

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS
NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

VALÉRIA DE OLIVEIRA FERNANDES

**A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE IMIGRANTES NA REGIÃO DE
FRONTEIRA: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA ÁRABE DE FOZ DO IGUAÇU**

FOZ DO IGUAÇU - PR

2014

VALÉRIA DE OLIVEIRA FERNANDES

**A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE IMIGRANTES NA REGIÃO DE
FRONTEIRA: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA ÁRABE DE FOZ DO IGUAÇU**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado - área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras.
Linha de Pesquisa: Território, História e Memória.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Klauck

FOZ DO IGUAÇU - PR

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Campus de Foz do Iguaçu – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Miriam Fenner R. Lucas - CRB-9/268

F363 Fernandes, Valéria de Oliveira

A (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira: um estudo a partir da Escola Árabe de Foz do Iguaçu / Valéria de Oliveira Fernandes. - Foz do Iguaçu, 2014.

133 fl. : il. : tab.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Klauck

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1. Foz do Iguaçu (PR) – Comunidade árabe - Identidade cultural. 2. Foz do Iguaçu (PR) – Imigrantes árabes - Educação I. Título.

CDU

316.722(816.2=927)
376.68(816.2Foz do Iguaçu)

VALÉRIA DE OLIVEIRA FERNANDES

**A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE IMIGRANTES NA REGIÃO DE
FRONTEIRA: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA ÁRABE DE FOZ DO IGUAÇU**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Roseli Terezinha Boschilia
Universidade Federal do Paraná - UFPR
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (da Instituição)

Prof. Dr. Samuel Klauck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Orientador

Foz do Iguaçu, 06 de fevereiro de 2014.

Aos meus pais, Elizeu e Izaura, pessoas insubstituíveis na minha vida.

Ao meu companheiro Ronaldo e aos meus filhos Felipe e Fernando que tanto me ajudaram com paciência e compreensão para que esse trabalho se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado forças e sabedoria para chegar até aqui.

Ao meu orientador, Professor Dr. Samuel Klauck, pela sabedoria, pela paciência e pela confiança em mim depositada.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras que tanto contribuíram para o meu crescimento intelectual, servindo de base para este trabalho.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, cujo apoio, compreensão e incentivo foram fundamentais para que eu começasse e prosseguisse nesta caminhada.

À Escola Árabe Brasileira de Foz do Iguaçu, pela acolhida e por permitir que a pesquisa de campo se tornasse real e bem sucedida.

Aos Entrevistados, por dedicarem um pouco de seu tempo, colaborando de forma significativa para este trabalho:

A Sra. Abir Tarraf – Mãe de aluno e professora;

A Sra. Bouchra Koumaiha – Mãe de aluno e professora;

A Sra. Cristiane Zapelini Bencke – Mãe de aluno e coordenadora pedagógica;

A Sra. Rabha Khraiss – Mãe de aluno, professora e coordenadora pedagógica;

Ao Sr. Mohamad Hussein Ghazzawi – Presidente do Centro Cultural Beneficente Islâmico.

“As identidades sociais têm sido descritas como fragmentadas, portanto, complexas, no sentido de que não são homogêneas. [...] Dependendo das relações de poder existentes exercidas em práticas sociais particulares, o mesmo indivíduo pode estar posicionado em identidades sociais contraditórias. [...] Elas estão sempre sendo construídas ou reconstruídas através dos esforços de construção de significado nos quais nos engajamos.”

Moita Lopes

FERNANDES, Valéria de Oliveira. **A (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira: um estudo a partir da Escola Árabe de Foz do Iguaçu.** 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

RESUMO

O estudo compreende e analisa a Escola Árabe Brasileira enquanto um espaço de valorização e (re)construção de identidade da comunidade árabe em Foz do Iguaçu. Segue os objetivos de: compreender os processos migratórios contemporâneos da comunidade árabe no Brasil no decorrer do século XIX e XX, perpassando pelo contexto escolar; identificar os espaços de (re)construção de identidades da comunidade árabe em Foz do Iguaçu; compreender como um estabelecimento escolar se constitui como espaço para formular, ordenar ou reordenar a identidade do grupo populacional árabe; e, por fim, analisar, a partir das fontes orais, a visão dos pais sobre a educação de seus filhos, bem como suas relações de ensino, cultura e religião nessa escola. O recorte espacial e temporal tem como foco a comunidade escolar árabe de Foz do Iguaçu a partir de meados dos anos de 1980. As análises pautam-se em estudos bibliográficos que versam sobre a diversidade populacional e as diversas facetas da comunidade árabe da região, bem como as que relacionam os processos migratórios e a educação. Além disso, se ancoram em fontes vinculadas à Escola Árabe Brasileira e permitem compreender que a escola propõe ações que possibilitam manter viva a cultura, reforçando particularidades valorizadas pela comunidade escolar, formada por árabes e descendentes, nas referências vinculadas ao povo árabe, à religião Islâmica e à nação libanesa. A prática metodológica se pauta em quatro perspectivas de geração de registros: bibliográfica, documental, fontes orais e observações de campo. No trabalho interdisciplinar foram abordados conceitos teóricos como pluralidade, intersubjetividade e identidade na fronteira (CUCHE, 1999; HALL, 2006; SILVA, 2008); a fronteira como lugar plural e de relações intersubjetivas (CERTEAU, 1994; KLAUCK, 2010; SHALLENBERGER, 2011); imigração, educação e grupos étnicos estabelecidos no Brasil (TRUZZI, 1997; KREUTZ, 1994, 1998, 2000, 2004; BARTH, 1998; CANCLINI, 2009). A estrutura compõe-se, no primeiro capítulo, da imigração e educação da comunidade árabe no Brasil entre os séculos XIX e XX, descritas de maneira geral. Os processos migratórios seguem desde as primeiras imigrações de sírios e libaneses no Brasil até as imigrações na região sul do Brasil, destacando-se a cidade de Foz do Iguaçu como palco principal deste cenário. No segundo capítulo, da contextualização dos espaços de (re)construção de identidades: religião, língua, gastronomia e participação política, que procura ordenar o grupo através das referências culturais a partir de suportes de memória. No terceiro capítulo, da escola como um espaço de interação e (re)construção de identidades, apresenta as análises em contexto escolar a partir de fontes documentais e depoimentos orais. No último capítulo, discute-se o ensino de línguas e de religião e suas relações em âmbito familiar, bem como o papel da escola como espaço de sociabilidade e de reforço dos laços de pertencimento. As análises permitem compreender como a escola, através de sua prática educativa, procura valorizar e reforçar a cultura da comunidade árabe em Foz do Iguaçu. Essas práticas, por sua vez, encontram-se vinculadas às questões religiosas, familiares e sociais nas quais este grupo encontra-se inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Árabes, imigração, Foz do Iguaçu, educação, identidade.

FERNANDES, Valéria de Oliveira. **The (re)construction of immigrants' identity in the border region: study at the Arabic School in Foz do Iguacu.** 2014. 133 f. Dissertation (Master's Degree in Society, Culture and Frontiers) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

ABSTRACT

The study includes and analyzes the Arabic School in Brazil as a place to recover and (re)construct the identity of the Arab community in Foz do Iguacu. It pursues the following goals: to understand the contemporary migratory processes of the Arab community in Brazil during the 19th and 20th centuries, by pervading the school context; to identify the identity (re)constructing areas at the Arab community in Foz do Iguacu; to understand how an educational establishment becomes a space to formulate, arrange or rearrange the identity of the Arab population group; and, finally, to analyze from oral sources, the parents' point of view on the education of their children as well as their educational, cultural and religious relationships in such school. The time and space section focuses on the Arabic school community in Foz do Iguacu from the mid-1980s. The analyses are guided by bibliographical studies that on population diversity and several features of the Arab community in the region, as well as those which relate migration processes to education. Furthermore, they are based on sources connected to the Arabic School in Brazil and allow one to understand that the school proposes actions to keep the culture alive and to strength characteristics valued by the school community, formed by Arabs and their descendants, regarding the references linked to the Arab people, the Islamic religion and the Lebanese nation. The methodological practice is ruled by four perspectives on records generation: bibliographical, documentary, oral sources and field observations. Theoretical concepts such as plurality, intersubjectivity and identity at the border were used at the interdisciplinaty work (CUCHE, 1999; HALL, 2006; SILVA, 2008); the border as were addressed; the border as place of plurality and interpersonal relations (CERTEAU, 1994; KLAUCK, 2010; SHALLENBERGER, 2011) immigration, education and ethnic groups established in Brazil (TRUZZI, 1997; KREUTZ, 1994, 1998, 2000, 2004; BARTH, 1998; CANCLINI, 2009). The study's structure consists of a first chapter addressing the general immigration and education of the Arab community in Brazil between the 19th and 20th centuries. The migration processes that go from the earliest immigration of Syrians and Lebanese in Brazil to migrations in southern Brazil, by highlighting the city of Foz do Iguacu as the main stage of this set. A second will adress will address the contextualization of spaces for identities (re)construction: religion, language, cuisine and political participation, which seeks to order the group through cultural references based on memory support. A third chapter deals with the school as a space for interaction and (re)construction of identities, by presenting analyses in schools from documentary sources and oral testimonies. And a last chapter will address the teaching of languages and religion and their relationships within the family environment, as well as the school role as a space for sociability and strengthening of the bonds of belonging. The analyses allow us to understand how the school seeks to value and strengthen the culture of the Arab community in Foz do Iguacu through their educational practices. Such practices are connected to the religious, social and family issues in which this group is inserted.

KEYWORDS: Arabs, immigration, Foz do Iguacu, education, identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Parte interna da Mesquita	58
Figura 02 – Uso da tecnologia dentro do espaço da Mesquita	68
Figura 03 – CRV – Centro de Recepção ao Turista	72
Figura 04 – Escola localizada dentro do pátio da Mesquita	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Escolas étnicas instituídas no Brasil	42
Tabela 02 – Formação do Líbano após sua independência	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – COMUNIDADE ÁRABE: IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO DECORRER DO SÉCULO XIX E XX	31
1.1 PRIMEIRAS IMIGRAÇÕES DE SÍRIOS E LIBANESES NO BRASIL.....	31
1.2 IMIGRAÇÃO NA REGIÃO SUL DO BRASIL.....	33
1.3 ESCOLAS DE IMIGRANTES NO BRASIL.....	41
CAPÍTULO 2 – ESPAÇOS DE (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: RELIGIÃO, LÍNGUA, GASTRONOMIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA.....	49
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE INTERAÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....	74
3.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO.....	74
3.2 INTERFACES ENTRE COMUNIDADE PLURAL E SINGULAR.....	80
3.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E SEUS DIRECIONAMENTOS.....	92
CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE LÍNGUAS E DE RELIGIÃO E SUAS RELAÇÕES EM ÂMBITO FAMILIAR.....	97
4.1 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS E FAMILIARES NA EDUCAÇÃO DA FRONTEIRA.....	98
4.2 A RELIGIÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: VÍNCULOS DE ORIGEM, REFERÊNCIAS IDENTITÁRIAS E IMAGINÁRIOS.....	104
4.3 O PAPEL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIABILIDADE E DE REFORÇO DOS LAÇOS DE PERTENCIMENTO.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES.....	130

INTRODUÇÃO

A compreensão da formação histórica do Brasil pode ser abarcada a partir dos processos migratórios que a envolveram. No contexto colonizatório, os grupos que, aqui, se estabeleceram permitiram fixar referências culturais, relações interétnicas que, de acordo com Barth (apud CUCHE, 1999), está relacionada ao processo de identificação, podendo ser definida como organização social da diferença cultural. Dessa forma, ao se utilizar a cultura¹ de maneira estratégica e seletiva, mantêm-se ou se questiona as “fronteiras” coletivas, negociando identidades. Este cenário é campo fértil para pesquisa em diferentes áreas do conhecimento e permite abordagens interdisciplinares sobre essa experiência.

A formação do Brasil é plasmada por características desses grupos de estrangeiros, que são perceptíveis, principalmente, nas marcas culturais que imprimiram na nossa sociedade. Estas podem ser apontadas na convivência, no cotidiano e na socialização às características nacionais, destacando-se, sobretudo, a língua, os hábitos, a gastronomia e as vestimentas.

A percepção deste processo permite dizer que o Brasil é formado pela pluralidade cultural, ideia que é reforçada pelo próprio Estado, no Preâmbulo e no artigo 5.º da Constituição Federal de 1988. Esta pluralidade, no contexto contemporâneo, assume dimensões diversas, a tal ponto de encontrarmos grupos denominados italianos, japoneses, alemães que dão visibilidade a este cenário.

Portanto, a relevância do estudo, está em colocar em pauta a importância de aprofundamentos e entendimentos das relações entre as diversas etnias que se encontram na cidade de Foz do Iguaçu, tornando-a uma das cidades mais multiculturais do Brasil, devido a sua composição étnica variada.

Foz do Iguaçu é considerada uma cidade atípica, por ser constituída, historicamente, por diferentes grupos de imigrantes² oriundos de diversas nações, e por estar localizada em uma fronteira tríplice, constituída pelo Brasil, Argentina e Paraguai. De acordo com Oliveira (2000, p.16), essa “situação de fronteira” é vivida quando indivíduos e suas famílias vivem

¹ Para Cuche (1999) toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. Ainda segundo o autor, “as culturas dos imigrantes não param de evoluir, mesmo que certos elementos particulares possam ser conservados em um estado quase inalterado”. (CUCHE, 1999, p. 233).

² Há uma amplitude de situações que favorecem o movimento migratório, como dimensões econômicas, políticas e, sobretudo, culturais. Este novo viver em uma sociedade da qual não faziam parte, deixa a expectativa de que não existe a garantia de que um traço cultural ou outro vingará na nova terra.

compulsoriamente o contato com o *outro*, com aquele que está “do outro lado”, submetido às leis ditadas pelos Estados Nacionais de acolhida, em contato com diferentes costumes e idiomas, tornando-se exemplos privilegiados de interação intercultural e interétnica.

Um dos fatores que corroborou para a diversidade cultural na cidade foi a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Entre o período de início das obras (1975) até seu término (1982), ocorreu um enorme fluxo de mão-de-obra, resultando em um aumento populacional acentuado (CATTA, 2003; SILVA, 2008). Considerada a obra do século, necessitou de demanda de especialização de serviços indiretos que, associados à exploração do turismo, impulsionou o crescimento populacional, com a imigração de diferentes grupos culturais e com o desenvolvimento de atividades econômicas. Essa situação permitiu, progressivamente, uma integração que entendida, segundo Beyhaut (1994, p. 27), “pode ocorrer programada pelas decisões de certos governos, mas, na maioria dos casos, ela surge de manifestações espontâneas, tais como atitudes, hábitos, opiniões, entre outras formas de interação sociocultural”.

O aumento populacional na cidade proporcionou o encontro de mundos e culturas diferentes. O desafio da convivência intercultural leva a todos os que trazem consigo suas raízes, a insegurança de viver em um lugar desconhecido para construir, junto com outras culturas, um novo espaço comum, diferente da simples soma dos mundos de proveniência, descobrindo, nas relações com o outro, ao mesmo tempo, a alteridade e a semelhança. É através da interiorização dos modos de pensar, de sentir e de agir, ou seja, dos modelos culturais próprios de uma dada sociedade ou grupo de indivíduos, que se torna possível a continuidade das culturas dos diferentes grupos sociais. (CUCHE, 1999).

Devido à impossibilidade de abarcar toda esta diversidade encontrada na cidade de Foz do Iguaçu, o trabalho será delimitado na comunidade árabe³ por ser esta uma das mais expressivas no Brasil e, particularmente, neste espaço.

Segundo Silva (2008), esta comunidade não é homogênea em Foz do Iguaçu, pois há as identificações com os países de origem, referindo-se uns aos outros como *libaneses*, *palestinos* e *sírios* no convívio diário. Em relação às questões religiosas, observam-se grupos

³ Segundo Carvalho (2011), os árabes presentes na cidade de Foz do Iguaçu são predominantemente libaneses e de tradição muçulmana, ou seja, têm o islamismo como base religiosa. Ainda de acordo com o autor, há, na região, outros grupos em menor número como sírios, palestinos, egípcios e iraquianos. Igualmente no trabalho de pesquisa, será adotada a forma como a imprensa local e como os dados da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, referem-se a todos estes grupos: “comunidade árabe”.

considerados cristãos e muçulmanos⁴, sendo que este último encontra-se dividido em sunitas e xiitas.

Sobre esta constatação, a autora ainda coloca que, do ponto de vista religioso, há a mesquita Omar Ibn Al-Khatab, sunita, e a mesquita xiita, Sociedade Beneficente Islâmica, as duas localizadas no mesmo bairro, Jardim Central.

Esta verificação também é feita em pesquisa conjunta, realizada pelos membros do *Observatorio de la triple frontera* sobre diversidade cultural, conflito e integração social nas fronteiras do Mercosul (2008):

As comunidades sunitas e xiitas encontram-se nitidamente diferenciadas, no que tange a sua representação institucional. Em Foz do Iguaçu, cria-se, no início da década de 80, o Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz de Iguaçu e, em 1981, começa a construção da mesquita Omar Ibn Al-Khatab, finalmente inaugurada em março de 1983, a mesquita foi construída através da colaboração dos imigrantes da região e de outras instituições do Brasil. Ao lado, e dentro do mesmo terreno, funciona a Escola Árabe que congrega 300 alunos, quase todos filhos de libaneses, com exceção de dois alunos brasileiros sem ascendência árabe. A comunidade xiita cria, em 1988, a Sociedade Islâmica de Foz do Iguaçu, a construção do prédio onde funciona foi finalizado em 1993, e inclui a Hussayniah Imam Al-Khomeini. Dessa associação também depende uma escola, Escola Árabe Brasileira de Foz do Iguaçu, localizada em outro ponto da cidade. (MONTENEGRO; PINTO, 2008, p. 6).

Embora estes grupos não sejam totalmente homogêneos nas questões religiosas e educacionais, acabam buscando a unificação em algumas características comuns como a língua, a gastronomia e até mesmo em algumas práticas religiosas.

Estes apontamentos também podem ser visualizados em Carloto (2007, p. 44), quando menciona que, no comércio de gastronomia e de alimentação muçulmana, há a presença das leis religiosas, como não haver o consumo de carnes de suínos e o abate dos animais deve seguir o ritual islâmico.

As práticas de preceitos religiosos, como o Ramadan e a peregrinação à cidade de Meca tornam-se outras formas de aproximação entre estes grupos. Para demonstrar tais práticas, Carvalho (2011, p.117) expõe sobre o Ramadan como sendo o mês de reflexão

⁴ Muçulmanos são os seguidores do profeta Maomé (570-632 d.c.), sendo este o fundador da religião islâmica em Meca, na atual Arábia Saudita, no ano de 622. A religião islâmica tem como base os preceitos do livro Alcorão, do qual o conteúdo teria sido revelado por Deus (Alá) a Maomé (Mohammad) em língua árabe. Muçulmano significa aquele que se submete e crê em um único Deus e na corrente de profetas a partir de Adão, incluindo Noé, Abraão, Ismael, Isaac, Jacó, José, Jó, Moisés, Arão, Davi, Salomão, Elias, Jonas, João Batista e Jesus. Para os muçulmanos o Profeta Muhammad, foi o último dos Profetas. Sendo assim, ser muçulmano é aceitar determinadas regras e formas de viver que (re)transformam toda a vida deste ator social e seu entorno. (CARLOTO, 2007, p. 80).

religiosa, por meio das leituras do Corão⁵ e dos ritos estabelecidos. O jejum torna-se obrigatório por parte de todo muçulmano adulto, e a escolha do mês que corresponde a esta prática justifica-se no tempo em que Maomé recebeu a primeira revelação.

Quanto à peregrinação à cidade de Meca (*Hajj*), deve ser realizada anualmente, mas é somente obrigatória para aqueles muçulmanos que possuem aptidão física e financeira. Aproximadamente dois milhões de muçulmanos vão à Meca no décimo segundo mês lunar islâmico. Os peregrinos utilizam roupas especiais, vestimentas simples que eliminam qualquer distinção de classes sociais e culturais, pois assim todos ficam iguais perante Deus. (CARLOTO, 2007, p. 82).

Considerando a amplitude e a diversidade de abordagens possíveis, o enfoque dessa pesquisa concentra-se na temática da (re)construção de identidades de imigrantes árabes muçulmanos na região de fronteira, a partir da educação. Este tema se insere no contexto que delimita espacial e geograficamente o estudo a Foz do Iguaçu, marcada pelo amplo fluxo migratório advindo a partir da década de 1980. Envolve, especificamente, a Escola Árabe Brasileira⁶, situada na Rua Palestina, no bairro Jardim Monjolo, dentro do pátio da mesquita Omar Ibn Al-Khattab.

A Escola Árabe Brasileira foi instituída a partir de uma reunião realizada em 10 de janeiro de 1998⁷, tendo como entidade Mantenedora inicial, o Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu, juntamente com os representantes da comunidade escolar. Este Centro criado no início da década de 80 teve como intuito atender aos anseios da comunidade árabe. Dentro desta instituição nasce um espaço para atender a demanda religiosa, no caso a mesquita Omar Ibn Al-Khattab e para a demanda educacional, a Escola Árabe, localizada dentro do mesmo espaço.

⁵ O Corão ou Alcorão é um livro sagrado para os muçulmanos, pelos seus direcionamentos e conduta de vida descritas para quem pratica a religião. O Alcorão é único e utilizado por todos os muçulmanos, independente de suas divisões, sunitas, xiitas ou drusos. (CARLOTO, 2007, p.79).

⁶ O nome do estabelecimento escolar aparece grafado de formas diferentes tais como: Colégio Árabe Brasileiro, Colégio Árabe Brasileira, no texto, doravante, utilizaremos a nomenclatura Escola Árabe Brasileira. Vale ainda lembrar que, segundo Arruda (2007), há outra escola, localizada no Bairro Jardim São Paulo, de nome “Escola Libanesa Brasileira”, criada em 25 de setembro de 2001, pela Sociedade Islâmica de Foz do Iguaçu, sendo administrada por um proprietário, libanês xiita, e por diretoras e coordenadoras brasileiras, de modo que se adapte às exigências nacionais.

⁷ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola (2013). Cabe aqui destacar que esta escola, anteriormente, funcionava apenas como uma escola de língua árabe. Mais tarde, passou a funcionar como escola para educação infantil, com turmas de maternal e jardim de infância. Segundo registros, somente em 1998 foram abertas turmas de ensino regular, com turmas de Ensino Fundamental. No ano de 2011, com a oferta do Ensino Médio, de acordo com o adendo da escola, esta passou a funcionar como Colégio Árabe Brasileiro – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Mesmo com a alteração do nome da instituição, em alguns documentos escolares, o nome anterior ainda permanece.

Neste sentido, é possível visualizar que estas ações equalizaram o desejo de criar uma escola que viesse atender às necessidades desta comunidade, sendo este o ponto que justifica a escolha deste trabalho. Importante se torna lembrar que, segundo Silva (2008), o Centro Cultural Beneficente Islâmico tem como meta divulgar o Islamismo, a cultura e a civilização árabe, bem como a produção de materiais que abordem a contribuição árabe à civilização mundial.

