019. Disponível em: <https://www.alhaq.org/advocacy/16183.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ALMEIDA, Luciana da Silva *et al.* O livro didático e suas implicações no processo de alfabetização e letramento. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, set./dez. 2017.

3- A expressão antisemitismo é colocada entre aspas no intuito de não naturalizar essa forma discriminatória de racialização de populações europeias judaicas. Seguindo M'BEMBE (2014) trata-se de desconstruir mais essa racialização como efábulação, promotora de indizível sofrimento, e que inclusive foi incorporada e perpetuada pelo sionismo no “mito do povo judeu” (Sand, 2011), embora positivada.



AMNESTY INTERNATIONAL. Israel's apartheid against Palestinians: cruel system of domination and crime against humanity. **AI** [website], Febr. 1, 2022. Disponível em: <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2022/02/israels-apartheid-against-palestinians-a-cruel-system-of-domination-and-a-crime-against-humanity/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Docência em formação: ensino fundamental).

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SECAD, 2004.

BRASIL. Lei n. 13.415. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, Ministério da Justiça: UNESCO, 2007.

B'TSELEM. A jewish supremacy regime from the River Jordan to the Mediterranean Sea: this Is Apartheid. **B'Tselem** [website], Jan. 12, 2021. Disponível em: https://www.btselem.org/publications/fulltext/202101_this_is_apartheid. Acesso em: 12 nov. 2024.

CATTAN, Henry. **A Palestina e o direito internacional**: o aspecto legal do Conflito Árabe-Israelense. Curitiba: Grafiar, 1973.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA. Sobre. **Site oficial da Educação Adventista**. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.educacaoadventista.org.br/>. Acesso em: 5 out. 2024.

FANON, Frantz Omar. **Os condenados da terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FIELDHOUSE, David Kenneth. **Western imperialism in the middle east**: 1914-1958. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GORDON, Neve. **Israel's occupation**. Los Angeles: University of California Press, 2008.

HERZL, Theodor. **O Estado judeu**. São Paulo: Federação Sionista, 1948.

HUMAN RIGHTS WATCH. A threshold crossed: Israeli authorities and the crimes of apartheid and persecution. **HRW** [website], Apr. 27, 2021. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2021/04/israel_palestine0421_web_0.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

JABOTINSKY, Vladimir. The iron wall. 1924. In: BRENNER, Lenni. **The iron wall**: zionist revisionism from Jabotinsky to Shamir. London: Zed Books, 1984, p. 146-149.



JACOBS, Sean; SOSKE, Jon. **Apartheid Israel**: the politics of an analogy. Chicago: Haymarket Books, 2015.

LESSA, Sandra; HALAMA, Luís Roberto. **Sistema interativo de ensino**: ensino médio: linguagens e códigos ciências humanas, 2º ano, 2º bimestre: aluno. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

LISSONI, Arianna; SOSKE, Jon (ed.). **One hundred years of the ANC**: debating liberation histories today. New York: New York University Press, 2012.

LOWDERMILK, Walter. **Palestine**: land of promise. London: Victor Gollancz, 1944.

MAMDANI, Mahmood. The South African Moment. **Journal of Palestine Studies**, v. 45, n. 1, p. 63-68, 2015.

MASALHA, Nur. Remembering the palestinian Nakba: commemoration, oral history and narratives of memory. **Edinburgh, Journal of Holy Land and Palestine Studies**, 2008.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1, 2018.

NASCIMENTO, Elna Pereira. **Educação adventista**: entre relevâncias e possibilidades em um contexto plural. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

PAPPE, Ilan (ed.). **Israel and South Africa**: the many faces of Apartheid. London: Zed Books, 2015.

PAPPÉ, Ilan. **The ethnic cleansing of Palestine**. Oxford: Oneworld Publications, 2008.

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

PRESTES FILHO, Ubirajara; XAVIER, Edson. História 3º ano. In: PRESTES FILHO, Ubirajara; XAVIER, Edson, et al. **Sistema interativo de ensino**: ensino médio: linguagens e códigos ciências humanas. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2017. p. 2-76.

PRESTES FILHO, Ubirajara; XAVIER, Edson. **História 9º ano**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2015. p. 140-182. (Coleção interativa).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 73-118.

SA'DI, Ahmed H; MASALHA, Nur. **Decolonizing the study of Palestine**: Indigenous perspectives and settler colonialism after Elia Zureik. London: Bloomsbury Publishing, 2023.