Com o crescimento significativo da colônia islâmica, houve a necessidade de construir um local para as orações e para as reuniões da comunidade, que servisse como base para a preservação da religião, da cultura e do idioma. Essa questão foi resolvida em 16 de agosto de 1981, em uma assembleia em que se criou o Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu que, segundo o jornal local O ISLAM⁸ (2012), teve como finalidade a construção de uma mesquita para os fiéis e uma escola. Segundo ainda este mesmo jornal,

[...] no dia 07 de outubro de 1988, com a presença de toda a comunidade islâmica da região, autoridades civis e militares, embaixadores de países árabes e um representante da Liga Islâmica Mundial, foi inaugurada a mesquita com o nome de Omar Ibn Al-Khattab (considerado um dos mais íntegros e piedosos homens da história muçulmana), com uma área construída de 1.248 m² e uma sala oval de 580 m² para orações. Tem capacidade para abrigar aproximadamente oitocentas pessoas em seu interior. No mesmo dia inaugurou-se também a escola, Centro de Atividades Educacionais Árabe Brasileira, localizada no mesmo pátio da mesquita, onde além do currículo básico brasileiro, se ensina o idioma árabe e a religião islâmica, a fim de manter e fortalecer a cultura islâmica. (Jornal O ISLAM, 2012, p. 12).

O excerto permite considerar a preocupação dos representantes de imigrantes e seus descendentes árabes em dar continuidade aos valores e à religião Islâmica a seus filhos nascidos em território brasileiro, mediante a interação possibilitada não apenas com os próprios brasileiros, mas também com pessoas de outras nacionalidades que convivem na fronteira.

Desse modo, é possível aferir que, na vida cotidiana destes grupos de imigrantes e de seus descendentes, os preceitos religiosos do Islam estão sempre presentes. Conforme aponta Carloto (2007), as características árabe-muçulmanas se fazem presentes no convívio familiar

⁸ Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu-CCBI. Jornal O ISLAM. 21ª ed. Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.islam.com.br/jornal-ed-21.html>> Acesso em: 20 abr. 2013.

e social, destacando a linguagem, o vestuário, a culinária, a música, as festas típicas e a religiosidade.

Ainda segundo o autor, os pais pertencentes a essa comunidade, ao matricularem seus filhos em uma escola árabe, têm por intuito manter os laços “originais” com o espaço e a cultura tradicional do país de origem, entretanto, esta manutenção será marcada pela experiência e pelos horizontes traçados neste novo espaço de convivência.

Essa mesma situação pode ser percebida nas entrevistas realizadas por Klauck (2010) com imigrantes e descendentes de libaneses de Foz do Iguaçu, no ano de 2005, que, ao se utilizar de fontes orais, obteve depoimentos sobre a reconstrução da trajetória da migração e dos aspectos identitários deste grupo. Com base em tais informações, este autor considera que a formação familiar costuma seguir o perfil tradicional do *ser* libanês. As considerações apresentadas permitem conjecturar que a presença dos pais na educação dos filhos dessa comunidade corrobora, de forma significativa, para que os mesmos se desenvolvam próximos aos costumes e valores da terra de origem.

Neste sentido, o processo de (re)construção de identidades proporciona um encontro progressivo de descendentes com a comunidade receptora, sendo valorizada a língua, tanto pelos imigrantes como por seus filhos. Isso fica mais evidente ao se debruçar sobre a grade curricular da escola, a qual segue os padrões estabelecidos pela Legislação Educacional Brasileira, que determina que a educação seja efetivada em Língua Portuguesa.

A escola, mais uma vez, corrobora fortemente para o aprendizado da língua de origem, como Língua Estrangeira, viabilizada através do processo de alfabetização dentro do ambiente educacional sistematizado. Além da disciplina da língua árabe, o ensino religioso com os princípios da religião Islâmica proporciona ambiente de exposição de elementos da cultura libanesa/árabe às crianças dessa escola.

Dentro desse contexto, o objetivo principal da pesquisa é compreender e analisar a Escola Árabe Brasileira enquanto um espaço de valorização e (re)construção de identidade da comunidade árabe em Foz do Iguaçu. Além desse, há os objetivos específicos de: buscar compreender os processos migratórios contemporâneos da comunidade árabe no Brasil no decorrer do século XIX e XX, perpassando pelo contexto escolar; identificar os espaços de (re)construção de identidades da comunidade árabe em Foz do Iguaçu; compreender como um estabelecimento escolar se constitui como espaço para formular, ordenar ou reordenar a identidade do grupo populacional árabe; analisar, a partir das fontes orais, a visão dos pais sobre a educação de seus filhos, bem como suas relações de ensino, língua, cultura e religião nessa escola.

A demarcação temporal deste estudo foi estabelecida a partir de meados dos anos de 1980, considerado um ano de aumento populacional significativo da comunidade árabe na cidade de Foz do Iguaçu. Como marco final é considerado o ano de 2013, momento da realização da análise documental escolar, bem como do contato direto com as fontes orais.

Embora, no decorrer da pesquisa, tenham sido utilizadas fontes bibliográficas fora da delimitação temporal proposta, estas auxiliaram para esclarecimentos do processo histórico da imigração no Brasil.

Por fim, cabe dizer que o trabalho justifica-se no apoio à questão, pois cada vez mais a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões têm assumido importância para o bom entendimento dos diversos campos da vida contemporânea. E essas bases de informações podem permitir encaminhar políticas públicas que atendam às demandas sociais de forma satisfatória.

Adentrar nestes caminhos da diversidade cultural brasileira, de certa forma complexa, especificamente nos grupos denominados árabes, permite visualizar como imenso é o caminho de descobertas a percorrer. Desde modo, torna-se importante considerar que novos estudos e pesquisas poderão contribuir para a compreensão dessa temática.

No campo humano ou social deve-se levar em conta o papel dos indivíduos e dos pequenos grupos, com seus respectivos planos, suas consciências, representações, crenças, valores e desejos, permitindo ao observador ser parte integrante daquilo que estuda. (CARDOSO; VAINFAS, 1997).

Mediante o exposto, a prática metodológica no presente trabalho se pauta em quatro perspectivas de geração de registros: bibliográfica, documental, fontes orais e observações de campo. Primeiramente balizada pela realização de pesquisa bibliográfica, pois é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, servindo para o entendimento do processo migratório no Brasil e reflexões acerca das teorias que o envolvem.

A pesquisa bibliográfica permite acesso a estudos de temas que versam sobre imigração, educação de imigrantes e temas correlatos. Aqui se destaca Truzzi (1997), que através de seu livro, faz compreender como se deu o processo migratório no Brasil dos Sírios e Libaneses no decorrer das primeiras décadas do século XX, dando ênfase à cidade de São Paulo que foi o ponto de chegada dos imigrantes através do Porto de Santos. Entretanto, o autor não permite visualizar particularidades, mas estas são encontradas em referências como SILVA (2008), KLAUCK (2010), CARLOTO (2007), YKEGAYA (2006) e SANTOS (2013), as quais permitem, de forma diversa e ampla, a compreensão da trajetória e da fixação

da comunidade árabe em Foz do Iguaçu. Destacam-se em permitir a compreensão das trajetórias da imigração, aspectos vinculados à cultura de forma geral: gastronomia, vestuário, educação, religiosidade, etc.

Dessa forma, busca-se compreender, coletando informações sobre a produção de trabalhos relacionados à temática da pesquisa e procedendo ao levantamento de estudos atinentes a essa comunidade, de que modo é ordenada e reordenada em Foz do Iguaçu.

As análises pautam-se em estudos bibliográficos que analisam a diversidade populacional e as diversas facetas da comunidade árabe da região, bem como as que se relacionam aos processos migratórios e à educação.

Kreutz (1998), em seus trabalhos sobre imigração e educação no Brasil, apresenta uma visão panorâmica de como a instituição de escolas próprias para grupos de imigrantes possibilita a exposição de aspectos culturais importantes da respectiva etnia, como a religiosidade, língua e costumes, tão valorizados em sua terra natal. Outros autores como OLIVEIRA (2000), ARRUDA (2007), KAUST (2012), em sentido semelhante, abordam temas como língua, religião, valores, dentre outros elementos que perpassam as experiências educacionais dos filhos dos imigrantes e descendentes pertencentes à comunidade árabe de Foz do Iguaçu.

As questões de fronteira são relevantes para o trabalho, pois Foz do Iguaçu possui essa singularidade no espaço geográfico que ocupa, mas, sobretudo, pela diversidade que nela se encontra, considerando assim as fronteiras simbólicas destes grupos que nela estão inseridos. Nesse viés, Bourdieu (2001) refere-se ao poder simbólico, em que o olhar e o reconhecer necessita ser mantido pelo grupo, prática visualizada também em Foz do Iguaçu através dos diferentes atores sociais, constitutivos de diversas culturas, que utilizam representações simbólicas como forma de classificação marcada pela diferença. Igualmente, menciona-se Schallenberger (2011), que proporciona o entendimento da fronteira como um lugar plural e de conquista de espaços para a construção de identidades dos sujeitos.

As condições de fronteira se repetem em Chuí/RS, no trabalho de Jardim (2000) sobre a imigração palestina na fronteira entre Brasil e Uruguai. Esta pesquisa, embora realizada em regiões geográficas diferentes, vem ao encontro dos anseios de entendimentos e aproximações da comunidade árabe desse espaço com a da região da tríplice fronteira. De forma semelhante, essa comunidade demonstra a preocupação com a perda de valores e referências oriundas da terra natal dos migrantes por parte das gerações seguintes.

O segundo momento será voltado para a pesquisa documental, pois se baseia em materiais como documentos norteadores da prática educativa da escola como o Projeto

Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Regimento Escolar, o Regulamento Interno da Escola, entre outros. Dentro desse contexto, cabe aqui ressaltar, dentre os vários conceitos abordados por Brandão (1994) sobre a educação, aquele que mais se aproxima do estudo em questão, e entender que a educação

é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 1994, p.11).

E ainda,

a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisório onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula – ao educando. (BRANDÃO, 1994, p. 47).

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola, segundo Veiga (2000), exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações empreendidas por todos os envolvidos em sua elaboração/construção.

Essa fonte documental corrobora, de forma significativa, para atingir um dos objetivos propostos neste trabalho, o de compreender como um estabelecimento escolar foi constituído como espaço para formular, ordenar ou (re)ordenar a identidade do grupo populacional árabe.

Esse documento permite observar as práticas pedagógicas da escola e as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Segundo Ferreira (apud VEIGA, 2000, p. 12), o termo projeto tem origem no latim *projectu*, que, por sua vez, é participio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante”, plano, intento, desígnio.

Através desse documento, pode-se perceber que a escola está plasmada em suas finalidades, bem como, quais são os efeitos intencionalmente pretendidos e almejados por ela. Nesta linha de raciocínio, há questões relevantes que geram respostas e novas indagações por parte de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no sistema educacional da escola. Assim, ainda, segundo a autora:

[...] das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase; de que forma é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem; como a escola procura atingir sua finalidade política e social, ao formar os indivíduos para a participação política que implicam direitos e deveres da cidadania. (VEIGA, 2000, p. 23).

Nessa perspectiva, encontra-se a possibilidade de considerar que a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar.

No âmbito educacional, Nóvoa (apud VEIGA, 2000, p. 24), ressalta a importância da autonomia da escola: “a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio”.

Nesse momento, soma-se à fonte documental a Proposta Pedagógica Curricular. Essa fonte caracteriza outro importante documento, por ser elemento constitutivo da organização escolar, traçando estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos educandos, organizando, de forma sistemática, os conteúdos básicos ou essenciais. Vale ressaltar que esta fonte encontra-se inserida no Projeto Político Pedagógico da escola.

Tal organização de forma sistemática, conhecida como Currículo, é igualmente apontada por Veiga (2000, p. 26) como um importante elemento constitutivo da organização escolar. O documento implica na interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Os componentes de seu processo metodológico são: produção, transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, Sacristán (2008) explicita seus pressupostos em relação aos conteúdos incorporados em um projeto educativo:

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve. (SACRISTÁN apud DCEs, 2008, p. 24).

Outra fonte documental relevante para as análises é o Regimento Escolar, que tem por objetivo fazer cumprir as ações educativas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da escola. Sua análise justifica-se pelo fato do documento proporcionar complementação de

informações, já levantadas em outras fontes documentais, as quais já foram abordadas. Além disso, também possibilita visualizar os objetivos e os níveis de ensino oferecidos pela escola, bem como a divisão de responsabilidades e atribuições de cada um dos segmentos que compõem a instituição, como forma de garantir o cumprimento de direitos e deveres da comunidade escolar.

De forma complementar, não menos importante, a história oral temática será uma das técnicas utilizadas no trabalho de campo, articulando diálogos com outros documentos já estudados anteriormente, como as fontes bibliográficas e a análise documental⁹.

O produto da entrevista, segundo Meihy (2005), resulta em mais uma fonte compatível com a necessidade de busca de esclarecimentos, mediante a atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos de forma explícita.

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança do conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem. (MEIHY, 2005, p. 19).

As análises de documentos e revisão bibliográfica corroboram como meios de direcionamentos para questões mais interessantes e profundas no momento da concretização da história oral. A valorização das fontes não escritas coloca a história oral como perspectiva importante para a pesquisa de sujeitos ou temas para os quais não há outro acesso, ao responder a novas perguntas sobre antigos temas e provocar novos, além de abrir novas perspectivas de análise.

Paul Thompson menciona que

(...) a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; (...) pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON: 1992, p. 22).

Nessa perspectiva, por meio da história oral, foram analisadas as visões dos pais sobre a educação dos filhos. No decorrer das entrevistas, algumas indagações puderam ser possibilitadas como: a importância da escola para os pais; de que forma os pais escolheram a escola; quais os pontos positivos da escola escolhida em relação às outras escolas; se a escola

⁹ Apêndice A – Roteiro para entrevista que foi aplicado aos pais dos alunos. Apêndice B – Roteiro para entrevista aplicada ao presidente do Centro Cultural Beneficente Islâmico.

em que seus filhos estudam segue os mesmos princípios, tem a mesma concepção de ensino da escola em que ele, o pai, estudou.

Além disso, os depoimentos permitiram compreender o itinerário desses imigrantes, a maneira como vivenciavam e vivenciam suas tradições, e também, como já mencionamos, sua relação com a escola em que seus filhos se encontram inseridos. Para as entrevistas, foram selecionados os pais¹⁰ da Escola Árabe Brasileira abrangendo alunos matriculados em cada nível de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os pais que participaram da pesquisa também são funcionários da instituição escolar que colaboraram voluntariamente. No que se refere às perguntas realizadas no momento da entrevista, estas também permitem ser respondidas, se direcionadas, aos pais sem vínculos profissionais com a instituição. Contudo, estes informantes trouxeram em suas falas referências específicas sobre o cotidiano da escola, facilitadas por sua inserção profissional. E ainda, a faixa etária em que se encontram, contribuiu para compreendermos um grupo na sua coletividade. Mesmo com as divergências geracionais e, ainda que parcialmente da representação do grupo, estes depoentes representam a imigração que se estabeleceu no Brasil, a partir dos anos 80.

Foram coletadas 5 entrevistas, conforme seguem. Inicialmente Cristiane Zapelini Bencke, brasileira, nascida em Foz do Iguaçu (1978), também foi professora e agora é coordenadora da mesma escola. Seu filho está matriculado na escola desde o maternal – Educação Infantil e agora se encontra no 1º Ano do Ensino Fundamental. Embora seu filho não esteja mais no nível inicial, seus relatos referem-se também a este nível.

Coletamos também a fala de Rabha Khraiss, nascida no Kuwait (1970), casada no Brasil, em 1990, com filhos brasileiros, sendo um deles matriculado no 1º Ano do Ensino Fundamental, além de mãe de aluno é professora de Ensino Religioso na escola.

Outra depoente é Bouchra Koumaiha, libanesa, nascida em Beyrouth (1963), professora de Língua Árabe e mãe da aluna matriculada no 1º Ano do Ensino Médio.

O depoimento de Abir Tarraf, nascida na Costa do Marfim (1974), também foi coletado. Seus filhos estão matriculados no 8º Ano do Ensino Fundamental II, 3º Ano do Ensino Médio e, no próximo ano, o filho menor será matriculado na Educação Infantil. Esta, além de professora de Língua Árabe é Coordenadora Pedagógica na escola.

Com o intuito de coletar informações mais específicas sobre o Centro Cultural Beneficente Islâmico, consideramos importante o depoimento do atual presidente do Centro o Sr. Mohamad Hussein Ghazzawi.

¹⁰ Pelo motivo das depoentes representarem “de certa forma” a visão dos pais dos alunos matriculados na escola, no decorrer do texto se fará o uso do termo “visão dos pais”, independentemente dos entrevistados serem do gênero feminino.

Como complementação das informações obtidas pelas fontes já citadas, outra forma de geração de registro foi possibilitada na realização de observações de campo na Mesquita Omar Ibn Al-Khattab, através de uma visita técnica realizada com um grupo de pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná do campus de Marechal Cândido Rondon. Durante a visitação, não só foram tiradas várias fotos do interior da mesquita, como também foram feitas perguntas por parte do grupo ao Sheik. Outros registros de campo foram gerados a partir da colaboração da secretaria e da equipe pedagógica da Escola Árabe Brasileira no decorrer da pesquisa.

Os registros gerados com a pesquisa de campo proporcionam uma visão e interpretação de realidades vividas pela comunidade árabe na região de fronteira, possibilitando uma aproximação física e cultural entre o pesquisador e os sujeitos participantes do estudo. Ademais dessas abordagens de pesquisa, voltamo-nos aos aportes conceituais e teóricos.

Nesse momento, abordam-se os conceitos de pluralidade, intersubjetividade e identidade na fronteira. Esses conceitos tornam-se relevantes por proporcionarem uma base teórica, possibilitando a compreensão do sistema de representação da comunidade árabe muçulmana, em Foz do Iguaçu. Assim, inicialmente, pode-se perceber a pluralidade como as relações sociais e humanas, em que as ações dos sujeitos interferem na dinâmica e na construção das identidades. Para o surgimento da pluralidade cultural, há necessidade de existir grupos denominados autônomos, os quais possuem suas referências simbólicas, como “coisas” que compartilham com o grupo, modo de se vestir e a alimentação, surgindo assim os diversos grupos isolados ou justapostos.

O sistema de representação desses grupos resulta do sentido dado, tornando verdadeiro aquilo que se apresenta. Essa significância não depende apenas do valor dado por um único sujeito, mas para um grupo que compactua com o mesmo sistema de representação. Neste sentido, Bourdieu (2001) menciona o Poder Simbólico, em que olhar e reconhecer necessitam ser mantidos pelo grupo. Para o autor:

O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma *fides*, uma *auctoritas*, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe. (BOURDIEU, 2001, p. 188).

Como destaca o autor, a definição permite aferir que o poder simbólico é o conhecimento e a construção do mundo pelas sociedades e se dá, entre outras coisas, através

dos meios de comunicação e da língua, com o intuito de dominação e exercício do poder, é exercido de forma inconsciente e fornece créditos para outro, que é hierarquicamente superior, para ser representado.

A representação simbólica leva o grupo à classificação marcada pela diferença. Isso pode ser evidenciado em exemplos, tal como a afirmação de um grupo em ser cristão, quando será associado a algumas características próprias que assim o definem.

Em outra perspectiva, pode-se dizer que a cidade de Foz do Iguaçu também pode ser considerada como exemplo de uma cidade composta por sujeitos coletivos com relações sociais complexas. Diferentes atores sociais constituem um conjunto de referências de culturas diversas que se utilizam de representações simbólicas, portanto afirmando a pluralidade cultural.

Por sua vez, na intersubjetividade, encontramos a disputa entre dois sujeitos, os quais não são autônomos. Isso possibilita entender as relações existentes entre os sujeitos, de que forma constroem esta relação, compreendendo que há dentro destas relações diversos sujeitos, os quais não são iguais, cada um depende da classe social, religião, cultura, etc. Neste sentido, os espaços de sociabilidade destes sujeitos se apresentam como lugares para formar, reconstruir ou reordenar identidades.

Na ligação entre as duas ideias, pluralidade e intersubjetividade, a identidade pode ser apresentada como sendo fluida e em constante transformação, não sendo estática e nem fixa. O sujeito assume uma identidade dentro de determinado contexto, fazendo escolhas de acordo com o momento no qual está inserido. Neste sentido, apresentamos, a partir de Hall (2006), três concepções sobre a identidade.

Segundo esse autor, a primeira concepção refere-se ao sujeito do Iluminismo, considerada essencialista:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (HALL, 2006, p. 10-11).

A segunda concepção acerca da identidade do sujeito é apresentada como sociológica.

[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é

formado e modificado num diálogo contínuo que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. [...] Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis. (HALL, 2006, p. 11-12).

A construção da terceira concepção da identidade do sujeito, apontada como complexa, definida por Hall (2006), se faz pelo processo de fragmentação da identidade que antes era estável e unificada, tornando-a um composto de várias identidades em vez de uma. Sobre isso, Hall demonstra que:

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 12-13).

Nessas abordagens feitas por Hall, percebe-se que a construção de determinada identidade pelo sujeito passa também pela sua localização e pela utilização do território. Dessa forma, o sujeito pós-moderno, na acepção de Hall (2006), possui uma identidade que pode ser compreendida como sendo complexa, provisória, em constante transformação, e que se molda de acordo com as experiências que vivencia e as situações que são propostas por ocasiões e momentos.

Sobre esse prisma, Carloto (2007) nos apresenta o exemplo de sujeito pós-moderno ao analisar os árabes-muçulmanos na cidade de Foz do Iguaçu. Segundo ele, percebe-se isso:

[...] quando estão atuando no comércio, na escola, no cotidiano de um território diferente do de origem articulando diversas identidades presentes no território naquele momento, se inter-relacionando temporariamente, conforme as necessidades existentes, quando há conveniência ou não, num determinado território, buscando então uma “troca” de identidade, que não seja a da própria cultura. (CARLOTO, 2007, p. 66).

Isso pode ser evidenciado na visão de Cuche (1999). Segundo ele, a identidade pode ser construída no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações¹¹ e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais.

Como a identidade não é estática e sim negociável, híbrida e fluida não há como saber o resultado do processo de reordenamento de identidades. Mas, cabe ressaltar, que mesmo estando a identidade em processo de transformação, ela possui memória geracional. Isto pode ser identificado no momento em que os pais procuram reproduzir para seus filhos o que os pais deles reproduziram para eles.

Dentro desse contexto, Arruda (2007) aponta a preocupação dos pais pertencentes à comunidade árabe com a perda de valores e referências oriundas da terra natal, no caso, o Líbano, por parte das gerações seguintes:

Ainda que tenham consciência de que não é possível manter, completamente, valores, referências, identidades e demais marcos históricos da nação de origem, os migrantes buscam, com algumas ações e medidas, manter suas tradições e cultura, minimamente, para que, ainda que inseridos no contexto nacional brasileiro, tenham conhecimento de sua terra natal. (ARRUDA, 2007, p. 281).

Após, apresentados os conceitos de base sobre imigração, vinculados aos conceitos de pluralidade, intersubjetividade e identidade na fronteira, lança-se um olhar para a temática sobre a fronteira como um lugar plural e de relações intersubjetivas em que também estão inseridos os conceitos anteriormente abordados.

Assim, a fronteira, enquanto lugar plural e de relações intersubjetivas intensas, mobiliza os atores sociais na busca da significação de suas territorialidades e da construção das suas identidades (SCHALLENBERGER, 2011). Na busca de conceitos sobre fronteiras, estas podem ser entendidas como o cenário ou espaço geográfico no qual se pode estudar a pluralidade, a intersubjetividade e a identidade dos sujeitos, encontrando os atores sociais em seu universo.

A ideia de fronteira, além de demarcação geográfica, segundo Cuche (1999), corresponde a um processo de identificação, sendo que o principal é a vontade de marcar os limites entre “eles” e “nós” e, logo, estabelecer e manter a “fronteira”. Trata-se, evidentemente, de uma fronteira simbólica. O que cria a separação, a fronteira, é a vontade de

¹¹ Representações para Hall (2006) é como um conjunto de significados, sendo o modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.

se diferenciar, buscando a representação de uma identidade específica, construída a partir do uso de certos traços culturais.

Como salientado por Schallenger (2011), os territórios apropriados e produzidos pelos diferentes sujeitos coletivos refletem a objetivação da cultura de grupos humanos referenciados em suas espacialidades e temporalidades. Ainda segundo o autor,

Em situações conflituosas de sobreposição de interesses, as imagens do outro e dos outros com processos psicossociais passam a ser desconstituídas do pessoal e do social em nome de interesses imperialistas verticais. Mesmo assim, no conflito e na resistência, os espaços vividos e modificados produzem memória e se fazem carregar de sentidos e símbolos que os transformam em territórios culturais marcados por relações sociais que portam referenciais identitários constitutivos de fronteiras culturais. (SCHALLENBERGER, 2011).

O território só é identificado por meio da ação do sujeito, resultando de um conjunto de relações através da apropriação social construída historicamente. Os territórios simbólicos são construídos por seus agentes.

Podem-se identificar dois tipos de territórios: o que se refere como lugar geográfico, lugar estático, e o considerado dinâmico, como espaço de práticas de relações sociais. O local pode ser definido como o lugar de movimento, a partir de onde se constituem significados, que, de acordo com Vigotsky (2002), é a interação com o meio que forma o sujeito.

Em relação ao espaço, Certeau (1994) coloca-o como um lugar demarcado/delimitado, sendo as práticas construídas pelos agentes cotidianamente em suas relações sociais perdendo, assim, o conceito de região demográfica, em que o sujeito o constrói a partir de suas próprias referências. Por sua vez, o espaço é o local onde se percebe a intersubjetividade nas pessoas se relacionando.

Assim, o espaço simbólico pode ser encontrado em grupos que compartilham das mesmas características e constroem representações historicamente ao longo de suas práticas, nas relações sociais.

As práticas dos grupos étnicos como a religiosidade, os valores e a alimentação, são elementos constitutivos da autorrepresentação, influenciando na definição de espaço. A instituição de escolas próprias para esses grupos de imigrantes vem ao encontro de uma possibilidade de retratar aspectos culturais importantes da respectiva etnia, como língua, religiosidade e costumes, tão valorizados em sua terra natal. Segundo Hall (2006):

Essas pessoas [dispersadas] são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular). (HALL, 2006, p. 88).

Nas palavras do autor, não é possível manter a ilusão de um retorno ao passado, mesmo fortalecendo vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, porque não existe um lugar de onde recomeçar.

Nessa perspectiva, Barth (1998) refere-se ao grupo étnico como sendo categoria de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores, por isso tem a característica de organizar a interação entre as pessoas, ou seja, o grupo é visto como uma organização social.

Ainda, em uma acepção a esse autor, como qualquer outro grupo étnico no Brasil, a construção cultural dos grupos de imigrantes, à qual pode ser chamada de etnicidade¹², muda de acordo com as negociações realizadas entre o próprio grupo, oriundas das circunstâncias vivenciadas, tanto internamente quanto externamente, na nova sociedade.

Por sua vez, de acordo com Canclini (2009), é na relação de uns com os outros que se aprende a ser intercultural. Neste sentido, permite-se conjecturar que a cultura, vista como um processo em constante transformação e resultante de mobilidades e ações em contínua modificação, tem seus significados alterados ao passar de um sistema cultural a outro, como também no momento em que vivencia novas relações sociais e simbólicas.

Essa perspectiva já fora apontada por Bourdieu (2001), quando coloca que o mundo das significações constitui a cultura, tornando-a um espaço de reprodução social e organização das diferenças.

Nesse contexto, torna-se interessante ressaltar o que é ser imigrante. De acordo com Sayad (1998), imigrantes são estrangeiros que, aparentemente, estão como provisórios em uma determinada sociedade receptora, e que mantêm variados elos culturais e sentimentais com sua terra natal, mas que, geralmente, se tornam permanentes e se integram de diferentes formas a essa nova nação.

Nessa perspectiva, expõem-se os apontamentos feitos por Klauck (2010), para o qual a interação é feita no contato direto do imigrante libanês com seus clientes e com as amigas

¹² Etnicidade (BARTH apud CUCHE, 1999), está relacionada ao produto do processo de identificação, podendo ser definida como a organização social da diferença cultural. O importante não é estudar o conteúdo cultural da identidade, mas os mecanismos de interação que, utilizando a cultura de maneira estratégica e seletiva mantêm ou questionam as “fronteiras” coletivas.

estabelecidas no processo de integração progressiva em sua prática social na região da Tríplice Fronteira. Portanto, o imigrante mantém sua língua materna para o convívio com seus familiares aqui no Brasil, bem como no Líbano, como também, integram-se à nova pátria através do aprendizado da nova língua do país receptor, em suas relações comerciais e sociais.

Como aponta Albuquerque (2008), as pessoas, frequentemente, tornam-se mais nacionalistas quando estão vivendo no exterior e continuam estabelecendo vários vínculos sentimentais e comunicações através do telefone, da televisão, da internet, etc., com suas nações de origem. Para Anderson (2005), citado por Albuquerque (2008), os imigrantes “transportam” as culturas nacionais para diferentes destinos e as nações se tornam “portáteis”. Segundo este

Entretanto, nessa transposição cultural ocorre sempre a incorporação de novos valores e costumes dos países de destino, principalmente pelas novas gerações, no fluxo permanente dos contatos e dos choques culturais. (ANDERSON apud ALBUQUERQUE, 2008, p. 4).

Outra questão associada, percebida em Silva (2008), é que os meios de comunicação e de transporte, nos dias de hoje, facilitam o contato dos imigrantes com o seu país de origem, diferentemente no século XIX, quando era somente por meio da navegação, no caso dos imigrantes árabes.

Ainda segundo esta autora, os imigrantes árabes percebem a imigração como meio de melhorar as condições de vida, além de serem motivados a emigrar pelos conflitos internos de seus países de origem, como o que ocorre entre Israel e os Palestinos, pelas guerras civis no Líbano e também, por tradição geracional, ciclo de geração para geração com uma visão de que a imigração proporcionará melhores condições econômicas.

Essas discussões, conceitos e definições auxiliam as análises e proporcionam informações à interpretação dos registros gerados pelos sujeitos da pesquisa. Após as justificativas e as perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa apontadas, apresenta-se a estrutura da dissertação.

No primeiro capítulo, a imigração e educação da comunidade árabe no Brasil, entre os séculos XIX e XX são descritas de maneira geral. Os processos migratórios seguem desde as primeiras imigrações de Sírios e Libaneses no Brasil, até as imigrações na região Sul do Brasil, destacando-se a cidade de Foz do Iguaçu como o palco principal deste cenário. Neste mesmo capítulo, as questões sobre as escolas de imigrantes no Brasil também são abordadas.

No segundo capítulo, são contextualizados os espaços de (re)construção de identidades da comunidade árabe em Foz do Iguaçu, que procuram ordenar o grupo através das referências culturais a partir de suportes de memória, tais como a língua, a alimentação e a religião. As questões referentes à participação social e política deste grupo na sociedade iguaçuense também são apontadas. Pelo fato de o Centro Cultural Beneficente Islâmico demonstrar indícios de ser o propulsor dos espaços de representação dessa comunidade, este se encontra descrito de forma circunstanciada neste capítulo.

O terceiro capítulo refere-se à Escola Árabe como um espaço de interação e (re)construção de identidades, demonstra as análises e interpretações de documentos tais como: o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Regimento Escolar, bem como as entrevistas com os pais sobre a educação escolar de seus filhos. Como forma de compreensão deste espaço educacional, apontamentos sobre sua formação histórica, estrutura e funcionamento tornaram-se necessários. Apresentam-se também, neste capítulo, a organização curricular e seus direcionamentos, demonstrando que a escola, além de seguir as exigências sociais e legais do sistema de ensino, também procura atender às expectativas desta comunidade escolar.

Por fim, o último capítulo apresenta o ensino de línguas e de religião e suas relações em âmbito social e familiar na educação árabe da fronteira. Aborda as viagens realizadas pelos alunos e seus familiares para o Oriente Médio, as quais podem estar vinculadas às questões religiosas e familiares. Apresenta também o papel da escola como espaço de sociabilidade e de reforço dos laços de pertencimento, com o prosseguimento às análises das entrevistas realizadas com os pais dos alunos.

CAPÍTULO 1

COMUNIDADE ÁRABE: IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO DECORRER DO SÉCULO XIX E XX

1.1 PRIMEIRAS IMIGRAÇÕES DE SÍRIOS E LIBANESES NO BRASIL

Neste momento, lança-se um olhar sobre o processo histórico das primeiras imigrações árabes no Brasil, apresentado a partir da historização realizada por Truzzi (1997), que faz referência apenas a sírios e libaneses. Segundo o autor, ao contrário de alguns outros grupos de imigrantes vindos da Europa ocidental, esses vieram para o Brasil em busca de novas perspectivas de vida, motivados pela precária situação econômica dos países de origem e pela inferioridade sócio-religiosa dos cristãos, numa sociedade predominantemente islâmica, governada até então pelo vasto Império Otomano.

Ykegaya (2006), em seus estudos sobre a trajetória da imigração sírio-libanesa no Brasil no final do século XIX e começo do século XX, aponta alguns dos motivos que levaram esses grupos a abandonarem seu país de origem.

O que desencadeou a leva migratória desta população foi uma forte crise econômica e política que assolava o território árabe ocupado pelo império Otomano. Porém, é a partir do momento em que o domínio turco está fortemente ameaçado pelas potências europeias, que as condições de vida e, porque não dizer de sobrevivência, estão cada vez mais distantes do que se concebe como ideal, desejável. Instalada esta crise, a imigração se torna uma saída razoável, senão talvez a única possibilidade de trabalho e de um padrão de vida melhor. (YKEGAYA, 2006, p. 45).

O Oriente Médio, nesse período, presenciou inúmeras instabilidades. Entre elas estão questões políticas, econômicas e religiosas, estas últimas apresentando-se com papel preponderante nas aldeias, as quais eram controladas não apenas pelo lado espiritual, mas também, civil, educacional e pessoal da comunidade.

A imigração síria e libanesa manifestou o comprometimento dos indivíduos com seus familiares, que mesmo permanecendo em sua nova terra, na qual fixaram residência, procuraram de certa forma, enviar dinheiro para suprir sua ausência, bem como retirando seus familiares de situações desfavoráveis.

Outros grupos de imigrantes como italianos, espanhóis fixaram-se em grande número, nas zonas rurais, tendo como atividade a agricultura, já os sírios e libaneses, na sua maioria,

fixaram-se na zona urbana, dedicando-se ao comércio e à atividade de mascateação. (TRUZZI, 1997).

O comércio de São Paulo, com a entrada de comerciantes descendentes de sírios e libaneses, teve suas peculiaridades, como uma nova forma de expor mercadorias, apresentando em cordões suspensos bolsas, camisas, brinquedos, dando seu caráter sírio-libanês¹³. A atividade de mascateação também foi executada por esses imigrantes. Saindo de suas casas, carregando caixas e malas enormes, efetuavam a venda em bairros da capital, no interior ou nas zonas rurais, pois os moradores dessas localidades, pelo distanciamento do comércio da capital, não tinham acesso às novidades de mercadorias.

Alguns retornaram para sua terra de origem com certo valor monetário expressivo em comparação às condições em que sua comunidade se encontrava. Mas logo percebiam que seria difícil continuar a aumentar seu patrimônio devido à crise econômica na época. Por fim, como muitos ainda se encontravam na condição de solteiros, decidiram retornar ao Brasil para encontrarem maiores possibilidades de trabalho lucrativo, optando por constituir família e migrar novamente.

Esses indivíduos eram bem recebidos por conhecidos ou parentes que já estavam aqui estabelecidos, que davam suporte financeiro, como créditos para executarem atividades de mascateação até poderem se estabelecer financeiramente. Esta ajuda mútua entre os laços de parentesco e de conterraneidade tornou-se uma cultura de cooperação estabelecida de modo informal, pois os anseios de cada colônia, independente da trajetória histórica de cada pessoa, visavam à busca comum de refazer a vida.

Por volta de 1880, muitas atividades econômicas, a maior parte delas tocadas por imigrantes, acabou se concentrando na região de São Paulo favorecidas pelos efeitos da aglomeração. Os portugueses especializaram-se na venda de produtos agrícolas, armarinhos e tecidos; os alemães em máquinas e instrumentos metálicos; os italianos em materiais de construção em geral e lavanderias, padarias, barbearias e alfaiatarias. Somente por volta de 1893 surgiu a primeira referência às casas de comércio nas mãos de sírios e libaneses, iniciando-se o comércio varejista.

Além de Truzzi (*op. cit.*), também Kreutz (1998, p.105), ao referir-se à imigração árabe, destaca o “pertencimento étnico em processo” na condição de “estrangeiro” em outro país, pois as diferenciações culturais, religiosas e linguísticas caracterizam identidades em processo, distanciadas das identidades locais do país de origem.

¹³ A Rua 25 de Março acabou sendo conhecida como a colônia sírio-libanesa, pelo motivo dos imigrantes alemães acabarem seguindo outro destino e os grupos de italianos, por estarem diminuindo.

Outro elemento considerável da representação da identidade dos imigrantes é o valor patriarcal, próprio do ser sírio ou libanês. Estes são indícios que indicam uma forma de proteção e perpetuação da honra e da unidade familiar. Isso é expresso por Truzzi (1997), quando afirma que

Enviar um ou mais filhos à América, por norma, era uma decisão tomada no âmbito da família, coordenada pelo seu chefe, num cálculo destinado a melhorar, ou a pelo menos manter a situação relativa do núcleo familiar na sociedade local. No caso de sírios e libaneses, portanto, a emigração nunca poderá ser entendida como uma empreitada de aventureiros desgarrados do tecido social na terra de origem. (TRUZZI, 1997, p. 29).

A noção de igual, ou melhor, valorizados normalmente pela colônia, compõe outro elemento considerável para a imigração desses povos. O sucesso conquistado pelos primeiros que vieram para América instigou famílias a enviarem um ou mais de seus membros, com o intuito de manter sua posição relativa nas aldeias.

Buscando aproximação com o contexto da Tríplice Fronteira, na sequência, apresenta-se a imigração árabe na região sul do Brasil.

1.2 IMIGRAÇÃO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Após a breve abordagem sobre a vinda de imigrantes sírios e libaneses para o Brasil, especificamente para a região de São Paulo, este estudo traz a trajetória da comunidade árabe na região sul do Brasil. A ênfase será dada à região oeste do Paraná, a qual serviu de cenário para intensa imigração desta comunidade, principalmente na cidade de Foz do Iguaçu, por se tratar de uma região de Tríplice Fronteira entre Brasil – Paraguai – Argentina.

Estudos apontam que, por volta de 1950, vieram para Foz os primeiros imigrantes árabes que aqui fixaram residência e se dedicaram ao comércio local, obtendo, ao longo dos anos, significativa estabilidade financeira, o que motivou a vinda de seus familiares (CATTA, 2003).

Silva (2008), em entrevistas com imigrantes árabes em Foz do Iguaçu, identifica que

Neste grupo de entrevistados, que pode ser identificado como o da primeira geração de imigrantes a se estabelecerem em Foz do Iguaçu, parece haver um mesmo eixo de chegada e de acomodação: a chegada ao Porto de Santos, em São Paulo, a permanência provisória na capital (São Paulo) e as atividades de mascates pelo sul do país – Rio Grande do Sul, Santa Catarina, norte do Paraná, para finalmente, se estabelecerem em Foz do Iguaçu. (SILVA, 2008, p. 360).

Vale registrar ainda que, de acordo com Catta (2003), nesta mesma época, por volta de 1950, Foz do Iguaçu era considerada pelos moradores uma cidade pacata e com o privilégio de usufruir da natureza, fato raro de se encontrar nos grandes centros. Por sua vez, nos relatos de alguns moradores, Foz era conhecida como sendo “fim do mundo”, para onde eram enviados aqueles que pertenciam à corporação militar quando tinham má conduta, recebendo como forma de punição a transferência para a fronteira. Outra visão construída em relação à cidade era a de ser ocupada por índios e pessoas não muito civilizadas, e até mesmo violentas.

Embora a cidade fosse vista em polos opostos, como o “paraíso” e o “inferno”, um novo olhar acabara de surgir com a chegada de estranhos de todas as partes em busca de trabalho, devido à construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, emergindo a solidariedade sob um novo aspecto, ou seja, nas relações de trabalho ou pela sobrevivência.

A partir da década de 1970, a região do oeste do Paraná vivenciou uma grande mudança com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. A geografia local foi fortemente alterada com a inundação de áreas gigantescas para a formação do lago da Usina. Contudo, a inundação por assim dizer, não ocorreu apenas no meio físico, mas também no meio social.

O aumento populacional ocorreu de forma rápida, sem que houvesse condições favoráveis para a adequação deste enorme contingente. Os empregados na construção não raramente eram tratados como números ou estatísticas, entretanto, eram pessoas que migraram de diferentes partes do país, trazendo para esta região seus costumes, valores religiosos e culturais.

No início da década de 80, ainda segundo Catta (2003), a falta de moradia era um dos problemas emergentes, pois a população aumentou de maneira desordenada, dando margem para a elevação no preço do aluguel, chegando até mesmo cem por cento mais caros que em Curitiba, a capital do estado.

A expressão “A cidade nunca será a mesma depois de Itaipu” (CATTÁ, 2003, p. 121), possibilita visualizar os dois lados da moeda: para uns seria uma cidade de muito progresso, modernidade, novas conquistas, mas em contrapartida, para outros seria marcada pela injustiça, pelo desemprego.

Ainda, como menciona o autor, enquanto Itaipu dispensava um número cada vez maior de funcionários que iam se agregando à cidade, a elite local se preocupava com dividendos que a “obra do século” poderia proporcionar através do turismo. É importante lembrar que, naquele momento, também Itaipu foi se transformando em enorme apelo turístico, atraindo pessoas de todo o mundo.

Neste sentido, Filho (2006) apresenta dados mais específicos sobre esta transformação ocorrida na cidade de Foz do Iguaçu, na década de 80.

A partir da década de 1980, Foz do Iguaçu passou a apresentar-se como opção aos imigrantes árabes libaneses. Com a construção da Usina de Itaipu, a cidade transformou-se em importante centro comercial internacional. De 1970 a 1980 a população da cidade passou de 33.970 habitantes para 136.320, um salto de 301%; nos quinze anos seguintes, aumentou 54%, passando para 210 mil habitantes em 1995. Esta verdadeira explosão urbana, causada em grande medida pela chegada de operários para as obras da usina, expandiu o mercado local, gerando oportunidades no comércio e atraindo imigrantes estrangeiros, entre eles árabes muçulmanos de origem libanesa, que até hoje, ao lado de coreanos e chineses, constituem importante grupo étnico na cidade. (FILHO, 2006, p. 61).

A aceleração no desenvolvimento de Foz aponta como fatores co-participativos o turismo às Cataratas, o incremento do comércio de fronteira e, até mesmo, a expansão agrícola experimentada por todo o oeste do Estado do Paraná nas últimas décadas.

Segundo Silva (2008), nos últimos 30 anos, a cidade passou a receber um grande número de imigrantes de origem árabe: libaneses, palestinos, sírios, jordanianos, bem como chineses, coreanos e, em número bem menor, hindus e portugueses. Conforme a autora,

Foz do Iguaçu foi escolhida para morar, embora as oportunidades de trabalho no comércio se encontrassem em *Ciudad del Este*, Paraguai, unida à Foz do Iguaçu pela Ponte da Amizade, onde trafegam milhares de pessoas por dia. (SILVA, 2008, p. 367).

Como aponta a autora, vários imigrantes que vieram do Oriente Médio, fixaram residência em Foz do Iguaçu, mas podemos perceber que esta imigração também ocorreu em outras partes do estado paranaense como, por exemplo, na cidade de Curitiba.

Filho (2006) aponta que os primeiros imigrantes árabes muçulmanos vieram para Curitiba a partir de meados do século XX, entre as décadas de 1920 e 1930. Entretanto, indica que será a partir de 1945, que um número inexpressivo destes imigrantes, quando comparados aos imigrantes europeus que chegaram nesta época, consolidou uma base de recepção suficiente para que novos imigrantes árabes muçulmanos, mais especificadamente de origem libanesa, viessem para Curitiba.

Enquanto a situação do país de origem destes imigrantes formava um quadro de instabilidade no que se refere às questões políticas e econômicas, devido aos conflitos que envolviam os países árabes e Israel, os que lá permaneceram obtinham informações de que, no Brasil, os que para aqui imigraram alcançavam sucesso no novo continente. Esse fato,

segundo o autor, pode ser considerado como um incentivo para que outros imigrassem para o Brasil. Sobre isto o autor coloca que

Esta contraposição de realidades conflitantes fez brotar, aos poucos, o germe da emigração entre as famílias árabes muçulmanas que habitavam o Oriente Médio. Entre o final da Primeira Guerra Mundial e o início da década de 1920 imigrantes muçulmanos vindos especialmente do Líbano – que à época do Império Otomano não era nação independente mas conformava, junto à Síria, Jordânia e Palestina a província denominada *Biladi Cham*, ou “Terra de Cham” – começaram a se instalar, de forma tímida, em Curitiba. (FILHO, 2006, p. 36).

Dando seguimento à trajetória da imigração árabe, destacamos que, por volta das décadas de 70 à 90, com o avanços dos meios de transportes, os imigrantes já contavam com a facilidade de linhas aéreas constantes. Desembarcavam em São Paulo permanecendo um tempo na cidade, e, após esse período dirigiam-se para Curitiba. No ponto de vista de Filho (2006), a escolha de Curitiba justifica-se por ser uma época em que a capital paranaense foi se constituindo como um importante centro industrial.

A geração de imigrantes árabes muçulmanos que chegavam à capital paranaense nesta época, contavam com um amplo setor de serviços e comércio bem estabelecidos. Pode-se perceber, ainda segundo o autor, que esses imigrantes se dedicaram preferencialmente as atividades vinculadas ao ramo comercial.

A partir do ano de 1980, os imigrantes direcionaram seu olhar para a cidade de Foz do Iguaçu, pois, nesse período, como já abordado, ocorreu à construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Foz do Iguaçu, como outra forma de opção para a imigração árabe, proporcionou um aumento significativo desses imigrantes na cidade, passando a abrigar a segunda maior colônia árabe do Brasil.

De forma similar à cidade de Curitiba, Foz do Iguaçu também passou a ser considerada um importante centro comercial e internacional. A preferência de fixar residência em Foz do Iguaçu pode ser observada através dos relatos dos entrevistados por Filho (2006).

A preferência por Foz do Iguaçu como primeiro destino no Brasil ficou patente nos depoimentos tomados dos imigrantes que chegaram em Curitiba entre 1970 e 1984. Outro dado digno de nota é o perfil etário do contingente: na sua maioria este contingente imigratório é constituído por jovens entre 20 e 40 anos que não encontravam perspectivas no Líbano e optaram pela emigração. Desembarcavam em Foz do Iguaçu, onde havia parentes, ficavam na cidade por algum tempo trabalhando no comércio local, geralmente em estabelecimentos que pertenciam a estes parentes – primos, tios, irmãos – e depois vinham para Curitiba. (FILHO, 2006, p.62).

Como já apontado por Silva (2008), além dos atrativos oferecidos por Foz do Iguaçu, há também os relacionados à *Ciudad del Este*. Esta última também teve seu auge comercial neste período de 1980 até metade dos anos de 1990, época em que se tornou um dos maiores centros comerciais do mundo. (ARRUDA, 2007). Conforme aponta a autora, são vários os bens de consumo comercializados nessa cidade, como aparelhos eletrônicos, artefatos de informática, perfumes, roupas, entre outros, com preços baixos. Nesse cenário, pode-se perceber a presença de imigrantes de várias partes do mundo, além daqueles que são originários dos três países que se encontram nessa região. Sobre a situação encontrada na cidade vizinha (*Ciudad del Este*), a autora (2007, p. 20) apresenta que: “Em adição a brasileiros, argentinos e paraguaios, tem-se asiáticos e árabes que ali também se instalaram, atraídos exatamente pelo potencial comercial”.