SAHD, Fábio Bacila. **As violações impunes de direitos humanos e humanitários dos palestinos vivendo sob a ocupação israelense**: possíveis interpretações. 2017, 420f. Tese (Doutorado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.



SAHD, Fábio Bacila. O comitê para a eliminação de todas as formas de discriminação racial e a questão do apartheid na Palestina/Israel. **Revista Videre**, Dourados, v. 14, n. 30, p. 72-99, maio/ago. 2022.

SAHD, Fábio Bacila. O genocídio dentro do apartheid. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 20, n. 42, p. 139-184, 2024.

SAHD, Fábio Bacila. **Oriente Médio desmistificado**: fundamentalismo, terrorismo e barbárie. Curitiba: CRV, 2010.

SAHD, Fábio Bacila. **Sionismo, modernidade e barbárie**: vida e morte na Faixa de Gaza. Curitiba: Graciosa, 2012.

SAHD, Fábio Bacila. The worthlessness of Palestinianas: the occupied Palestinian territories, camp, homo sacer and Israeli death policy. **Journal of South Asian Studies**, Abu Dhabi, v. 3, p. 167-178, 2015.

SAHD, Fábio Bacila. Tristes paralelos: apontamentos sobre a discriminação e desapropriação de nativos no Paraná e na Palestina no século XX. **Revista Crítica Histórica**, Maceió, v. 5, n. 9, 2014.

SAHD, Fábio Bacila; CRUZ JUNIOR, Domingos. Apartheid nos territórios palestinos ocupados? O que dizem os relatórios do CEIPI. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 4, n. 1, p. 86-109, 2020.

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

SAID, Edward W. **The question of Palestine**. New York: Vintage Books, 1992.

SAND, Shlomo. **A invenção do Povo Judeu**. São Paulo: Benvirá, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 09-20.

SILVA, Jeane Medeiros *et al.* **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2006.

Tilley, Virginia (ed.). **Occupation, Colonialism, Apartheid?** A re-assessment of Israel's practices in the occupied Palestinian territories under international law. Cape Town: Middle East Project of the Democracy and Governance Programme & Human Sciences Research Council of South Africa, 2009.

UNITED NATIONS. Anatomy of a genocide. **Report of the Special Rapporteur on the Situation of Human Rights in the Palestinian Territory Occupied Since 1967 to Human Rights Council**, March 24, 2024. United Nations, Francesca Albanese. Disponível em: <https://www.un.org/unispal/document/anatomy-of-a-genocide-report-of-the-special-rapporteur-on-the-situation-of-human-rights-in-the-palestinian-territory-occupied-since-1967-to-human-rights-council-advance-unedited-version-a-hrc-55/#:~:text=This%20report%20finds%20that%20there,deliberately%20inflicting%20on%20the%20group.> Acesso em: 10 nov. 2024.



UNITED NATIONS. Economic, social and cultural covenant: consideration of Israel's initial report. **Document Symbol:** E/C.12/1/Add.90, United Nations, 23 maio 2003. Disponível em: <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-182728/>. Acesso em: 10 out. 2024.

VAINFAS, Ronaldo *et al.* **História 3:** ensino médio. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

YIFTACHEL, Oren. Between colonialism and ethnocracy: 'creeping apartheid' in Israel/Palestine. *In:* JEENAH, Na'eem. **Pretending democracy:** Israel, an ethnocratic state. Johannesburg: AMEC, 2012. p. 95-116.

ZERTAL, Idith; ELDAR, Akiva. **Lords of the land:** the war over Israel's settlements in the occupied territories, 1967-2007. London: Hachette, 2009.

ZUREIK, Elia. **Israel's colonial project in Palestine:** Brutal pursuit. London: Routledge, 2015.

Recebido em: 03.07.2024

Revisado em: 07.10.2024

Aprovado em: 12.11.2024

Editor: Prof. Dr. Roni Cleber Dias de Menezes

Ashjan Sadique Adi é Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação e Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Secretária de Assuntos Acadêmicos da Federação Árabe-Palestina do Brasil (FEPAL). Áreas de interesse: Psicologia Social e Educacional. Principal tema de interesse: Questões Psicossociais na Palestina.

Fábio Bacila Sahd é Professor adjunto da Universidade Federal do Paraná. Graduado em História pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em História pela Universidade Estadual de Maringá. Doutor pela Universidade de São Paulo (USP). Autor dos livros “Oriente médio desmistificado: fundamentalismo, terrorismo e barbárie” e “Sionismo, modernidade e barbárie: vida e morte na Faixa de Gaza”.