Assim, por um dos motivos de imigração árabe ser justificado pela crise econômica que se instaura nos países árabes devido às constantes guerras, os que aqui imigraram, segundo ainda a autora, dedicam-se ao comércio em Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este*.

Para a autora, após incentivos do governo paraguaio, como a entrada e revenda de produtos importados, vários libaneses cruzavam a fronteira, tendo como intuito o exercício do comércio. Inicialmente abriram importadoras e exportadoras dos mais diversos produtos. (ARRUDA, 2007).

Já em Foz do Iguaçu, a profissão exercida por esses imigrantes pode ser percebida através dos apontamentos da autora em que apresenta: “Os primeiros estabelecimentos de libaneses em Foz do Iguaçu eram normalmente vinculados ao setor têxtil, de conformidade à tendência de outros grupos de imigrantes da mesma origem em outras partes do Brasil”. (ARRUDA, 2007, p. 26). Esta constatação foi apontada nos relatos dos entrevistados pela autora quando estes demonstram que a prática do comércio está relacionada ao que os pais ou avós exerciam, por possuírem lojas de roupas e artigos relacionados à confecção.

Assim, diante do exposto, podemos inferir que um dos objetivos da imigração, está relacionado à busca de melhores condições para viver. E, Foz do Iguaçu, no período considerado como “Era Itaipu”, é apresentada como uma cidade de progresso e oportunidades.

Sendo assim, pessoas foram atraídas e traídas por sonhos, por necessidades, por aventuras sem escolha, muitas vezes sem vontade própria. E, ao mesmo tempo, pessoas que se modelaram, reestruturaram, “dançaram conforme a música”, e que se organizaram, no seu estilo peculiar, para não perecer frente às condições que lhes eram impostas, e que iam se

construindo no cotidiano, enquanto sujeitos de sua própria história, deixando seu testemunho concreto, vivo, contra os descaminhos proporcionados pelas classes dominantes do país.

Isso pode ser compreendido em Catta (2003) na sua definição de “cotidianidade”:

“Na cotidianidade tudo está ao alcance das mãos e as intenções de cada um são realizáveis”. Por esta razão ela é o mundo da intimidade, da familiaridade e das ações banais. A morte, as doenças, o nascimento, os êxitos e as derrotas constituem os acontecimentos calculados da vida de cada dia. Nesta o indivíduo cria para si relações baseado na própria experiência, nas próprias possibilidades, na própria atividade e daí considerar esta realidade como o seu próprio mundo. (CATTÁ, 2003, p. 116).

Cotidianidade esta que também se percebe na comunidade árabe, que, ao contrário de serem tão desprovidos de recursos financeiros como os obrageros¹⁴, nos acontecimentos de seu dia a dia se relacionavam com outros indivíduos, trazendo à tona suas próprias experiências, criando novas formas de convivência, e, a partir de sua prática, formavam a realidade de seu próprio mundo.

Nessa situação de convivência, torna-se interessante destacar como se deu a vinda dos imigrantes árabes em Foz do Iguaçu, a partir de uma das últimas guerras civis no Líbano, em 2006.

Baseando-se nas entrevistas realizadas com os pais dos alunos matriculados na Escola Árabe, inicialmente apresentamos a trajetória desses imigrantes até chegarem ao Brasil.

A Sra. Tarraf é filha de pais de origem libanesa que, pelo motivo das guerras constantes no Líbano, acabaram buscando outro país para viver e trabalhar. O novo local no qual fixaram residência foi na Costa da África, onde a depoente nasceu. Sobre a cidade em que nasceu e morou até quatorze anos, pois, após este período, retornam para o Líbano, descreve que

É a capital da Costa do Marfim, o lugar é muito lindo, muito parecido com o Brasil. Mesmo tempo, mais ou menos a mesma cultura, são africanos mesmo, mas muito parecidos. Quando eu cheguei aqui no Brasil, é a mesma coisa, a mesma sensação de quando a gente estava lá na África. (TARRAF, 2013).

¹⁴ “Obrageros”, nesse contexto, conforme Catta (2003) referem-se aos barrageiros, peões da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, em Foz do Iguaçu. Esses trabalhadores vinham de lugares muito diversos, trazendo consigo culturas regionais que, na maioria das vezes, já foram plasmadas com outras culturas em outros lugares, fruto de seu itinerante modo de vida.

No relato da depoente, pode-se perceber que, através de sua trajetória de vida, viver em outro país diferente do Líbano facilitou, de certo modo, sua adaptação no país em que mora atualmente. Quanto à vinda para o Brasil, se justifica pelo motivo do casamento. Pois, antes dela, seu esposo, que também é de origem libanesa, já estava trabalhando em *Ciudad del Este* (Paraguai). O interessante dessa depoente é que, mesmo antes da guerra de 2006, no ano de 1995, ela já havia morado no Paraguai. Mas, ainda segundo ela, nesta época, o nascimento do seu filho ocorreu no Brasil, pois, mesmo estando morando no país vizinho, as compras, o mercado, eram feitos no Brasil.

Quanto a tal situação podemos recorrer a Hall (2006) sobre as identidades, as quais, de acordo com o autor, são todas híbridas, pois, de acordo com as situações e momentos, se faz uso de uma ou outra identidade. No caso, no primeiro momento, devido à oportunidade de comércio oferecida pelo país vizinho (Paraguai), é de lá que se dá o sustento de sua família; em outro momento, considerando que o Brasil oferece melhores condições de assistência à saúde e alimentação, faz uso desse espaço em seu benefício e, em outra situação, como forma de autorrepresentação, se auto afirma como árabe se vinculando ao país de origem. Podemos também considerar que, neste deslocamento constante de um país a outro, permite a interação cultural e conseqüentemente o reordenamento de sua identidade.

Similarmente, Kaust (2012), ao citar Sarup (1996), constata essa identidade fragmentada em seus participantes da entrevista, no decorrer de sua pesquisa. Sobre essa situação diz que

[...] de acordo com a necessidade, ele mudou de espaço e, com o tempo, foi adquirindo aspectos de cada lugar pelo qual passou, como, por exemplo, a língua, o modo de falar, o modo de se vestir, o modo de se comportar, o que comer. Ainda que ele seja uma pessoa com sua individualidade, ele possui uma identidade coletiva, pois veio de um país árabe, vive no Brasil e faz uso de todas as facilidades aqui, como ir ao médico, ir ao mercado, sair para lazer e trabalha no Paraguai, onde passa a maior parte das horas do dia, negociando com pessoas vindas de muitos lugares do mundo. (KAUST, 2013, p. 43).

Esse ir e vir de um país a outro também está presente na trajetória da Sra. Tarraf. A depoente relata que, após três anos e meio residindo no Paraguai, por ser o local de trabalho do seu esposo, retornou para o Líbano, mas seu esposo ficou por motivo profissional. Percebe-se uma trajetória de remigração – África, Líbano, Paraguai, Líbano, Brasil – pois, de acordo com a informante, na última guerra civil que aconteceu no Líbano em 2006, retorna para o Brasil com a ajuda da embaixada, relatando que: “Nós voltamos mais ou menos no

último voo que saiu do Líbano, em 2006”. Na fala da depoente podemos perceber como suas lembranças de momentos de tensão estavam presentes, que nos permite inferir que, em sua memória, está “viva” o que poderia ter acontecido caso não estivessem naquele voo, podendo presenciar a tristeza de estar em meio a uma guerra, como também, os resultados negativos que esta acarreta.

Ao retornar para a América, veio diretamente para Foz do Iguaçu. Acerca disso, quanto a adaptação, nos diz que: “Com quinze dias que eu estava aqui, imagina depois de uma guerra, eu comecei a trabalhar aqui na escola¹⁵ mesmo. Procurando uma casa para alugar, achamos a casa aqui em frente da escola e estamos aqui desde 2006”. Diante desse relato, podemos considerar que a depoente está envolta diariamente entre três “espaços físicos” e ao mesmo tempo “espaços simbólicos” – familiar, profissional e religioso – pois, como já apontado, a escola fica anexa ao pátio da mesquita.

Por sua vez, para outra informante, a Sra. Koumaiha (2013), igualmente sua vinda para o Brasil é justificada pela guerra civil no Líbano em 2006. Seu marido também veio primeiro, para trabalhar e depois retornou para buscar toda a família, no caso, ela e seus filhos. Percebe-se uma satisfação da depoente de estar aqui neste país, pois relata que: “Quando eu era pequena, eu sonhava em vir para o Brasil, pois o Brasil é um lugar muito bom, tem bola [referência a futebol], muitas coisas”. Mas, apesar de já ter imaginado sua vinda para este país, ao chegar aqui não tinha muitos conhecidos, apenas sua cunhada. Embora não exista um vínculo de parentesco amplo no novo país de acolhida, ela demonstra que a comunidade árabe de maneira geral acolhe satisfatoriamente os árabes que vem de outras localidades. Sobre isto diz que: “Você sabe, quando uma mulher árabe vem nova [vem de outro lugar], toda árabe abraça ela pra dar amor, dar coisas boas pra ela”. Aqui, pode-se inferir, a partir desse relato, como a comunidade árabe procura acolher os árabes e seus descendentes recém-chegados, permitindo assim o crescimento e fortalecimento da comunidade e, de certa forma, a manutenção de seus espaços de sociabilidades, espaços esses compartilhados com pessoas que possuem a mesma cultura, no caso, a cultura árabe. Aproximando-se de Barth (1998), podemos assim dizer que estes grupos étnicos se organizam com o intuito de interagirem, a partir da categoria de atribuição e identificação realizada pelos próprios atores.

Já a trajetória de imigração da Sra. Khraiss ocorreu com sua vinda para o Brasil aos dezoito anos, quando, já nessa época, cursava a faculdade de Ciências Políticas no Líbano.

¹⁵ A escola em que a depoente se refere é a Escola Árabe Brasileira.

Devido ao casamento, realizado aqui no Brasil em 1990, parou de estudar. Seu marido trabalhava no Paraguai desde 1986 e, segundo ela, ainda trabalha lá. Todos os seus filhos são brasileiros. O contato com a escola em que trabalha ocorreu por intermédio de uma amiga que também trabalhava na escola na época. O seu cotidiano, de acordo com a informante, por não saber falar o português quando aqui veio residir, ocorreu da seguinte forma: “Tinha vizinhas brasileiras, tinha contato com elas, elas traziam bolo, eu levava para elas alguma coisa árabe. A gente tem aquele contato”.

Diante do exposto, pode-se conjecturar que a trajetória das depoentes se deu de forma muito similar, pois as imigrações foram justificadas devido às constantes guerras no Líbano. Sua vinda para o Brasil ocorreu pelo motivo de casamento e pelo fato do esposo trabalhar no Paraguai. Outra situação similar que hoje as aproxima, são suas histórias vividas na atualidade. Como exemplo dessas aproximações expõe que: são imigrantes árabes, professoras, mães, seus filhos estudam na Escola Árabe, fazem parte da comunidade árabe, tem como língua materna o árabe e como religião o Islam, ou seja, embora estejam em um país diferente do de origem, procuram manter a si, como também seus filhos, o mais próximo possível da cultura árabe e da religião Islâmica por meio dos espaços de sociabilidades oportunizados pelo grupo.

Como aponta Klauck (2010), no referente à imigração contemporânea, deve-se considerar a importância dos laços de continuidade e valorização das representações de identidades dos que para aqui migraram, os quais são colocados à prova constantemente, pois, mesmo que haja um esforço em preservar a identidade, o contato com o “outro” existente no viver em sociedade, proporcionará um reordenamento de sua identidade.

A partir desse contexto, serão observadas questões relacionadas ao papel das escolas de imigrantes no Brasil de forma geral, para, mais adiante, focalizar especificamente na Escola Árabe Brasileira de Foz do Iguaçu.

1.3 ESCOLAS DE IMIGRANTES NO BRASIL

Na trajetória de encontrar fontes sobre as escolas de imigrantes¹⁶ no Brasil, mesmo havendo escassez de estudos relacionados ao tema, constatou-se que, até por volta de 2007, nos ANAIS dos Congressos de Produção de Estudos sobre Educação de Imigrantes e

¹⁶ Esses imigrantes são abordados de maneira geral, não especificando o país de origem destes grupos devido à sua diversidade estabelecida no Brasil. A respeito de grupos mais específicos, vejam-se estudos de Kreutz (1994 e 2000) e Wachowicz (1970).

Nacionalidades¹⁷, constavam poucos trabalhos abordando a temática. E, não havia nenhuma produção com referência às comunidades árabes no Brasil.

Ao se fazer referência à educação e imigração, não há como deixar de mencionar Rodrigues (2009) que, em seus trabalhos na área da história da educação, apresenta noções vinculadas aos conceitos de etnia, a qual é cunhada pelo contraponto entre as nações de origem e questões relativas à identidade nacional, ou seja, na perspectiva da construção de identidades étnicas e a complexa sobreposição com a nova nacionalidade com a qual tais grupos se deparam.

No momento em que os grupos de imigrantes se fixam em colônias, de certa forma encontram um modo para sua autorrepresentação e estreitamento de laços sociais. Esse fato colaborou fortemente para o cultivo da cultura, valores e disseminação de práticas estrangeiras no Brasil. A escola acaba propiciando uma ponte para as dimensões da vida social e representação cultural.

De acordo com Rodrigues (2009), a imigração e a educação constituem dois lugares distintos, embora indissociáveis, na medida em que, ao se fixarem no Brasil, os imigrantes necessitavam de lugares para que seus filhos fossem instruídos.

Em estudos realizados por Kreutz (2004), a formação do Estado/Nação no Brasil, ofereceu condições favoráveis para a formação de escolas étnicas de imigrantes. Após, proclamada a Independência, tornou-se mais intensa a discussão de um projeto de nação, colocando a imigração como forma rápida de expansão do povoamento, incentivando a pequena propriedade, o crescimento das cidades e o incremento de suas atividades artesanais e manufatureiras, progresso este atribuído em grande parte à imigração.

O quadro abaixo revela o número aproximado de escolas étnicas instituídas no Brasil. (CARNEIRO apud KREUTZ, 2000).

Grupo étnico	Escolas	Ano
ALEMÃES	1.579	1937
ITALIANOS	396	1913
POLONESES	349	Década de 1930
JAPONESES	178	Década de 1930

TABELA 01 - Entre outros grupos de imigrantes ocorreram igualmente algumas iniciativas quanto a escolas étnicas, porém em menor número. Quadro elaborado pelo pesquisador.

¹⁷ ANAIS dos Congressos de Produção e REUNIÃO Anual da ANPED (GT: História da Educação) 1995-2005. Atualizado com as informações referentes aos Congressos: CLBHE, CBHE e CPEHEMG realizados nos anos de 2006 e 2007.

A partir do período republicano, a colonização passou a ser atribuição dos estados, os quais incentivaram a formação de colônias etnicamente homogêneas, favorecendo um conjunto de iniciativas dos imigrantes quanto à organização religiosa, social e escolar em perspectiva comunitária.

Outro fator que proporcionou a motivação para a organização de escolas comunitárias foi a reduzida disponibilidade de escolas públicas no Brasil. As escolas da imigração no Brasil apresentaram variadas formas de organização, principalmente quanto aos locais de fixação desses grupos, formando escolas urbanas e rurais.

Os imigrantes que se estabeleceram em centros urbanos, especialmente os vinculados ao comércio, à indústria e às profissões liberais, formaram associações para manter as chamadas “escolas alemãs” e “escolas italianas”. Essas escolas eram consideradas escolas laicas, formadas nos centros urbanos, geralmente de boa qualidade, nas quais também eram aceitos alunos não pertencentes aos imigrantes da respectiva etnia. Outra característica pode ser observada no currículo, além de atender às exigências nacionais, era complementado com aspectos da cultura do respectivo grupo étnico, ficando o mais próximo possível ao currículo praticado no país de origem.

Além das escolas citadas, a partir de Kreutz (2004), formaram-se também as escolas confessionais, não diretamente étnicas, mas por serem escolas particulares mantidas por congregações religiosas, acabavam mantendo especificidades étnicas do país de origem dos grupos imigrantes. Essas escolas, por estarem vivenciando um momento de disputa por espaço, começaram a marcar presença muito forte no grupo imigrante, fomentando a criação de todo um conjunto de estruturas de apoio a seu projeto, especialmente ampla difusão da imprensa étnico-religiosa, variadas formas de associativismo e uma bem estruturada rede de escolas.

A maioria das escolas étnicas foi de núcleos rurais, assim designadas por retratarem aspectos culturais importantes da respectiva etnia, como língua e costumes, e por se constituírem a partir do apoio das respectivas lideranças religiosas também de origem estrangeira. Vale ainda ressaltar que, de acordo com Kreutz (2004), o termo mais adequado para denominar essas escolas seria escolas étnico-comunitárias confessionais.

Quanto ao currículo escolar das escolas dos imigrantes, a partir do final do século XIX, foi planejado como um assunto de interesse comum, com especificidades menores em nível confessional. A estrutura curricular para as escolas foi planejada e redimensionada ao longo dos anos a partir de reuniões de professores com as diretorias das associações escolares.

A forma metodológica, segundo Kreutz (2004) é salientada como:

Metodologicamente, um grande desafio nas escolas da imigração era conjugar satisfatoriamente o ensino da língua de origem, importante para eles pelo significado simbólico, cultural, com o ensino da língua pátria, também considerada importante para a inserção dos alunos na realidade nacional mais ampla. (KREUTZ, 2004, p. 11).

Ainda segundo o autor, no referente às especificidades de cada grupo étnico de imigrantes em relação ao processo escolar, menciona:

A tradição cultural relativa à necessidade da escola formal, institucionalizada, foi diferente entre os diversos grupos de imigrantes. Algumas etnias atendiam as necessidades educacionais de acordo com as circunstâncias e possibilidades, promovendo o ensino da leitura e/ou das habilidades consideradas as mais prementes para o momento histórico, não investindo muito em processo escolar sistematizado. (KREUTZ, 2004, p. 10).

A partir de 1920, o governo iniciou a instituição de escolas públicas junto às dos imigrantes, provocando o fechamento de escolas étnicas, especialmente em núcleos de pequeno número de famílias.

No período da Primeira Guerra Mundial, e após seu término, o Governo brasileiro, como destaca o autor, fez restrições às escolas da imigração, coibindo o uso de idiomas que não o português, e fechando temporariamente a imprensa de grupos étnicos.

Ao se promover a escolarização, na modernidade, sob o movimento de formação dos Estados Nacionais, houve a imposição da língua nacional e a desautorização de falas locais e de dialetos. (KREUTZ, 2004).

Em um contexto de acentuado nacionalismo e de conflitos internacionais, o Governo, em nível federal e dos estados, por volta de 1938, começa a intervir com legislação coibitiva. Algumas dessas medidas foram a instituição de Decretos que determinavam o ensino a ser ministrado em língua nacional, aulas e atividades escolares deveriam apresentar caráter cívico e patriótico, como também a adoção de um programa curricular oficial e livros didáticos indicados pelo governo.

É relevante salientar que, naquele momento histórico, apesar de medidas nacionalizadoras impostas, já ocorria, por parte de muitos pais, o interesse de enviar seus filhos para estudar em escolas públicas para melhorar o português para que pudessem inserir-se mais facilmente na dinâmica da vida nacional.

Outro ponto a acrescentar acerca da aceleração do término das escolas de imigrantes foi o avanço dos meios de transporte e de comunicação, deixando de existir “isolamento” dos núcleos rurais, até então mantidos.

Ao final do século XIX e início do XX, Rodrigues (2009) pontua que, das construções da história da educação é possível identificar contextos que conjugam imigração e educação como lugares onde os indivíduos desenvolveram modos de relacionar e educar vinculados a uma formação cultural trazida de outro país. A autora aponta que

A formação de grupos em contextos sociais distintos possibilita a geração de universos dentro de outros, historicamente demarcados pela diferença das origens. Esses universos se caracterizam por uma identidade comum, cultural, tendo a educação como uma dimensão essencial nessa construção. (RODRIGUES, 2009, p. 20).

O exposto, aproximando-se dos aspectos que envolvem a imigração nos dias de hoje, permite novamente mencionar Hall (2006) no referente às culturas híbridas, as quais constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia. Este autor diz que

[...] As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico. [...] devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. (HALL, 2006, p. 88).

No que tange à educação de imigrantes nos dias de hoje, embora, como apontado anteriormente, o fim das escolas dos imigrantes tenha sido impulsionado com medidas nacionalistas por parte do governo brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988, retorna o incentivo à instituição dessas escolas, com novos formatos.

Como forma de compreensão do conteúdo abordado nessa lei, citamos alguns apontamentos que ela nos traz: no Art. 5º, refere-se que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Neste mesmo artigo, no parágrafo VI, declara que é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. (Constituição Federal, 1988).

Deste modo, a partir do momento em que os imigrantes encontram uma nova possibilidade de expressarem sua cultura e religião, surgem novamente as escolas que, segundo Kreutz (2004), podem ser denominadas de escolas étnico-comunitárias confessionais.

Torna interessante destacar que, quanto à organização curricular das escolas de imigrantes no decorrer do século XIX, ocorrem similarmente com as escolas dos imigrantes

atualmente. Como exemplo, apresentamos o 26º Congresso Internacional dos muçulmanos da América Latina e do Caribe¹⁸, evento com a participação de várias autoridades religiosas muçulmanas de diversos países, os quais ministraram palestras e debates sobre “A importância das escolas islâmicas na preservação da identidade muçulmana na América latina”. Essa ligação da comunidade árabe com a religião Islâmica demonstra que, nas práticas pedagógicas da escola, as questões culturais e religiosas dessa comunidade estarão presentes.

De acordo com a proposta apresentada pelo evento, foram discutidas formas de como destacar a imagem positiva do Islam aos diversos segmentos da sociedade através dos meios de comunicação. Outro item a considerar foi sobre o incentivo e preservação da língua árabe, buscando fazer seu uso dentro do ambiente familiar e das instituições de ensino islâmico, bem como inserir programas educacionais como forma de conscientização aos muçulmanos sobre a importância de manter a língua materna. Quanto aos ensinamentos éticos e de valores, foram ressaltados os cuidados com as atividades de ensino e de educação exploradas no ambiente escolar, a fim de encaminhar ações que possam levar à conservação de valores muçulmanos e da identidade islâmica para as novas gerações¹⁹.

Pelo apresentado acima, podemos perceber a ênfase dada aos valores que regem a comunidade, valores que, por sua vez, estão diretamente ligados aos princípios religiosos. Nessa perspectiva, Filho (2006) demonstra que,

[...] o imigrante árabe muçulmano que chegará ao Brasil terá internalizado no seu modo de se comportar elementos de ordem social, orientados também pelo aspecto religioso. O *ethos* islâmico é outro elemento fundador da sua identidade, proporcionando os elementos normativos de sua conduta social, inspirando o grupo no seu estabelecimento no novo território e mediando o relacionamento com a alteridade. Isso se deve ao peso que a religião ainda exerce nos países árabes, não apenas entre os muçulmanos, mas entre cristãos igualmente. (FILHO, 2006, p. 122).

Pode-se notar que essa relação entre a comunidade e a religião está sempre presente, procurando evidenciar a importância dos elementos norteadores da conduta social que envolve a comunidade árabe-muçulmana.

Outra situação que cabe salientar sobre o evento apresentado é que este contou com a participação de representantes de dez escolas, os quais apresentaram as experiências

¹⁸ Este evento foi realizado nos dias 29 e 30 de dezembro de 2012, na cidade de São Paulo-SP.

¹⁹ Centro de divulgação do Islam para a América Latina – CDIAL. Notícias – Congresso Internacional. Disponível em: <
http://www.islambr.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=539:26o-congresso-internacional-dos-muculmanos-da-america-latina-e-do-caribe-&catid=132:congresso-internacional&I>
Acesso em: 16 dez. 2013.

cotidianas da escola que representam. Essas escolas foram divulgadas como Escola Islâmica seguida de sua localidade, como exemplo, a Escola Árabe Brasileira de Foz do Iguaçu, foi apresentada como Escola Islâmica de Foz do Iguaçu. Além das escolas islâmicas brasileiras de São Paulo (SP), São Bernardo do Campo (SP), Distrito Paulistano de Santo Amaro (SP), Distrito Paulistano do Brás (SP), Florianópolis (SC), Foz do Iguaçu (PR), também participaram escolas da Argentina e Trinidad Tobago.

Considerando a intencionalidade deste tipo de evento, em que o objetivo principal é o esforço na manutenção e preservação da cultura árabe e da religião Islâmica, aproximamo-nos de Carlotto (2011) citando Yúdice (2004), indicando que é comum os imigrantes procurarem preservar sua cultura original no momento que se insere na nova realidade cultural do país receptor. E ainda se manifesta sobre os direitos culturais, denominados por ele como cidadania cultural destes imigrantes. Sobre esta constatação expõe que: “[...] cidadania cultural, pressupõe a liberdade dos imigrantes de falar a língua de sua escolha, ensinar sua língua e cultura a seus filhos e engajarem-se em atividades sociais e políticas condizentes com sua tradição cultural”. (YÚDICE, 2004 apud CARLOTO, 2011, p. 112).

No que tange à liberdade de escolha desses imigrantes sobre a educação de seus filhos, na região da Tríplice Fronteira – Brasil, Paraguai e Argentina – podemos constatar a presença de três escolas direcionadas às crianças de origem árabe. São elas: Escola Árabe Brasileira, Escola Libanesa Brasileira e o Colegio Libanés.

A Escola Árabe Brasileira, a qual é nosso objeto de estudo, de acordo com Silva (2008), está vinculada ao Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu, localizada anexa à mesquita Omar Ibn Al-Khatib, considerada sunita. Ainda, segundo a autora, esta escola desenvolve, além das atividades com estrutura curricular de acordo com as exigências do Estado brasileiro, também o ensino da religião Islâmica na vertente sunita e a língua árabe.

A Escola Libanesa Brasileira, de acordo com Carvalho (2011), foi instituída com a finalidade de atender, além das exigências educacionais brasileiras, a valorização da cultura e da religião Islâmica. Esta escola, segundo Arruda (2007), está vinculada à Sociedade Islâmica de Foz do Iguaçu. Esta associação foi criada pela comunidade xiita e também inclui a mesquita Hussayniah Imam Al-Khomeini. A escola atende à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Sua administração, ainda segundo a autora, é feita por um proprietário libanês xiita, e por diretoras e coordenadoras brasileiras, como forma de se adaptar às exigências legais brasileiras.

Em *Ciudad del Este*, no ano de 1988, como aponta Montenegro e Pinto (2008), surge o Centro Árabe Islâmico Paraguayo, entidade à qual está vinculada a mesquita Profeta

Muhammad, localizada no centro da cidade e inaugurada em 1994. Neste mesmo ano, inaugura-se a Asociación Beneficiente del Alto Paraná, da qual depende o Colegio Libanés. Este colégio começa a desenvolver suas atividades em 1992, como escola piloto. Ainda, segundo os autores, esta escola é composta por um corpo docente formado quase que exclusivamente por mulheres, sendo imigrantes que chegaram ao Paraguai nos últimos quinze anos. Também oferece educação religiosa, por meio do curso de ética civil, através de materiais educativos do Conselho Superior Xiita.

As considerações apresentadas, até aqui, possibilitam adentrar no que se refere aos espaços de (re)construção das identidades dos imigrantes, em particular dos grupos denominados árabes em Foz do Iguaçu. Através dos cenários de afirmação identitária, vivenciados no país de acolhida, estes grupos de imigrantes estabelecem relações múltiplas com sua terra natal, representadas por cenas da vida religiosa, familiar e política. Relações estas que serão contempladas nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2

ESPAÇOS DE (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: RELIGIÃO, LÍNGUA, GASTRONOMIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Este capítulo tem por intuito abarcar os espaços de (re)construção de identidades do grupo de imigrantes e descendentes árabes muçulmanos em Foz do Iguaçu. As questões abordadas pautam-se na diversidade populacional e nas diferentes facetas dessa comunidade na região de Foz do Iguaçu, bem como auxiliam na busca de identificação desses espaços de “resistência” identitária, formuladas/construídas por este grupo. Devido à maior parte dos membros da comunidade árabe ser de origem libanesa, primeiramente se fará um esboço deste país de origem, o Líbano.

O quadro abaixo foi elaborado com a finalidade de esboçar como está formado atualmente o país, após sua independência.

Nome	República do Líbano	Capital	Beirute
Divisão Territorial	Seis Províncias	População	4.223.553
Área	10.400 Km ²	Moeda	Libra Libanesa
Idioma	Árabe (oficial) Inglês ²⁰ Francês Curdo Armênio	Religião	Islamismo 59,2% Cristianismo 36,2% - católicos 22,6% - protestantes 0,5% - ortodoxos 11,1% - outros 2% Sem religião/ ateísmo 4,4% Outras 0,2%
Composição Étnica	Árabes libaneses 80% Árabes sírios 17,5% Árabes palestinos 1,5% Curdos e armênios 1%		

TABELA 02 – Brasil Escola. Geografia. Países do mundo. Líbano. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/geografia/libano.htm>> Acesso em: 12 maio 2013.

²⁰ O inglês também é obrigatório nas escolas segundo a fonte: Consulado Honorário do Líbano no RS. Portal da Embaixada do Líbano no Brasil. Turismo. História. Disponível em: <http://www.consuladohonorariolibanors.org.br/turismo_historia.html> Acesso em: 13 maio 2013.

De acordo com o *site* da Embaixada do Líbano no Brasil²¹, em 22 de novembro de 1943, foi realizada a Proclamação oficial da Independência do Líbano em relação ao domínio francês, mas somente no ano de 1946 ocorreu a retirada das tropas francesas do país. A República do Líbano está localizada no Oriente Médio, tem fronteira com a Síria e Israel e é banhada pelo Mar Mediterrâneo, onde suas costas são entrecortadas.

Segundo informações do *site*²², alguns anos após este marco histórico, mais precisamente em 1948, com a criação do Estado de Israel, afloraram os conflitos entre árabes e judeus. Com a sequência de conflitos, o Líbano tornou-se um dos países do Oriente Médio que abrigou um número considerável de palestinos refugiados.

Essas pessoas acabaram sendo obrigadas a deixar suas casas, na extinta Palestina, para ceder espaço ao Estado de Israel. Neste momento, iniciou-se a chamada diáspora palestina pelo mundo.

A fonte segue informando que, por volta do ano de 1958, iniciou-se no Líbano a Guerra Civil, e, após esta guerra, entre os anos de 1958 e 1964, ocorreram os seis anos mais pacíficos e estáveis da história libanesa. Mas, infelizmente, após estes considerados anos de tranquilidade, novas guerras civis iniciaram no país, as quais perpetuaram por longos anos.

Somente no ano de 1992 é que deram início ao projeto de reconstrução do centro de Beirute, capital que ficou destruída devido às constantes guerras. Entrando no século XXI, precisamente no dia 24 de maio de 2000, Israel retirou suas tropas do sul do Líbano, ficando então declarado o dia 25 de maio deste mesmo ano, feriado nacional, como o “Dia da Resistência e Liberação Nacional”, ou como está expresso no calendário da escola, “Libertação do Sul do Líbano²³”. Novos confrontos surgiram no país e grande parte do Líbano foi destruída durante a guerra em 2006. Um ano depois, muitas áreas foram reconstruídas.

Dando sequência, em outras informações sobre este país, de acordo com o Portal da Embaixada do Líbano no Brasil²⁴, o idioma oficial do país é o árabe, mas há a obrigatoriedade do ensino de francês e inglês nas escolas, possibilitando, assim, as relações de comércio e intercâmbio cultural.

²¹ Embaixada do Líbano no Brasil. O Líbano. História. Século XX e XXI. Disponível em: <http://www.libano.org.br/olibano_hist_secXX.html> Acesso em: 13 maio 2013.

²² Embaixada do Líbano no Brasil. O Líbano. História. Século XX e XXI. Disponível em: <http://www.libano.org.br/olibano_hist_secXX.html> Acesso em: 13 maio 2013.

²³ Esta data será explorada no Capítulo 3.

²⁴ Consulado Honorário do Líbano no RS. Portal da Embaixada do Líbano no Brasil. Turismo. História. Disponível em: <http://www.consuladohonorarioliberalnors.org.br/turismo_historia.html> Acesso em: 13 maio 2013.

Quanto ao ensino do francês nas escolas, permite-nos conjecturar que se justifica pelo fato de que em Beirute, o centro histórico formava, segundo a Embaixada do Líbano²⁵, um conjunto harmonioso e de diferentes estilos, erguido entre o fim do século XIX e meados do século XX – já sob a influência do domínio francês, que vigorou no Líbano de 1920 até a II Guerra, e deu a Beirute a fama de ser a “Paris do Oriente Médio”. Sobre este fato Kaust (2012) expõe que

[...] É fato histórico que a França dominou o Líbano durante algum tempo e por isso algumas escolas no Líbano, até hoje, tem a língua francesa em destaque, o que fez e faz com que muitos árabes que mudam para o Brasil tenham facilidade na aquisição da língua portuguesa devido às semelhanças com a língua francesa [...]. (KAUST, 2012, p. 11).

Quanto ao ensino do inglês nas escolas, recorremos a informações coletadas por Carvalho (2011). Em entrevistas realizadas pelo autor, um de seus depoentes aponta que algumas famílias libanesas que vivem em Foz do Iguaçu enviam seus filhos adolescentes ao Líbano não para estudarem em colégios de tradição islâmica, mas no modelo de *High School*²⁶. Este fato, segundo o autor, justifica-se pela questão da língua inglesa ter um destaque na contemporaneidade, seja no plano econômico e político como cultural.

Ainda de acordo com o autor, os jovens libaneses, ao dominarem o inglês, tornam-se aptos a transitarem com maior desenvoltura em diversos contextos culturais e geográficos.

Outro dado que nos chama a atenção é o fato de que, em média, quatro milhões de habitantes residem no país, mas, por volta de quatorze milhões estão espalhados pelo mundo, dentre os quais cerca de sete milhões no Brasil²⁷.

No Líbano, pode-se encontrar uma pluralidade de religiões como muçulmanos, drusos, ortodoxos, armênios, católicos e protestantes. Sendo considerado um povo muito religioso, encontram-se espalhadas por toda parte igrejas, mesquitas, conventos e mosteiros.

Neste sentido, Carloto (2007) aponta a importância da religião na vida cotidiana desses grupos, procurando construir seus espaços de representação:

²⁵ Embaixada do Líbano no Brasil. O Líbano. Arte e Cultura. Artes Visuais. Disponível em: <http://www.libano.org.br/olibano_arteecultura.htm> Acesso em: 13 nov. 2013.

²⁶ Este modelo de ensino caracteriza-se pelo conteúdo extra, disponibilizado aos alunos que cursam, além das disciplinas obrigatórias do país, também uma grade complementar semelhante à de países anglo-saxões.

²⁷ Consulado Honorário do Líbano no RS. Portal da Embaixada do Líbano no Brasil. Geografia. Disponível em: <http://www.consuladohonoriolibanors.org.br/turismo_geografia.html> Acesso em: 13 nov. 2013.

A religião Islâmica é um fator importante para a construção do Espaço de Representação, pois, muito do que o profeta Muhammad fez e revelou é seguido na sua essência pelos muçulmanos. Isto faz com que as territorialidades e as multiterritorialidades sejam construídas a partir dos preceitos religiosos. (CARLOTO, 2007, 11).

Essas manifestações religiosas também podem ser percebidas aqui no Brasil, e mais precisamente em Foz do Iguaçu, onde a Mesquita Omar Ibn Al-Khattab já se destaca como o terceiro²⁸ ponto turístico mais visitado da cidade.

Dentro do contexto da vida religiosa dos árabes muçulmanos, podemos perceber que estes têm como referência espiritual a mesquita.

Do ponto de vista de Espinola (2005), é neste local que acontece a pertença, a identificação como comunidade árabe e muçulmana, e, ainda segundo a autora, isto não significa que todos os pertencentes a este grupo tenham em comum os mesmos preceitos religiosos.

Por outro lado, Jardim (2003, p. 84), ao estudar os palestinos no Sul do Brasil, aponta que os grupos pesquisados por ela não utilizaram sua singularidade religiosa para exaltar a existência de uma coletividade distinta. Ressalta, que a religião permaneceu por um bom tempo apenas nos espaços privados desses grupos. De forma semelhante, Espinola (2005), ao fazer seus estudos em Florianópolis-SC, sobre a comunidade árabe muçulmana, constatou:

Para muitos grupos migrantes a religião é uma estratégia para a manutenção identitária, tomando-a até como uma forma de politização, mas é uma das várias possibilidades. No grupo pesquisado, a via religiosa, não foi usada como estratégia de vinculação ou de afirmação, ao contrário, permaneceu “invisível” aos Outros, vivida exclusivamente no espaço privado das casas. (ESPINOLA, 2005, p. 81).

Mais adiante, em seus estudos, a autora coloca que o uso da singularidade religiosa por estes grupos foram surgindo aos poucos. E, ainda, que o surgimento da primeira mesquita não ocorreu por iniciativa de pessoas árabes, mas sim, por um pequeno grupo de brasileiros e estrangeiros não árabes convertidos ao Islam.

Para Filho (2006), em sua pesquisa com imigrantes árabes em Curitiba, uma das dificuldades consideradas para a construção de uma mesquita para estes imigrantes seria a situação financeira do grupo na época de sua chegada ao Brasil:

²⁸ Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu-CCBI. Jornal O ISLAM. Edição 022 de 20 de julho de 2012, p. 10. Disponível: <<http://www.islam.com.br/jornal-ed-22.html>> Acesso em: 05 maio 2013.

Os imigrantes reconhecem que, neste primeiro momento, no momento da chegada e estabelecimento, a religião não ocupou lugar de destaque na vida cotidiana. A necessidade premente de prover o próprio sustento e ainda auxiliar os familiares que ficaram no Oriente foi satisfeita na empresa comercial, inicialmente ambulante. Só depois de a comunidade obter uma acumulação suficiente de capital que a permitisse erigir alguma reserva financeira é que os recursos foram carreados para outros fins, como a institucionalização da presença islâmica em território brasileiro mediante a constituição de entidades representativas de caráter religioso e social. (FILHO, 2006, p.110).

Em Foz do Iguaçu, a primeira mesquita foi construída, aproximadamente, 30 anos após o primeiro imigrante árabe fixar residência na cidade. Sobre este templo religioso, fazemos alguns apontamentos que nos foram permitidos através de observações de campo.

Durante a visita técnica realizada com o grupo de pesquisa do campus de Marechal Cândido Rondon – UNIOESTE – pode-se perceber que alguns rituais foram adotados para a realização da visita neste templo religioso. Primeiro, no portão de acesso, o responsável pelo grupo teve que assinar um documento, identificando a quantidade de homens e mulheres, bem como deixou registrado o seu e-mail para contato. Na acolhida, o visitante do sexo feminino deve cobrir os cabelos com o véu. Segundo Espinola (2005, p. 194), o véu (*hijab*²⁹) advindo de uma norma religiosa, é um símbolo do Islam. E, independente das mulheres muçulmanas adotarem ou não o uso do véu em seu cotidiano familiar ou fora dele, na mesquita, o seu uso é obrigatório.

Esta ação nos permite perceber a imersão no território próprio da comunidade árabe muçulmana, seguindo suas normas e preceitos. Conforme demonstra Gil Filho (2003, p.6 apud. Carlotto 2007, p.13) “a territorialidade está presente em qualquer representação social cuja intenção seja definir as fronteiras de controle e apropriação de determinada realidade social”.

No que se refere ao uso do véu pelas mulheres muçulmanas, Espinola (2005) considera que esta prática pode representar vários significados como:

A imagem das mulheres do Afeganistão usando a *burqa*, ou as iranianas e sauditas com o *chador* negro correm o mundo. O véu, para o Ocidente, tem se tornado o símbolo máximo da opressão, um ícone homogêneo e imutável que carrega toda a expressão do domínio masculino sobre a mulher. Nesta visão as mulheres islâmicas são percebidas como mulheres que necessitam ser descobertas. A declaração universal dos direitos humanos tem sido usada

²⁹ *Hijab*, um lenço comum que cobre apenas parte dos cabelos. *Chador*, manto preto que cobre da cabeça aos pés, exceto o rosto, há também a *Burqa*, semelhante ao Chador, diferenciando-se por não deixar o rosto à mostra.

para legitimizar estes atos de redenção. Porém, um olhar mais atento sobre o uso do véu em países e regiões do mundo islâmico tem demonstrado que vários podem ser os significados para o uso do véu e têm revelado aspectos que contradizem a visão ocidental. (ESPINOLA, 2005, p. 213).

A visita permitiu aferir que o uso do véu tem como significado o símbolo de uma fé, demonstrando, sua vinculação étnica, pela religião. Dessa forma, podemos considerar que há vários significados e sentidos para o uso do véu, envolvendo uma diversidade de olhares, mas que, no espaço da mesquita de Foz do Iguaçu, esta prática se associa à demarcação de um território religioso.

Quanto a esta prática religiosa pelas mulheres árabes muçulmanas, apresentamos o depoimento da Sra. Tarraf (2013) sobre a adoção do “*hijab*” por sua filha. A depoente coloca que sua filha demonstrou interesse em fazer o uso do véu, mediante o convívio com as amigas mais velhas, que já haviam adotado esta prática em sua vida diária. Assim, em seu aniversário de oito anos, sem imposição de nenhum de seus familiares, esta adota o véu, simbolizando uma nova etapa de sua vida. Esta prática também adotada por sua filha justifica-se, ainda segundo a depoente, pelo fato de também querer estar como suas amigas. Essa situação permite conjecturar que os espaços de sociabilidade são importantes nesse processo.

Sobre essa prática diária do uso do véu, o Alcorão apresenta que,

Dize às crentes que recatem os seus olhares e conservem os seus pudores e não mostrem os seus atrativos, além dos que (normalmente) aparecem; que cubram o colo com seus véus e não mostrem os seus atrativos, a não ser aos seus esposos, seus pais, seus sogros, seus filhos, seus enteados, seus irmãos, seus sobrinhos, às mulheres suas servas, [...]. (ALCORÃO, 24: 31).

Neste sentido, podemos aferir que o uso do véu no espaço doméstico não se torna necessário, apenas quando, neste ambiente, outras pessoas que não sejam as citadas pelo Alcorão, como descrito acima, estejam presentes.

A Sra. Koumaiha (2013) também mãe de aluna da escola e que participou de nossas entrevistas relata que, mesmo sua filha estando em idade de fazer o uso do véu ainda não o fez, e nos expressa que: “Quando ela quiser, não tem problema, ela irá falar que quer usar”. Menciona ainda, que faz apenas um ano que adotou a prática do uso do véu, mesmo seguindo a religião Islâmica no Líbano, e coloca que seus sentimentos, o que pensa antes e depois desta prática, são a mesma coisa. Ela demonstra que não há problemas com ou sem o uso do véu, pois sua mãe não lhe disse: “Eu quero”.

Deste modo, este relato nos traz indícios de que, ao dizer que sua mãe também não impôs a adoção ao uso do véu, de forma semelhante, a Sra. Koumaiha acaba reproduzindo a atitude de sua mãe, não obrigando sua filha ao uso.

Some-se a isto o depoimento da Sra. Khraiss (2013), outra mãe de aluno entrevistada, que nos revela ter se tornado mais religiosa quando veio para o Brasil, conhecendo e praticando mais a religião devido ao seu casamento. Diante deste fato, ocorreu o estreitamento dos laços com os familiares de seu esposo, considerados, segundo ela, uma família muito religiosa. Por sua vez, não optou pelo uso do véu de imediato, apenas depois de alguns anos. Aproximando-nos das falas dos depoentes anteriores ela relata: “Não é só porque o meu marido quer, é porque agora eu quero”.

Assim, podemos visualizar mais uma vez os vários significados e sentidos para o uso do véu. Nas falas das depoentes, podemos observar que um destes significados está explícito ao dizerem que o uso do véu só terá um significado quando o seu uso for mediante vontade própria, e não por imposição.

De acordo com Espinola (2005), o uso do véu em Florianópolis torna-se ainda mais evidente a partir dos acontecimentos de 11 de setembro³⁰. Esta evidência ocorreu com o intuito de que outro olhar pode ser lançado com a prática do uso do véu, em que o véu advindo de uma norma religiosa é também um símbolo do Islã e que,

[...] marca uma condição de adesão religiosa e que a princípio é usado para separar espaços e domínios, feminino e masculino, combina de forma articulada dois pressupostos que se justapõem: o étnico e o religioso. [...] portanto, usar o véu expõe uma condição religiosa, mas nesta comunidade, o ato das mulheres em se cobrir, significou, também descobrir, mostrar para a população local a existência de um grupo de imigrantes de primeira e de segunda geração, que, além de manter uma religião diferenciada e pouco conhecida no Brasil, partilham uma etnia própria: a árabe. Portanto mais do que esconder as suas mulheres sob o uso do véu, o grupo as descobriu. (ESPINOLA, 2005, p. 194).

Em Foz do Iguaçu, esta demonstração de pertencimento a um grupo étnico e religioso, vem cada vez mais ganhando visibilidade, por parte das mulheres muçulmanas. Como exemplo, citamos uma audiência pública direcionada à liberação do uso do véu em documentos pelas mulheres muçulmanas. Este evento ocorreu na Câmara Municipal de

³⁰ Em 11 de setembro de 2001, caem as duas torres gêmeas “World Trade Center”, na cidade de Nova Iorque (EUA), por meio de ataques terroristas. Sobre estes ataques Espinola (2005) relata que: “Sem sombra de dúvida 11 de setembro é um marco na história contemporânea. Constata-se um novo agendamento político das grandes nações, os atentados alteraram profundamente as relações do chamado mundo islâmico e o mundo ocidental”. (ESPINOLA, 2005, p. 14).

Vereadores de Foz do Iguaçu-PR, no dia oito de maio de 2013. A proponente da discussão é vereadora que se apresenta como representante da comunidade árabe da cidade. Para essa discussão, de acordo com o *site*³¹ da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu, foram convidados dirigentes do Departamento de Trânsito do Paraná, do Instituto de Transportes e Trânsito de Foz do Iguaçu, da Polícia Civil e Federal, do Instituto de Identificação e representantes de várias religiões, como também membros do Poder Legislativo Federal e Estadual.

Inicialmente, as reivindicações apresentadas, ainda segundo esta fonte, apoiavam-se no embasamento legal que, de acordo com a Constituição Federal, garante o respeito à liberdade religiosa. Mediante tais reivindicações, a Procuradoria Geral do Estado, concede às mulheres muçulmanas e às religiosas, a liberdade do uso do véu, com o hábito ou qualquer indumentária religiosa, ao fazerem foto para o documento de identidade, mas seguindo algumas restrições. Devido às questões de segurança pública, a face, a testa, o queixo, bem como o contorno dos ombros, devem estar perfeitamente visíveis.

Por motivo deste direito não contemplar os documentos do DETRAN - Departamento de Trânsito do Paraná -, de acordo com o *site*³² da Câmara Municipal de Foz do Iguaçu - PR, outras discussões foram encaminhadas a este órgão. Mais uma vez, com resultados favoráveis, este organismo permitiu imagens das mulheres com os trajes de sua religião, tendo como respaldo o artigo 5º, inciso 8º, da Constituição Federal, em que declara que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa”.

Esta petição teve o apoio do Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu. Sobre isso, o presidente do Centro, em seu depoimento, referiu em uma de suas falas, que a entidade realizou juntamente com a vereadora que faz parte da comunidade muçulmana, mencionada anteriormente, algumas conversas, reuniões sobre a garantia de liberdade religiosa e os direitos garantidos às mulheres muçulmanas. Especificamente quanto ao uso do véu em espaço público, como também no momento da retirada de documentos como no DETRAN, para a carteira de habilitação e na Polícia Federal, para a retirada da carteira de identidade. Deste modo, a vereadora, ainda segundo o depoente, “tomou esta posição, esta

³¹ Câmara Municipal de Foz do Iguaçu - PR. Diretoria de Comunicação. Impasse. Audiência Pública vai discutir uso de véu em documentos de identificação pessoal. Disponível em: <http://www.cmfi.pr.gov.br/noticias_detalhes.php?audi-ncia-p-blica-vai-discutir-uso-de-v-u-em-documentos-de-identificac-o-pessoal&ID=Njg=>> Acesso em: 15 nov. 2013.

³² Câmara Municipal de Foz do Iguaçu - PR. Assessoria SBI. Autorização. Detran atende pedido e véu é autorizado nas fotos da CNH. Disponível em: <http://www.cmfi.pr.gov.br/noticias_detalhes.php?detran-atende-pedido-e-v-u-autorizado-nas-fotos-da-cnh&ID=MTk2>> Acesso em: 15 nov. 2013.

frente por esta causa, por ser mulher e muçulmana também, mesmo não usando o véu”. (MOHAMAD, 2013).

Dentre os projetos apresentados pela vereadora à Câmara Municipal de Foz do Iguaçu, destacamos o Projeto de Lei nº 53/2013³³ que originou a Lei nº 4.109/2013, sancionada pelo Prefeito Reni Pereira. Esta lei institui o “Dia Municipal do Povo Muçulmano”, tendo como data o dia 12 de maio, a ser comemorada anualmente. Segundo a Diretoria de Comunicação da Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu³⁴, a escolha desta data pela vereadora justifica-se pelo motivo de que em São Paulo, este dia já é oficialmente reconhecido, portanto unificaria tal data.

A oficialização desta data, de acordo com a vereadora, demonstra o reconhecimento da comunidade árabe muçulmana, que contribui para o desenvolvimento da sociedade brasileira, através da geração de empregos e renda por parte desta comunidade.

Desta forma, no que se refere à vida política, podemos perceber que, em diversos órgãos públicos como no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas e em Câmaras de Vereadores, há presença de descendentes de libaneses. Em Foz do Iguaçu, há a primeira vereadora descendente de árabes do Paraná e a segunda do Brasil³⁵. Vale salientar que outro representante da comunidade árabe também ocupou lugar entre os vereadores eleitos de Foz do Iguaçu, o Sr. Mohamad Ibrahim Barakat³⁶ (1993/1996 – Suplente 1997/2000).

Retornando à visita técnica na mesquita, podemos observar que outro procedimento a ser adotado antes de adentrar neste espaço, é a retirada dos calçados. Este ato justifica-se, segundo interpretações, que além do piso interno da mesquita ser todo revestido por tapeçaria, a mesquita é um lugar de respeito, em que são realizadas as orações. Antes de rezar, o muçulmano executa um ritual de limpeza e preparação para a oração, a ablução, ou seja, o ato de lavar-se com água antes de uma prece, simbolizando a purificação. De acordo com os rituais da religião Islâmica, a oração pode ser feita em qualquer lugar que esteja limpo. Por

³³ Câmara Municipal de Foz do Iguaçu – PR. Projeto de Lei nº 53/2013. Disponível em: <<http://www.cmfi.pr.gov.br/pdf/projetos/1780.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2013.

³⁴ Câmara Municipal de Foz do Iguaçu - PR. Diretoria de Comunicação. Sanção. Comunidade árabe iguaçuense ganha dia municipal do povo muçulmano, que será celebrado em 12 de maio. Disponível em: <http://www.cmfi.pr.gov.br/noticias_detalhes.php?&ID=MTg5> Acesso em: 15 nov. 2013.

³⁵ Câmara Municipal de Foz do Iguaçu. Diretoria de Comunicação. Notícias. Foz do Iguaçu elege primeira vereadora de origem árabe. Disponível em: <<http://www.cmfi.pr.gov.br/noticiadetahes.php?p2=2415>> Acesso em: 15 nov. 2013.

³⁶ Câmara Municipal de Foz do Iguaçu. Composição. Composição da Câmara desde 1914. Disponível em: <<http://www.cmfi.pr.gov.br/composicao.php>> Acesso em: 20 dez. 2013.

isso, podemos inferir o ato de retirada dos calçados pelos fiéis, bem como dos visitantes, ao entrar em uma mesquita.

Nesta parte interna, também pode ser visualizado um enorme lustre pendurado no centro da cúpula; ao redor paredes que formam uma sala octogonal que, de acordo com a recepcionista, tem capacidade para abrigar aproximadamente oitocentas pessoas, para as orações. Em suas paredes, há detalhes com arabescos adornados com motivos religiosos; não se veem altares nem imagens, apenas um local com um adorno diferenciado identificando a posição em que fica a cidade de Meca. No momento da oração, todos se direcionam para este local, e o *Sheik* faz a recitação do Alcorão em idioma árabe.

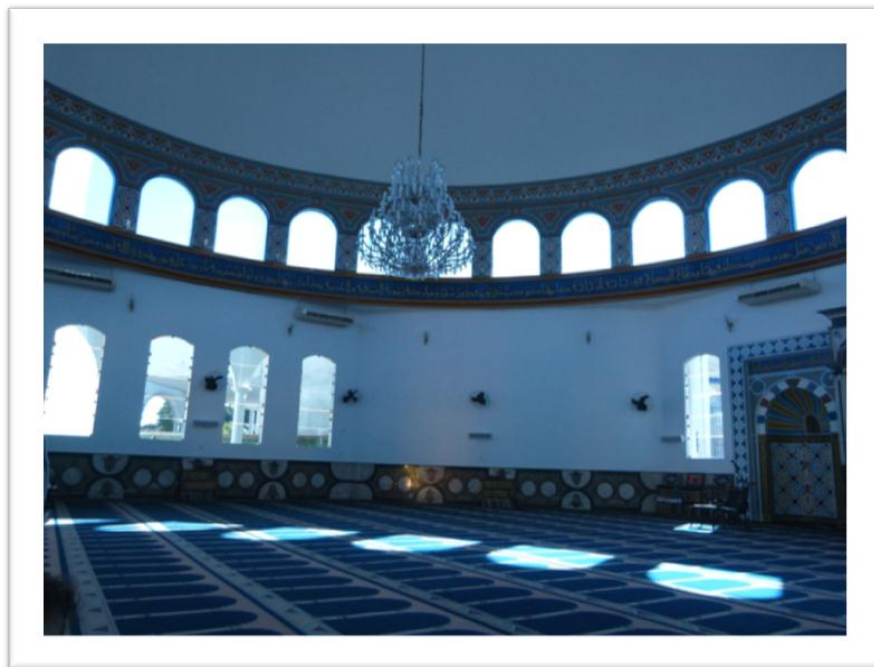


FIGURA 01 - Parte interna da Mesquita – Fonte: Foto do pesquisador

Na oportunidade, o líder religioso expressou posicionamentos do Islã acerca de diversas questões. Torna-se interessante, neste momento, destacar algumas delas: no referente à Escola Árabe, aponta que o diferencial desta escola, que está anexa ao pátio da mesquita, é o ensino da língua árabe e da religião Islâmica, temática que será aprofundada logo adiante.

Outra questão foi sobre o *Halal*, um certificado, documento que estipula dever ser o alimento elaborado de acordo com as normas e procedimentos exigidos pela legislação islâmica, em que o animal é degolado com um só golpe de faca bem afiada e, em seguida, pendurado para que todo o sangue escorra antes de poder ser consumido. Contempla também sobre os alimentos não conterem álcool e não serem produzidos com carne suína.

Neste momento, destacamos o relato da Sra. Khraiss (2013) ao expor sobre a alimentação árabe no Brasil, demonstrando que ela procura seguir os preceitos religiosos ao consumir apenas carnes advindas de açougues árabes.

Contudo, a seu ver, este tipo de carne acaba tendo um valor (financeiro) mais elevado do que as carnes compradas em outros açougues que não seguem os procedimentos islâmicos. Expõe que tais particularidades dificultam, de certo modo, sua prática religiosa, pois ressalta que “Aqui os árabes não são todos de grana”. Devido ao imaginário que se construiu ao longo dos anos sobre o povo árabe, Santos (2013) ao citar Maranhão (2009) coloca que,

Os brasileiros têm em sua cultura e em seu imaginário, uma interessante visão sobre os árabes: de um lado, por causa da literatura e do cinema, é uma visão povoada de fantasias sobre palácios misteriosos, oásis de leite e mel, homens com turbantes, belas mulheres dançarinas de véus, jardins encantados e muitas lendas das “Mil e Uma Noites”. De outro lado, pensam naquele povo de maneira bem prosaica: árabes como comerciantes, homens de negócios e, acima de tudo, os inventores das *sfihas*. (MARANHÃO, 2009 apud SANTOS, 2013, p. 12).

Assim, podemos aferir que, ao contrário de como observado em várias leituras e na convivência social, nem todos os imigrantes dessa comunidade atingiram uma situação econômica mais elevada depois de chegarem ao Brasil, mais especificadamente em Foz do Iguaçu. Pode-se considerar, ainda, tal situação pelo fato da depoente relatar que “Tem muita coisa que já tirei da minha lista da alimentação árabe, porque são caros”.

Esta dificuldade na apropriação de alimentos de origem árabe, além do diferencial na forma do abate do animal, pode ser também dificultada pelos encargos embutidos nestes alimentos, uma vez que não são produzidos no Brasil, como também as mudanças climáticas, alteração na produção em tempos de colheita, tempo de guerra ou de paz e as questões políticas, econômicas e sociais de uma determinada região.

Todos estes fatores interferem na vida das pessoas e nos alimentos que têm a sua disposição. Tem-se o exemplo da carne de carneiro em que há preferência para sua produção nos países árabes, que, de acordo com Flandrin e Montanari,

A carne dos bovinos, pouco consumida, é também pouco apreciada. Esses animais, usados para puxar arados ou para leite, têm a carne dura e seca. Jovens, dariam um bom alimento, mas hesita-se em sacrificá-los. Os grandes fornecedores de carne de açougue são os enormes rebanhos de ovinos. Os consumidores apreciam o sabor e a gordura abundante do carneiro, e seu preço está ao alcance das pessoas mais pobres. Na opinião dos médicos, a carne dos cordeiros de um ano beira a perfeição. Por seu equilíbrio entre

calor e umidade ela é adequada, segundo as concepções de então, para todas as idades e temperamentos. (FLANDRIN; MONTANARI, 1998, p. 346).

Entretanto, no Brasil, devido às questões geográficas entre outras, é a carne bovina que se destaca tornando o carneiro uma carne com custo menos acessível.

Em uma das falas da entrevista da pesquisa realizada por Santos (2013), pode-se perceber que esta adequação ocorreu, além do motivo financeiro, também por alguns alimentos serem mais favoráveis ao paladar da população brasileira. Ainda segundo a autora, a combinação dos elementos e dos sabores deve proporcionar um resultado satisfatório, saudável, original e aceito por determinada cultura. Por exemplo, a substituição da carne de carneiro por carne bovina em pratos de origem árabe como a *sfiha* e a *kafta* (*carne moída no espeto*), tornando assim a carne de carneiro um prato especial.

A arte de preparar esses alimentos não se resume apenas a misturar os ingredientes. A combinação dos elementos e dos sabores deve proporcionar um resultado satisfatório, saudável, original e aceito por determinada cultura. Quando se fala nessa relação existente entre a arte, a culinária e a saúde, está se pensando na gastronomia, que se refere à arte de preparar iguarias, tornando-as mais digestivas e palatáveis, de modo a obter o maior prazer possível (SENAC, 1998, p.08).

Dentro desta perspectiva, recorreremos ao site³⁷ da Secretaria de Turismo do estado do Paraná, que aponta a gastronomia como uma das maiores influências dos árabes no Estado, em que,

[...] os temperos e condimentos passaram a ser incorporados à culinária de modo geral, além dos *kibes* e *sfihas* que até hoje estão presentes na mesa dos paranaenses. Os imigrantes árabes se dedicaram principalmente à produção literária, arquitetura, música e dança e elementos de sua cozinha. (PARANÁ, 2011).

Entretanto, ao retornarmos para nossas fontes primárias, a Sra. Tarraf nos revela que, para ela, não há muita diferença entre a alimentação brasileira e libanesa, apenas no referente ao abate dos animais e na inserção de bebidas alcoólicas. Pois, conforme seu depoimento nos relata que, no mercado, pode-se comprar qualquer coisa, que não há problema, apenas observando o que já foi descrito anteriormente sobre o “*halal*”. Mas, ao referir-se ao que

³⁷ Paraná. Secretaria de Estado do Turismo. **Turismo. Etnias. Árabes**. Disponível em: <<http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=77>> Acesso em: 12 nov. 2013.

considera “ser diferente” ressalva que “mesmo se nós não fizermos não incomoda na maneira de viver”.

Ao questionar a Sra. Bouchra sobre como foi sua adaptação aos costumes brasileiros e se, nesta adaptação, a alimentação sofreu alguma alteração, a entrevistada, entre risos, responde: “Não. Eu gosto de feijão, gosto [risos] de churrasco. Os doces, tudo”.

Mediante ao que a depoente nos apresenta, e a forma como se expressa quanto a adaptação, podemos aferir que esta ocorreu quase que “naturalmente”. E, envolto à expressiva alegria da informante, nos parece interessante salientar, segundo Giard (2008), que esta mesma alegria encontra-se inserida em um cenário em que,

Os hábitos alimentares constituem um domínio em que a tradição e a inovação têm a mesma importância, em que o presente e o passado se entrelaçam para satisfazer a necessidade do momento, trazer a alegria de um instante e convir às circunstâncias. Com seu alto grau de ritualização e seu considerável investimento afetivo, as atividades culinárias são para grande parte das mulheres de todas as idades um lugar de felicidade, de prazer e de invenção. São coisas da vida que exigem tanta inteligência, imaginação e memória quanto as atividades tradicionalmente tidas como mais elevadas, como a música ou a arte de tecer. Nesse sentido, constituem de fato um dos pontos fortes da cultura comum. (GIARD, 2008, p. 212).

Neste excerto, a autora refere-se apenas às mulheres. Igualmente na tradição árabe, as atividades culinárias são atribuições quase que exclusivamente das mulheres. Diante de tantas transformações, podemos observar nos relatos dos depoentes de Santos (2013) que o costumeiro “churrasco de domingo”, tradição vinda do Rio Grande do Sul, está presente na prática culinária árabe, ocorrendo, além de uma adaptação quanto aos alimentos, o fato de os homens e não as mulheres, que até então dominavam este espaço domiciliar, ser quem começa a preparar o almoço de domingo.

Como realçamos as transformações produzidas através da interculturalidade, ou seja, através do contato com o “outro”, que possibilita o mútuo enriquecimento pessoal e cultural, promovendo, assim, o diálogo entre as diferentes culturas, recai na gastronomia. Esta, por sua vez, acompanha o ser humano através dos tempos, mesclando, além dos ingredientes, outros fatores advindos de técnicas, hábitos, questões geográficas, morais e religiosas, bem como políticas e sociais.

Dessa forma, do ponto de vista de Flandrin e Montanari (1998), a cozinha, embora tenha sua origem regional, não permanece restrita a esses limites. Ela perpassa por outras regiões de forma cada vez mais rápida, tornando possível que a variedade de cozinhas se difundisse pelo mundo afora.

Essa percepção também é observada por Santos (2003), quanto a forma que se come, de que modo se come e se prepara os alimentos. A autora aponta que a inserção de alimentos pelo homem abrange, além do aspecto significativo para a sobrevivência, também para a cultura de uma sociedade, ocorrendo um prazer relevante e simultâneo na arte de preparação dos alimentos e no momento de sua degustação.

Ainda, segundo a autora, ao referir-se à formação étnica e elementos transculturados, aponta que as viagens e as migrações têm uma forte influência sobre a culinária de um país. Nesse processo de deslocamento, as pessoas conhecem novos pratos, relacionam um tipo de comida preparado de outra maneira em sua região, desejam voltar para saborear uma determinada iguaria e leva consigo receitas para reproduzir em sua localidade de origem. (SANTOS, 2003, p. 68).

A partir das reflexões acima, denota-se que ocorreu uma adaptação alimentar, e ante as situações apresentadas pelo cotidiano na sociedade receptora, esses imigrantes não tiveram outra escolha a não ser a de se adequarem às circunstâncias. Essa capacidade de adaptação do ser humano imigrante, de certo modo, pode influenciar o comportamento desses indivíduos. Mesmo assim, não deixarão de buscar, no grupo étnico, as referências de ordem sócio-cultural-religiosa que pautarão tanto seu deslocamento como seu comportamento no novo território. (FILHO, 2006, p. 128).

Em meio a esse quadro delineado sobre a gastronomia, podemos aferir que a criação e a tradição estão sempre caminhando juntas, resultando em um dos aspectos culturais de uma sociedade. A tradição apresenta-se no momento em que os saberes populares e os produtos encontram-se entrelaçados à terra e à região de um povo, legado do passado e da história de onde se está inserido. Já na criação, podemos contemplar as experimentações e adequações sofridas por esses produtos, e que desse modo relacionam-se aos aspectos futuros.

Portanto, podemos aferir que a alimentação carrega consigo a marca do passado, da história, da sociedade, do povo e da nação a qual pertence. Neste sentido, Flandrin e Montanari (1998) coloca que cozinhar é uma ação cultural que permite a ligação entre o que fomos, somos e o que seremos, tornando-se também um discurso nacional, étnico, religioso, etc.

Assim, em virtude da globalização em que se encontra o mundo atualmente, pressupomos que haja maior facilidade de trocas culinárias regionais, podendo ser observada a transposição de fronteiras, em que novas técnicas de conservação, criação de animais e cultivos de alimentos, tornam-se possíveis em diversas partes do mundo. Essas facilidades possibilitam o acesso, bem como o experimento de outros produtos regionais. A respeito,

Santos (2013, p. 60) alega que: “Mesmo neste espaço globalizado, acompanha um traço identitário que pretende qualificar o produto: prato chileno, prato argentino, chinês e assim por diante”.

Da culinária, apontamos para outra forma de tentativa de afirmação identitária apresentada pelo grupo pesquisado, e que, de certa forma, está vinculada à religiosidade, é o uso da língua árabe. Esta língua é vista e entendida como sagrada pelos muçulmanos, por ter sido através dela e por intermédio do Anjo Gabriel que Deus revelou sua palavra ao Profeta Muhammad, surgindo assim o Alcorão.

Neste sentido, Carloto (2007, p. 24) também percebeu a valorização e o enaltecimento da língua árabe pelos membros da comunidade árabe de Foz do Iguaçu. Em suas entrevistas, observou este apontamento através do relato de um descendente de libanês muçulmano, dizendo que “quem já nasceu em um país que fala o árabe, já está privilegiado, graças a Deus, sorte deles, que eles têm o idioma de berço que é o idioma em que o Alcorão foi revelado”.

Somando-se a isto, a Sra. Tarraf (2013) nos coloca que: “Sem a língua árabe nós nem vamos existir. [...] É nossa língua maternal. [...] É por isso que é tudo aqui nossa língua árabe”. Torna interessante destacar que a fala da depoente vem ao encontro aos apontamentos feitos por Barth (2004), apud Flores e Pires-Santos (2011, p. 47) em que: “A linguagem não é mero instrumento do homem; é ela que constitui o homem. As línguas carregam uma história, trazem nela as marcas e usos anteriores, e nessa carga de passado entrava a renovação do homem e as mudanças em sua história”.

Como forma de procurar manter essa língua, percebemos que a maioria dos depoentes de nossa pesquisa mantém o uso da língua árabe no ambiente familiar. A Sra. Tarraf utiliza em seus relatos a argumentação de que seus filhos já se comunicam em português na escola, com os colegas, comprando, vendendo, enfim na convivência diária, tornando esta prática suficiente à aprendizagem da língua portuguesa. Para ela, o contrário ocorre com a língua árabe e relata que: “Se não falarmos o árabe em casa, daqui a pouco eles irão esquecer”. Pois, de acordo com Flores e Pires-Santos (2011, p. 47), é na necessidade de comunicação e do entendimento entre os sujeitos pertencentes a uma comunidade, que surge a linguagem. Esta comunicação possibilita relações de reciprocidade linguístico/culturais com o objetivo de desenvolverem relações interpessoais entre estes sujeitos em diversos contextos situacionais.

Diante do exposto, mais uma vez, podemos perceber o esforço desta comunidade em manter a língua materna, e o desejo de que seja tão importante como o português para seus descendentes.

Os relatos acima nos permitem aproximar do ponto de vista de Kaust (2012), ao referir-se que, no mundo globalizado no qual vivemos, as identidades estão em permanente processo de fracionamento e recomposição, portanto a existência de sujeitos monolíngues seria irreal, por sua vez, seríamos pelo menos bilíngues e levados a vencer fronteiras a todo momento por meio do bilinguismo³⁸.

Há outro aspecto destacado pela autora quanto ao uso da língua, quando expõe que “A cultura nos forma e a língua é uma das principais manifestações culturais e é através dela que um grupo toma consciência de si próprio e que a língua e o lugar estão intrinsicamente conectados”. (KAUST, 2012, p.34).

Somando-se a isto, Espinola (2005) utiliza-se da argumentação de que o domínio da língua, revelador da manutenção de fronteiras étnicas é, portanto, fundamental no momento de inserção do imigrante na sociedade de acolhida. Entretanto, também é motivo de orgulho do grupo, porque o uso da língua árabe tem se mantido presente na segunda geração. (Cf. ESPINOLA, 2005).

Similarmente à depoente citada anteriormente, tal esforço encontra-se na fala da Sra. Koumaïha (2013) ao dizer que: “Eu falo árabe. Minha filha em casa fala todas as palavras em árabe. Mas eu gosto de falar português, porque eu moro com o povo brasileiro, é preciso também saber esta língua”. Ao garantir a aprendizagem da língua materna a seus descendentes, de certa forma, os pais acreditam que os valores étnicos da comunidade poderão ser mantidos, enquanto o domínio da língua do país em que se encontram inseridos permite uma comunicação mais eficaz entre as diferentes culturas.

Igualmente nas falas dos entrevistados por Kaust (2012), além dos vínculos da cultura árabe não ficarem no esquecimento pelos pertencentes a essa comunidade, ao se deslocarem de uma cultura para outra, ou seja, conviverem com outras formas de ver o mundo, é que eles se enriquecem enquanto seres humanos. Este momento se torna oportuno para compartilharem e conhecerem o outro, pois, através do conhecimento, podemos ter atitudes de respeito com os que estão a nossa volta.

A Sra. Tarraf, ao narrar sua trajetória de reimigrante – África, Líbano, Paraguai, Brasil, imerge em um cenário plurilinguístico. Relata que, no país de nascimento, viveu em

³⁸ Para Grosjean (1982) apud Kaust (2012, p. 34), o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, sendo difícil, e talvez impossível, encontrar uma sociedade que seja totalmente monolíngue, ou seja, grupos linguísticos não vivem completamente isolados de outros. O bilinguismo apresenta-se de formas diferentes. Está presente em áreas de fronteira entre dois ou mais grupos linguísticos como no caso da Língua Portuguesa no Brasil e a Língua Espanhola na Argentina e a língua Espanhola e Guarani no Paraguai.

uma sociedade que mantinha, pelo menos, 50 línguas tribais diferentes. A escola, por sua vez, a apresentou ao Francês, língua oficial da Costa do Marfim e ao inglês.

Aqui se percebem duas situações *sui generis*, a primeira de percepção empírica das línguas tribais e a segunda de formatação linguística pós-colonialismo africano, marcado pelo francês e pela expansão, quase que universal, do inglês. Contudo, a língua materna, a dos seus pais, continua sendo o árabe. Ela pode ser percebida como língua nacional – Líbano, mas também de cultura quando vinculada ao Islã.

Por sua vez, a língua portuguesa é aprendida nos espaços de sociabilidades, a partir de sua inserção no cotidiano escolar. Dominando o inglês e árabe, depara-se com uma comunidade escolar que usa a língua portuguesa, como língua de comunicação. No seu esforço, percebido nas trocas entre ela – professora – e eles – os alunos – começa o aprendizado de uma nova língua. Ela diz que:

O português eu aprendi aqui mesmo, com meus alunos. Dando aula, eu fiz uma troca com eles: “Vocês me ensinam o português e eu ensino a vocês o inglês”. [risos]. [...] “Quando vocês perceberem que eu estou falando alguma coisa errada me corrija”. Com o tempo, eles entenderam que no lugar do rir, corrija a *teacher*. (TARRAF, 2013).

Nessa perspectiva, podemos aferir que a prática da linguagem pode ser vista como prática social, pois o homem não vive sozinho, e esta pode estar carregada por padrões culturais nos quais o sujeito encontra-se imerso. Dessa forma, esta prática pode ser percebida como elemento central para a sociabilidade humana, permitindo, assim, compreendê-la como interação, ou ainda como modo de ação, que é social e, segundo Bourdieu (2001), dotada de efeitos de sentido em função do espaço social e dos sujeitos que o compõem.

Aproximando-nos ao nosso objeto de pesquisa, a confluência dos excertos acima nos permite considerar que a alimentação e a língua também ocupam um lugar de destaque tanto na vida social como na vida religiosa da comunidade árabe. Portanto, torna-se interessante pontuar neste momento quais são os cinco pilares do Islã, que, como a alimentação e a língua, também fazem parte das práticas da vida religiosa e social da comunidade árabe muçulmana, ou seja, tornam-se o suporte da vida islâmica. São eles: o testemunho de fé; a oração; o pagamento do *Zakat*; o jejum do mês de Ramadan; a peregrinação à Meca³⁹.

³⁹ Para complementar os apontamentos realizados pelo líder religioso, utilizou-se de pesquisas que tiveram como referência o livro: Um breve Guia Ilustrado para compreender o Islã. (2008). I. A. Ibrahim - A Brief Illustrated Guide To Understanding Islam.

O primeiro pilar refere-se ao testemunho de fé, chamado de *Shahada*; é um dos mais importantes, dizendo com convicção que “Não existe verdadeiro deus exceto Deus”, e que “Muhammad é o Mensageiro de Deus”.

O segundo, a oração, é feita pelos muçulmanos cinco vezes ao dia. Cada oração não toma mais do que poucos minutos. Elas são realizadas na alvorada, ao meio-dia, ao meio da tarde, ao pôr-do-sol e à noite. O local de oração não precisa ser necessariamente uma mesquita, mas em qualquer lugar.

O terceiro pilar, o pagamento do *Zakat*, consiste no apoio aos necessitados. O significado da palavra *zakat* quer dizer “purificação” e “crescimento”. Dar o *zakat* significa dar uma porcentagem específica sobre certas propriedades a quem está necessitando. Dessa forma, os versículos do Alcorão apresentam:

Os crentes e as crentes são protetores uns dos outros; recomendam o bem, proíbem o ilícito, praticam a oração, pagam o *zakat*, e obedecem a Deus e ao Seu Mensageiro. Deus Se compadecerá deles, porque Deus é Poderoso, Prudentíssimo. (ALCORÃO, 9:71).

O quarto pilar aponta o jejum do mês de Ramadan⁴⁰. Esta prática é realizada através da abstinência da alimentação desde a alvorada até o pôr-do-sol. O Ramadan está associado à autopurificação espiritual, também é denominado o “mês da paciência”. Quando o muçulmano aprende a ser tolerante em adoração a Deus, torna-se, assim, pronto para enfrentar os difíceis momentos da vida e preparado para cumprir com sua função de servo de Deus⁴¹. Além disso, o jejum é considerado um benefício para a saúde. No que se refere ao Ramadan, em um dos versículos do Alcorão temos:

O mês do Ramadan foi o mês em que foi revelado o Alcorão – orientação para a humanidade e evidência de orientação e discernimento. Por conseguinte, quem de vós presenciar o novilúnio deste mês deverá jejuar; porém, quem se achar enfermo ou em viagem jejuará, depois, o mesmo número de dias. Allah vos deseja a comodidade e não a dificuldade, mas cumpri o número (de dias), e glorificai a Allah por ter-vos orientado, a fim de que (Lhe) agradeçais. (ALCORÃO, 2:185).

⁴⁰ É o nono mês do calendário islâmico. Uma vez que o calendário islâmico é lunar, o Ramadan não é celebrado todos os anos na mesma data, podendo passar por todos os meses e estações do ano, conforme a progressão dos anos, porém sua duração é entre 29 e 30 dias.

⁴¹ Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu-CCBI- Jornal O ISLAM. Edição 022 de 20 de julho de 2012, p. 02. Disponível em: <<http://www.islam.com.br/jornal-ed-22.html>> Acesso em: 05 maio 2013.

Pode-se notar, pelo descrito acima, que, assim como a alimentação ocupa lugar de destaque para a comunidade árabe, o jejum também assim o faz. Desse modo, podemos aferir que a religião proporciona elementos da crença que se convertem em um comportamento moral perante a convivência entre o grupo e nas relações obtidas com outros grupos sociais.

O último pilar trata da peregrinação à Meca (*Hajj*), tornando-se uma obrigação para todo muçulmano, que se encontra em boas condições físicas e financeiras. Assim, sobre a peregrinação, o Alcorão aponta,

[...] A peregrinação à Casa é um dever para com Allah, por parte de todos os seres humanos, que estejam em condições de empreende-la; entretanto, quem se negar a isso saiba que Allah pode prescindir de todas as criaturas. (ALCORÃO, 3:97).

Embora essa peregrinação ocorra na Arábia Saudita, através da observação de campo, a qual corroborou de forma expressiva com a pesquisa, podemos perceber que a parte interna da mesquita marca o contraste entre todo um ritual tradicional para manter a religiosidade islâmica, a qual está implantada há séculos, com a tecnologia, através de um televisor transmitindo ao vivo o que ocorre do outro lado do mundo, no caso, a cidade de Meca.

Para essas divulgações sobre o Islã ou preceitos islâmicos a partir de tecnologias contemporâneas, o Sr. Mohamad (2013), presidente do Centro Cultural Beneficente Islâmico, referencia-se ao uso da internet, do jornal impresso e eletrônico. Sobre isso o informante relata que: “A tecnologia vem em prol da divulgação do Islã, da nossa religião. A mídia, a internet, o *faceboock*, o jornal, a televisão ao vivo, você pode ver as orações feitas em Meca na Arábia Saudita”.

Nesta perspectiva, podemos dizer que a religiosidade não entra em confronto com a modernidade, mas que se utiliza dela para sua disseminação. Ela se apropria de todos os veículos de ponta para divulgar sua mensagem, a qual pode ser considerada bem tradicional. A modernidade não conflita com esses aspectos, pelo contrário, ela potencializa toda esta tecnologia para promover as ideologias religiosas.

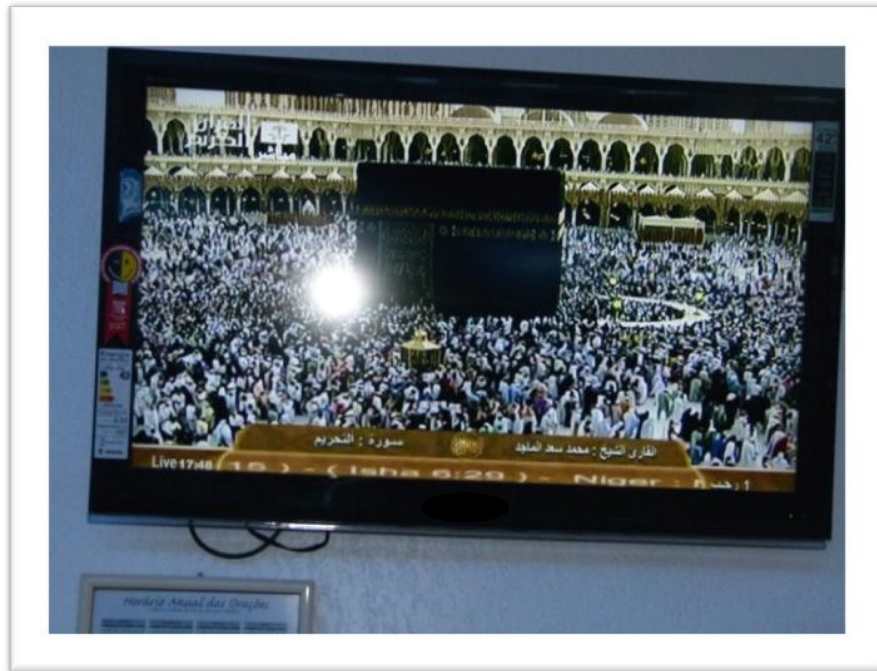


FIGURA 02 - Uso da tecnologia dentro do espaço da Mesquita - Fonte: Foto do pesquisador

Vale lembrar, no que se refere às questões religiosas, que a mesquita mencionada, é considerada um dos lugares mais visitados da cidade, depois das Cataratas do Iguaçu e da Itaipu Binacional. Em entrevista ao presidente do Centro, o Sr. Mohamad (2013) expõe que: “Terceiro lugar depois das Cataratas e de Itaipu. Então imagine a nossa Mesquita, mais ou menos em média está recebendo cento e cinquenta, duzentas pessoas por dia, isso quer dizer mais ou menos quatro a cinco mil visitantes/mês”. Ainda sobre este fato, o informante coloca que: “Turismo para nós é tudo. Turismo religioso”. E, acrescenta que: “Queremos que o turista fique mais um dia em Foz para que ele gaste mais, para os hotéis trabalharem mais, os restaurantes, gerando mais economia para a cidade”.

O intuito de contribuir com o turismo justifica-se pelo fato de oportunizar a divulgação da religião Islâmica. Ao mesmo tempo, podemos perceber que a comunidade árabe muçulmana procura demonstrar a integração com a sociedade brasileira, pois o Sr. Mohamad conclui afirmando que: “nós somos brasileiros, brasileiros muçulmanos. Antes de tudo nós somos brasileiros, moramos nesta terra maravilhosa”.

Portanto, como sujeitos pertencentes à cidade de Foz do Iguaçu, embora providos de peculiaridades, estes imigrantes e seus descendentes participam ativamente da vida econômica e social da cidade. Esta convivência pode ser percebida na atuação deles em seus comércios com a venda de doces árabes, mercearias especializadas em produtos oriundos do Líbano, escolas que ensinam a dança do ventre, escolas de idioma árabe, entre outros.

Nesta perspectiva, Barakat (2008) considera que esta diversidade e abrangência da vida econômica dos libaneses possibilitam suprir as necessidades desta comunidade, ofertando uma variedade de opções. Com isso, continuam a manter sua vida social próxima aos costumes árabes e, ao mesmo tempo, convivem com a diversidade cultural possibilitada pela cidade. Esta situação, de acordo com Canclini (2009, p. 27) os coloca diante de uma multiculturalidade em que a “abundância de opções simbólicas propicia enriquecimentos e fusões, inovações estilísticas mediante empréstimos tomados de muitas partes”.

Para Santos (2013), em Foz do Iguaçu, a tolerância e o sincretismo encontram-se justapostos, e a diversidade cultural típica da cidade proporciona a convivência e a interiorização da cultura “alheia”.

Sobre isso, aponta que,

Alimentação, religião e traços familiares – descendência, casamentos, etc – demarcam este ambiente de multiculturalismo, fazendo do cotidiano iguaçuense um lugar onde os jogos de representações tomam muitas formas. (SANTOS, 2013, p. 53).

Assim, Foz do Iguaçu, ao ser considerada uma cidade multicultural, proporciona, através de eventos como FERNATEC e FARTAL, uma forma de apresentar tais diversidades. Para conhecermos um pouco sobre estes eventos, contamos com os dados fornecidos pela Secretaria de Turismo do Paraná⁴². O primeiro evento, no caso a FERNATEC⁴³ – Feira das Nações, Artesanato, Turismo e Cultura – é um evento promovido pela Câmara Júnior de Foz do Iguaçu, com apoio da Fundação Cultural do Município, geralmente realizada no mês de outubro. Conta com a participação de representantes de várias etnias, sendo considerado o maior evento do Paraná neste segmento. Nesta feira, ocorrem apresentações de danças típicas, mostra de gastronomia, shows artísticos e folclóricos, divulgando assim os costumes e tradições locais, além de feiras de negócios em vários setores, com a participação de expositores de toda a região. O segundo evento A FARTAL – Feira de Artesanato e Alimentos – já ocorre desde 1976 em comemoração ao aniversário do município no mês de junho. Este evento, promovido pela Prefeitura Municipal através da Fundação Cultural, tem por objetivo ampliar o mercado de trabalho do artesanato, bem como mostrar as diversidades culinárias da Tríplice Fronteira.

⁴² Plano de desenvolvimento integrado do turismo sustentável - PDITS - Polo Turístico de Foz do Iguaçu. Disponível em: <<http://www.setu.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/institucional/PDITSFozdoIguacu.pdf>> Acesso em: 18 ag. 2013.

⁴³ Vale salientar que este evento já foi amplamente divulgado na cidade e região, porém há algum tempo não está sendo realizado.

Para Silva (2008), esses eventos demonstram momentos privilegiados em que

Todos se relacionam pelas suas diferenças, ao mesmo tempo em que essas diferenças são apresentadas e aceitas como tais. São, portanto, objetivações da auto-representação da cidade construídas, sobretudo, pelo poder público, significando a cidade um “lugar de encontro entre diversos povos”. Tais ritualizações dessa auto-representação parecem indicar, de modo inverso, mas complementar, a caracterização da cidade como “atípica”, expressão que sugere a dificuldade de encontrar uma identidade dominante e legítima aceita por todos. (SILVA, 2008, p. 364).

Como podemos perceber através de nossa pesquisa, a comunidade árabe procura sempre se fazer presente. Diante deste fato, esta comunidade participa desses eventos, pois é através deles que as práticas desses grupos podem ser enaltecidas. Portanto, podemos aferir que estas práticas são disseminadas em várias oportunidades da vida social e que perpassam por entre os espaços públicos e privados.

Outro evento, mais especificamente da comunidade árabe, que também tem por intuito difundir os costumes e a gastronomia árabe, e que amplia sua visibilidade a cada ano, é o grupo de mulheres chamado “Damas da Mesquita”. Este evento, segundo o Sr. Mohamad (2013), não tem data fixa, mas já acontece todo ano. Nele podem ser degustados as comidas, os doces árabes, feitos pelas próprias mulheres da comunidade árabe, como também a apreciação de danças árabes.

O exposto nos permite conjecturar que a comunidade árabe de Foz do Iguaçu procura se organizar de maneira coletiva, através de projetos que envolvem ações de solidariedade, educação, cultura e até mesmo política. Percebe-se que estes projetos, na maioria das vezes, encontram-se vinculados às diretrizes do Centro Cultural Beneficente Islâmico - CCBI.

Em leituras, como o jornal O ISLAM e Silva (2008), pode-se inferir que este Centro foi o primeiro espaço de representação oficial da comunidade árabe, tendo como intuito, após a sua constituição, a construção da mesquita, local de referência para as orações, reuniões da comunidade, casamentos, eventos, enfim, possibilitando manter viva a cultura árabe.

A diretoria desse local, segundo o Jornal O ISLAM⁴⁴, está estruturada da seguinte forma: Presidente, Vice-Presidente, Secretário, Segundo Secretário, Tesoureiro, Segundo Tesoureiro, Diretor Patrimonial, Diretor dos Assuntos Religiosos, Diretor Beneficente, Diretor Cultural e Conselho Fiscal. A eleição para compor a diretoria é realizada através de votação com a presença de membros da comunidade árabe, tanto das primeiras gerações como

⁴⁴ Jornal O ISLAM - Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu-CCBI- Jornal O ISLAM. [Impresso]. Edição 27 de 22 de fevereiro de 2013.

da nova geração. A última diretoria foi eleita neste ano de 2013, assumindo oficialmente no dia 7 de março.

É importante destacar que, quando do registro da posse, o novo presidente eleito agradeceu a todos da comunidade pela confiança, afirmando dar continuidade aos projetos que já estão sendo desenvolvidos, mas acreditando que mudanças e renovações são necessárias. Enfatizou a intencionalidade de priorizar os jovens, os quais considera a força da comunidade. (Cf. o jornal O ISLAM, 2013, Edição 27, p. 12).

O presidente da gestão anterior, que esteve no cargo por um período de dois anos, especificou neste mesmo jornal, como se encontra a divulgação da cultura árabe atualmente, apresentando os meios de comunicação utilizados para tais fins, como: o jornal O Islam, com 5000 exemplares, o *facebook* com um número significativo de acessos e a participação em congressos internacionais islâmicos, como também a participação em feiras de livros, aproximando os leitores do Islam. Em divulgação em uma das colunas do jornal, encontramos também outro meio de divulgação, o Programa Momento Islâmico, disponível em TV a cabo para a região de Foz do Iguaçu e também um *site*⁴⁵ disponível para acesso.

Como podemos perceber, há uma amplitude de divulgação da religião Islâmica por vários meios de comunicação. Outra forma de levar ao conhecimento da população esta religião, apontada anteriormente, é a visitação à mesquita. De acordo com o depoimento do Sr. Mohamad (2013), há uma procura acentuada para se conhecer o templo. Devido a este fato, o Centro Cultural Benéfico Islâmico está por inaugurar, ainda este ano, o CRV – Centro de Recepção ao Visitante – anexo à mesquita. Este novo espaço de acolhimento ao turista irá contar com uma estrutura para eventos culturais e sociais, que tem por finalidade levar a todas as pessoas interessadas um pouco da história e da arquitetura árabe, como também da religião Islâmica.

⁴⁵ *Site* disponível para acesso: www.islam.com.br.

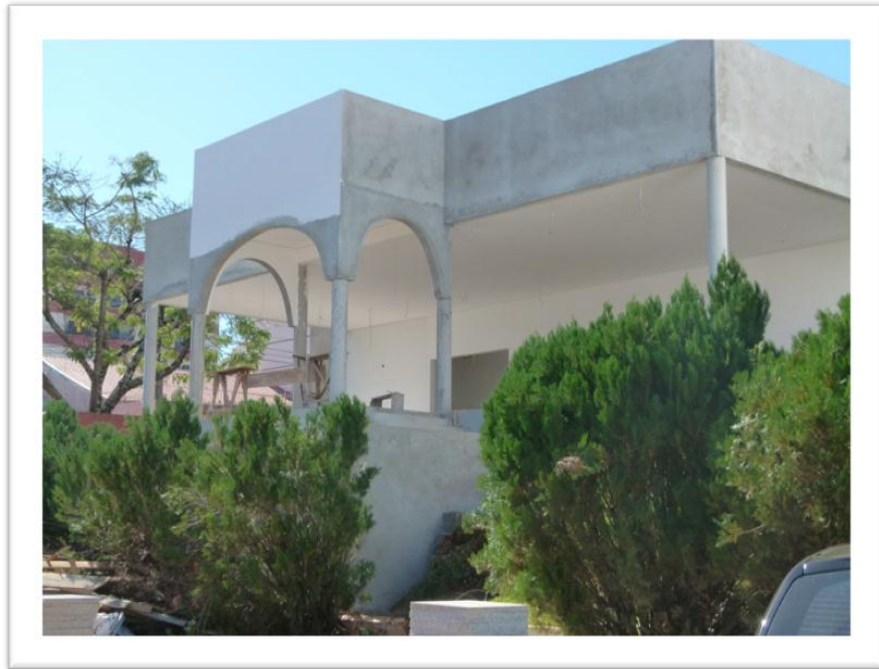


FIGURA 03 - CRV – Centro de Recepção ao Turista. Fonte: Foto do pesquisador

Assim, diante do exposto, podemos aferir que, cada vez mais, essa comunidade, vinculada ao Centro Cultural Beneficente Islâmico, procura tornar-se presente na sociedade iguaçuense. Usando dos modernos meios de comunicação, principalmente os eletrônicos, conquistam espaço tanto no âmbito local como fora dele. No momento que se inserem neste novo espaço de sociabilidades, sem elidir seus traços originais, procura, sem resguardo, demonstrar a esta sociedade sua força e coesão.

Outro projeto do Centro Cultural Beneficente Islâmico é a construção de uma Universidade Árabe em Foz do Iguaçu, com possibilidade de atender a toda a América Latina. De acordo com o Sr. Mohamad (2013), para dar início a este novo projeto, ocorreu a compra de um terreno de 50 mil m², localizado nas proximidades da Aduana Brasileira, em direção à Argentina. Sobre este projeto, o depoente relata que,

Nós temos um terreno comprado alguns anos atrás. Este terreno foi comprado com a ideia de um projeto de fazer uma faculdade, um Centro Islâmico. Uma faculdade que ensina o árabe e o português. Mas este projeto ainda é um sonho, porque é um projeto que precisa de muitos recursos. [...] Este seria um dos projetos, esta faculdade que irá ensinar o árabe, a religião, ensinar o português. (MOHAMAD, 2013).

Deste modo, podemos inferir que a construção de um espaço para atender a mais um nível educacional, no caso o superior, poderá proporcionar um tempo maior de contato dos jovens descendentes de árabes, próximos à cultura e aos princípios religiosos que regem esta

comunidade, no caso, o Islã. Pois, nesta nova geração, percebe-se um interesse em dar continuidade aos estudos, ingressando em níveis superiores, para assim poderem exercer as profissões liberais.

Com isso, acabamos de apresentar os propósitos no que se refere à educação escolar a nível superior do Centro Cultural Beneficente Islâmico. E, nos capítulos seguintes, será explorada, de forma mais detalhada, o início da educação escolar dos filhos da comunidade árabe, em uma escola anexa à mesquita Omar Ibn Al-Khattab, a prática educativa desta escola, bem como as expectativas da comunidade escolar.

CAPÍTULO 3

A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE INTERAÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Apresentam-se em seguida as análises realizadas em contexto escolar, a partir de fontes documentais da instituição e entrevistas realizadas com os pais de alunos. Estes documentos permitem visualizar a prática educativa da escola, pautada em ações que procuram manter viva a cultura da comunidade árabe através dos hábitos, costumes, idioma e religião no cotidiano escolar.

Por ser o Projeto Político Pedagógico – PPP -, juntamente com a Proposta Pedagógica Curricular – PPC - e o Regimento Escolar documentos norteadores do trabalho desenvolvido pela escola, permite-se que sejam considerados como parte do esforço de (re)construção de uma identidade e que, portanto, serviram de base para as análises realizadas no decorrer da pesquisa.

Por sua vez, como forma de analisar a prática educativa da escola, os depoimentos dos pais tornam-se necessários. Cabe ainda destacar que, como a escola não está isolada do sistema social, político e cultural, necessita estar submetida às exigências legais do sistema de ensino do Brasil e aos propósitos e expectativas da comunidade escolar. Estes, por sua vez, serão apontados a seguir.

3.1 FORMAÇÃO HISTÓRICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

Neste momento, apontamos alguns dados relevantes sobre a Escola Árabe Brasileira para possibilitar a compreensão deste espaço considerado, pela comunidade escolar, como um importante local para preservar os costumes islâmicos e a cultura árabe, como também para disseminá-los.

Primeiramente, apresentam-se os dados de identificação: nome da instituição - Escola Árabe Brasileira - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; situada na Rua Palestina, n.º 680, no Bairro Jardim Comercial das Bandeiras, na Cidade de Foz do Iguaçu-PR; com a localização anexa à mesquita Al Omar Ibn-Khattab; os níveis de ensino ofertados: Educação Infantil composta por Maternal, Nível I e II – Educação Básica com o Ensino Fundamental –

1.º Segmento do 1.º ao 5.º ano e 2.º Segmento do 6.º ao 9.º ano e com o Ensino Médio – 1.ª a 3.ª série.



FIGURA 04 - Escola localizada dentro do pátio da Mesquita – Fonte: Foto do pesquisador

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2013, p. 17) a instituição escolar cumpre os 200 dias letivos e 800 horas letivas, exigidas pela legislação em vigor. Especificam-se a seguir os Turnos de Funcionamento e Modalidades de Ensino da escola.

Educação Infantil

Maternal – (de 2 a 3 anos)

Nível I – (4 anos)

Nível II – (5 anos)

Horário Vespertino – das 13h20min às 17h50min

Ensino Fundamental

1º ao 5º ano – (Fundamental I)

6º ao 9º ano – (Fundamental II)

Horário Matutino – das 07h30min às 12h20min – 6 horas/aula

Ensino Médio

1º ao 3º ano

Horário Matutino – das 07h30min às 13h10min – 7 horas aulas

O 2º ano do Ensino Médio, uma vez por semana tem mais 3 horas aulas, no horário vespertino (das 13h20min às 15h30min)

Estes dados nos permitem aferir que a carga horária semanal de algumas modalidades de ensino deste colégio foi ampliada. Pois, de acordo com a Matriz Curricular da instituição, o Ensino Fundamental contempla 25 horas/aulas semanais, distribuídas em 5 horas/aulas diárias. A Matriz Curricular⁴⁶ do Ensino Médio contempla 32 horas/aulas semanais, sendo que 3 dias com 6 horas/aulas e 2 dias com 7 horas/aulas suprem a carga horária estipulada pela instituição para este nível de ensino. Entretanto, devido ao turno de funcionamento destes dois níveis de Ensino, a escola oferece além da carga horária normal aulas extras para todos os alunos. Esta situação nos permite conjecturar que a ampliação vem de encontro aos objetivos da instituição em oportunizar aos seus educandos a concretização da apreensão da língua árabe, inglesa e espanhola, bem como proporcionar maior contato com a religião Islâmica na escola.

Some-se a isto o depoimento da Sra. Bencke (2013), ao relatar que a escola é uma escola brasileira, mas que todos os dias têm uma aula de árabe, desde o maternal até as séries finais, para que os alunos sejam incentivados a aprenderem o árabe, tanto os pequeninos, desde a musiquinha, os números, as cores, quanto os maiores. Deste modo, os professores poderão desenvolver o árabe com seus alunos. Ainda segundo a depoente, a maioria dos alunos maiores já domina as quatro línguas ofertadas na escola como o inglês, o português, o árabe e o espanhol. E completa dizendo: “Por aprenderem já outra língua que é o árabe, os alunos têm mais facilidade para aprenderem o inglês, e o espanhol também. Os alunos maiores, a maioria, domina estas quatro línguas. É bem interessante”.

A depoente nos coloca sua opinião a respeito da importância da escola para a comunidade árabe de Foz do Iguaçu, demonstrando, na prática, que a escola, além de ter como objetivo uma educação que siga a legislação brasileira vigente, tem como diferencial cultivar os costumes e as tradições da cultura árabe, dando importância ao aprendizado da língua. Ainda segundo a informante, é isso que a comunidade escolar espera da escola, que ela ensine a questão da religião e dos costumes a seus filhos.

No que se refere às modalidades de ensino, podemos constatar que ocorreram de maneira gradativa, e da seguinte forma, de acordo com o Projeto Político Pedagógico: primeiro se implantou o Ensino Fundamental I, depois o Ensino Fundamental II e, mais recentemente, em 2010, o Ensino Médio. Avanços que foram necessários em razão da

⁴⁶ A Matriz Curricular do Ensino Médio já apresenta um aumento de sua carga horária semanal, de 5 dias com 5 aulas diárias totalizando 25 horas/aulas semanal, para 32 horas/aulas semanal. Este aumento pode ser percebido devido a oferta de mais duas línguas estrangeiras, além da exigida pela legislação (LDB) que apresenta a obrigatoriedade de oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna pela instituição.

demanda de matrículas e por ser uma das duas escolas específicas, existentes no município, que abrigam alunos Árabes ou descendentes, com intuito de, além de preservar a cultura, os costumes e a religiosidade, também ensinar a língua Árabe. Tal fato despertou, em toda a comunidade social, a busca por seu aprendizado. (Cf. PPP, 2013, p. 13).

Além do ensino da Língua Árabe e do Ensino Religioso Islâmico, esta instituição também apresenta outra característica própria, conforme aponta o Projeto Político Pedagógico.

A escola é ainda, uma das poucas a fazer a inclusão de alunos que apresentam problemas de *deficit* de atenção. É realizado um trabalho com professores, passando todas as informações que aferem a aprendizagem e como se trabalhar com tais alunos, observando o respeito a suas limitações quanto ao domínio de conhecimentos, ofertando aos alunos o mesmo conteúdo, porém com explanações, atividades e avaliações que alcancem o seu nível de compreensão. (PPP, 2013, p. 14).

Neste sentido, podemos visualizar que a instituição procura demonstrar que está atenta às várias formas de aprendizagem de seus alunos, pois, como sabemos, nem todos apresentam o mesmo ritmo e a mesma forma de adquirir os conhecimentos transmitidos em ambiente escolar.

No que se refere à estrutura escolar, é composta por: direção geral, direção pedagógica, supervisão escolar, secretaria geral e de documentação escolar, departamento de recursos humanos, financeiro, e jurídico. A escola conta também com um espaço para a psicologia escolar, em que atua um profissional da área.

Com base nos dados fornecidos pela secretaria da instituição e pelo Projeto Político Pedagógico, podemos constatar como se deu a evolução em relação aos números de alunos matriculados na escola. Segundo a secretaria do colégio, o prédio que hoje consta de 12 salas de aulas, na época de sua inauguração, era um salão único, funcionando apenas como espaço de aulas de língua árabe e religião, ensinadas pelo *Sheik*. No decorrer do tempo, o salão foi dividido em 3 salas, para atender ao Maternal, Jardim I e II. Neste período, havia, aproximadamente, 30 alunos, sendo filhos, sobrinhos e conhecidos do administrador responsável. Como já apontado anteriormente, somente a partir de 1998 foram abertas as turmas de ensino regular, com turmas de Ensino Fundamental e, no ano de 2011, com a oferta do Ensino Médio. Com os dados do Projeto Político Pedagógico e da secretaria, em que aponta os números de alunos matriculados nos últimos quatro anos, tem-se: 289 alunos

(2010), 348 alunos (2011), 405 alunos (2012), 434⁴⁷ alunos (2013), podendo observar que a cada ano a escola foi aumentando o número de alunos inseridos dentro deste espaço. Baseando-se no Projeto Político Pedagógico da escola, constata-se outro fato relevante no ano de 2011: a oferta de mais um nível de ensino, o Ensino Médio. Tal fato permite conjecturar que houve demonstração de interesse por parte dos pais de alunos em continuar mantendo seus filhos em uma escola que tem como diferencial o ensino voltado à cultura árabe e ao ensino da religião Islâmica. Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico da escola descreve que,

[...] oportunizaram a criação de um colégio que atendesse as exigências legais do ensino em território brasileiro, incorporando em sua grade curricular a língua árabe, como uma das Línguas Estrangeiras Modernas, tendo em suas concepções metodológicas atividades que desenvolvam a língua, como também enaltecem a cultura, preservando seus costumes, sua religião, seus hábitos diários. (PPP, 2013, p. 11).

Como abordado no capítulo I deste trabalho, os imigrantes, ao fixarem residência em um novo país, procuram manter seus costumes mais próximos com os do seu país de origem. No caso dos imigrantes árabes, a língua e a religião são elementos que buscam essa valorização. Assim, podemos perceber que a instituição, ao direcionar algumas de suas práticas pedagógicas aos estudantes pertencentes à comunidade árabe, resulta em um alunado, majoritariamente desta comunidade. Segundo o PPP da escola, este grupo é composto por:

Centenas de famílias e com um número bastante expressivo de origem libanesa de religião muçulmana, embora o documento que portam, formam um mosaico de nacionalidades: sírios, marroquinos, libaneses, egípcios entre outros, incluindo aí, os brasileiros, filhos de árabes, nascidos no Brasil, mais especificamente em Foz do Iguaçu. (PPP, 2013, p. 11).

Diante do excerto, podemos aferir que a comunidade escolar, composta em sua quase totalidade por árabes, neste momento é, mais especificamente, apresentada como uma comunidade escolar formada, em sua grande maioria, por libaneses ou descendentes vinculados à religião muçulmana.

A instituição, ainda segundo a fonte citada, está situada em um bairro formado prioritariamente por famílias de origem libanesa. O bairro se enquadra como residencial, por ser composto por residências em prédios e sobrados, mas com poucas casas em planta baixa.

⁴⁷ Estes dados foram obtidos na secretaria escolar, durante a observação de campo.

Um número significativo de alunos reside nas proximidades da escola, mas também há outros oriundos de bairros próximos como Jardim Jupira, Vila Portes⁴⁸ e da região urbana central.

Quanto aos pais dos alunos pertencentes a esta instituição, a maioria vive do comércio, tanto da cidade de Foz do Iguaçu, como também do país vizinho, no caso, o Paraguai, fato que justifica a grande concentração de famílias árabes moradoras nos bairros comerciais citados anteriormente.

Embora os alunos pertencentes à instituição apresentem uma boa situação econômica, em conversas com a coordenadora pedagógica, esta nos informa que a escola oferece bolsas integrais para alguns alunos descendentes árabes que manifestam interesse de estudar em uma escola árabe, mas não se encontram em condições financeiras para ingressar. Em média, são ofertadas de uma a duas bolsas por turma, sendo todos estes alunos descendentes de árabe, inclusive, além das bolsas, também são adquiridos materiais escolares para estes alunos por parte da escola.

No que tange à diversidade presente no espaço escolar, no trabalho realizado por Barakat (2008), a autora coloca que o respeito à diversidade, dentro deste espaço, se faz presente quando as meninas optam ou não pelo uso do lenço. A autora, em uma de suas entrevistas, destaca o relato do depoente que expõe o fato de que, para a instituição, o uso do véu fica a critério da família, e não da escola. Em alguns momentos da pesquisa de campo, pudemos perceber como este fato é constante no ambiente escolar, pois se percebe, pelos corredores da escola, tanto meninas como mulheres, utilizando ou não a vestimenta que as caracteriza como pertencentes ao segmento do grupo árabe muçulmano. Este fato também pode ser constatado no Projeto Político Pedagógico que faz menção à forma de se vestir das mulheres muçulmanas.

A escola preserva os costumes islâmicos, respeitando a forma de se vestir das mães e das alunas, que fazem a opção pelo uso do lenço na cabeça e conseqüentemente a forma de vestimenta (vestido que cobre os braços e pernas), uso discreto de esmalte e demais acessórios. (PPP, 2013, p. 12).

No momento da leitura das fontes documentais, nos torna interessante salientar que, ainda segundo o Projeto Político Pedagógico (2013, p. 12), uma parte significativa dos alunos pertencentes à escola ainda não priorizam a formação acadêmica, em nível superior. Esta

⁴⁸ Os bairros do Jardim Jupira e Vila Portes são considerados bairros comerciais, pois há um elevado fluxo de compra e venda nesta região. Outra particularidade destes bairros é que fazem divisa com o país vizinho, Paraguai – Ciudad del Este – cidade de referência comercial, a qual a rodovia de acesso a ponte que liga à esta cidade, faz também divisa entre estes dois bairros.

fonte apresenta como justificativa a não valorização por parte dos alunos pelo fato de que: “[...] seus pais os estimulam a darem continuidade a seus comércios e as alunas a serem donas de casa”. Tal situação não é percebida no depoimento da Sra. Tarraf (2013) que nos relata que seu filho já está terminando o Ensino Médio na escola e pretende prestar vestibular em Medicina em uma faculdade pública. Sua filha que ainda está no Ensino Fundamental, no momento demonstra interesse em cursar advocacia. E ainda, como mãe que sonha com um futuro melhor para os seus filhos, nos coloca:

“Vocês serão o nosso futuro”. O que nós não conseguimos fazer por causa da guerra que sofremos por não ficar no mesmo lugar, sempre viajando de um lugar ao outro. São condições que sofremos que sempre lá no Líbano, infelizmente não podíamos ficar no lugar, ou tinha guerra ou tinha que sair, tinha que trabalhar, porque não tinha todas as condições para todo mundo. Nós pedimos para eles sempre realizarem nossos sonhos, pelo menos. (TARRAF, 2013).

Com base nos apontamentos realizados sobre os espaços de representação dos grupos de imigrantes árabes e seus descendentes, permite-se aferir que estes grupos continuam a formular e (re)construir sua identidade. Sobre este aspecto, Arruda (2007, p. 83) acrescenta: “Ainda que haja fricções, tentativas de preservações culturais internas aos segmentos, o esforço maior é de buscar demonstrar a convivência pacífica possível, apesar de tantas fronteiras políticas e culturais”.

Esta demonstração de busca pela convivência harmoniosa será mais nitidamente demonstrada por meio das análises documentais e pelas fontes orais na próxima seção.

3.2 INTERFACES ENTRE COMUNIDADE PLURAL E SINGULAR

O cotidiano escolar se permite ser percebido e analisado a partir dos referenciais presentes no Projeto Político Pedagógico. Em específico, acerca da Escola Árabe Brasileira, infere-se que o documento direciona a prática educativa escolar, levando em consideração a preservação e a valorização da cultura da comunidade árabe de Foz do Iguaçu. Na dinâmica das transformações sociais contemporâneas, deve-se considerar que a escola se encontra em constante transformação por estar inserida em espaços cada vez mais interativos. Mesmo assim, cabe considerar que o preconizado pelo Projeto considera as dificuldades de aplicar tais preceitos de forma unificada e cabal, expresso nas justificativas de que não é possível um constante replanejar, uma vez que nem todos os professores estão na escola em tempo

integral, bem como a disponibilidade de tempo para reuniões frequentes. (Cf. PPP, 2013, p. 70).

Ainda, a respeito das práticas educativas, deve-se considerar que a escola foi instituída com o propósito de atender à comunidade árabe da região fronteiriça. Mesmo a escola tendo como sua representação ser uma instituição aberta a todos os habitantes da região, ou seja, a outros grupos étnicos, outras línguas, conforme ressalva explicitada no Projeto Político Pedagógico (2013, p. 45) que faz menção ao reconhecimento da diversidade cultural, o documento denota uma prática voltada com atenção maior às famílias árabes. Percebe-se isso no excerto que segue:

A compreensão solidária para com a família árabe deve se constituir em um dos objetivos educacionais, de respeito à diversidade cultural. É papel da escola reconhecer suas características, dando importância às suas idiossincrasias e às suas diferenças. (PPP, 2013, p.12).

A diversidade citada no documento estudado está baseada nas diversas posturas dentro da própria comunidade árabe e não a um diálogo e acolhimento às várias etnias presentes na região.

Quando lemos e interpretamos o Projeto Político Pedagógico da escola, percebemos uma filosofia voltada para a pluriculturalidade. Em sua grande maioria, esta visão não se percebe de forma real no dia a dia escolar, por ser uma escola cuja formação inicial se deu a partir de uma reunião entre o Centro Cultural Beneficente Islâmico e os representantes da comunidade escolar. Além disso, surge com o intuito de oferecer aos seus educandos, além do currículo básico brasileiro, o ensino do idioma árabe e da religião Islâmica, evidenciando uma singularidade já em seu início e, uma perceptível continuidade, desde então.

Observamos que estes objetivos continuam presentes na prática educativa da escola. Encontramos, nos documentos analisados, algumas divergências em relação ao tipo de sujeito que a escola quer formar. A escola demonstra um ensino voltado para a formação do indivíduo para conviver em uma comunidade plural, ou seja, formar o aluno para o mundo e dialogar com as diferenças. Mas, ao mesmo tempo, oferece um currículo básico nacional diferenciado, aumentando sua carga horária semanal, como apresentado no início desde capítulo, para assim proporcionar maior disponibilidade para o ensino da língua árabe e da religião Islâmica, conforme percebido no quadro de disciplinas e horários da escola.

As singularidades apresentadas pela comunidade refletem-se no exercício do cotidiano escolar. Estas são vivenciadas com a prática da língua árabe entre os professores, alunos e

outros funcionários da escola, bem como com os pais na instituição. Outra característica visualizada neste espaço ocorre com o uso do véu por parte de membros do sexo feminino, pertencentes a esta comunidade, demonstrando assim a profissão de fé religiosa. Como aponta Silva (2008), estes elementos corroboram para a autorrepresentação desses grupos, dando-lhes reconhecimento de dentro para fora.

Aqui, cabe retomar Bourdieu (2001), pois nos permite considerar que estas características são dotadas de significância não apenas para um único sujeito, mas para o grupo que compactua com o mesmo sistema de representação.

Partindo da visão de que a escola é um espaço que contribui para a construção de sujeitos com autonomia, formadores de opiniões, que agem e interagem no mundo, o Projeto Político Pedagógico enfatiza que os educadores da instituição precisam levar em consideração algumas questões que deverão ser objetos de atenção e construção ao longo de todo processo escolar, como:

[...] ter autonomia e autoridade de pensamento; ser pesquisador; ser capaz de trabalhar em equipe; ser empreendedor; ser cooperativo; ser ético; reconhecer-se como pessoa e ser agente transformador da sociedade com possibilidades de avaliar e questionar a realidade social, favorecendo mudanças; ser conhecedor da realidade regional e internacional, capaz de contribuir para a formação de uma nova consciência política, afinada com a sociedade globalizada; utilizar os conhecimentos da tecnologia como ferramenta facilitadora e modernizadora de sua atividade profissional; ter um olhar à diferença, à diversidade, e propagar o respeito ao multiculturalismo. (PPP, 2013, p. 44).

Dentre os objetivos apontados, destacamos a questão do multiculturalismo. Como apontado por Canclini (2009), este aspecto nos possibilita a inserção em contexto simbólico diverso que proporciona fusões e inovações. Conforme o Projeto Político Pedagógico, proporcionar à comunidade escolar árabe informações e conhecimentos sobre a cultura brasileira, em específico, possibilita a convivência entre ambas as culturas.

Somando-se a isto, segundo Silva (2000, p.100), “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”. Dentro desta perspectiva, podemos salientar que somente respeitamos “aquilo” que realmente conhecemos. Neste sentido, percebemos que o Projeto Político Pedagógico (2013, p. 60) demonstra que todos os envolvidos no processo pedagógico, além de conhecerem os objetivos a serem alcançados, necessitam ter clareza e conhecimento da realidade na qual atuam, levando em consideração os hábitos e os costumes da comunidade árabe. E, de forma conjunta, refletir e planejar as atividades escolares para seus educandos.

No referente aos aspectos relacionados à diversidade, apropriamo-nos das palavras de Pardo (1996) apud Silva (2000), ao expor sobre o respeito à diferença.

[...] não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outriedade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (PARDO, 1996 Apud SILVA, 2000, P. 101).

Assim, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a diversidade no âmbito escolar não deverá passar despercebida, ou apenas ser trabalhada como mera data comemorativa. E mais, esta deverá estar explícita em cada entrelinha, em cada imagem, em cada dado, perpassando por todas as áreas do conhecimento. Contudo, é no espaço escolar que as diversidades podem ser respeitadas ou negadas. Conforme aponta esta fonte

É na relação entre educadores e educandos e entre si, que nascerá a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade. A diversidade devidamente reconhecida é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora. (PPP, 2013, p. 21).

Neste sentido, podemos inferir que um dos ambientes mais propícios, mas não o único, para essa interação é a escola, que, por sua própria origem e função, promove um espaço de encontro. Embora se reconheça a existência de diferenças dentro do contexto escolar, podemos conjecturar, pela fala da depoente a qual citaremos a seguir, que estas diferenças são referências ao fato de nem todos os professores e funcionários da escola serem descendentes de árabes e algumas jovens ou mulheres, mesmo pertencentes à religião muçulmana, não fazerem adoção ao uso do véu.

Deste modo, apresentamos a representação de diversidade apontada pela depoente:

É muito interessante você conviver com pessoas que são diferentes de você, com a aparência dele, com o pensamento dele, com a religião dele, mas graças a Deus isto mostra que religião, cultura, tem pontos em comum e nós estamos sempre procurando o comum para conviver juntos. [...] mostrando que a diversificação não significa que vai ter problemas pelo contrário podemos ser diferentes mais chegando num mesmo ponto no final. E aqui na escola nós temos várias experiências com isto. (TARRAF, 2013).

Portanto, de acordo com a depoente, ao invés de dar ênfase às diferenças, podem ser valorizadas as semelhanças do grupo, para que, desta forma, ocorra o diálogo em vista da construção de valores em comum. Desta forma, de acordo com Silva (2008) que aponta a não existência de uma comunidade árabe única em Foz do Iguaçu, estas divergências sobrepõem os princípios da constituição destes grupos frente aos grupos nacionais. Assim, podemos inferir que, para esta comunidade, a língua, a gastronomia e a religião Islâmica conformam algumas das características que necessitam ser evidenciadas e valorizadas pela escola, dando, assim, continuidade e reforçando as condutas deste grupo na região fronteiriça.

Há, na escola, professores e alguns funcionários que não fazem parte do mesmo grupo étnico árabe, tais como os professores de Língua Portuguesa e de Educação Física, ou seja, os docentes encarregados das disciplinas do currículo básico nacional, além de alguns funcionários administrativos e de serviços gerais. A depoente citada, ao referir-se à diversidade no interior do estabelecimento, permite uma interpretação singular do conceito de diversidade, expondo que a convivência entre eles ocorre com respeito mútuo, mas deixando entrever que as diferenças não devem ser priorizadas; que eles devem e dão importância aos pontos em comum.

Quando a depoente afirma que devem procurar os pontos em comum, entende-se que estão todos voltados para um mesmo objetivo educacional, buscando passar os valores morais, ensinar o respeito e a valorização da vida do outro, além do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, a escola Árabe Brasileira direciona seus objetivos maiores para uma continuidade e reforço da cultura árabe/muçulmana, tentando, desta forma, manter suas tradições para que os discentes possam conhecer e reconhecer seus iguais, dando prosseguimento ao sujeito árabe/muçulmano. Este objetivo está claro na passagem do Projeto Político Pedagógico quando diz que,

A escola preserva os costumes islâmicos, respeitando a forma de se vestir das mães e das alunas, que fazem a opção pelo uso do lenço na cabeça e conseqüentemente a forma de vestimenta (vestido que cobre os braços e pernas), uso discreto de esmalte e demais acessórios. Enaltece a tradição cultural, como o Ramadã, o folclore árabe, a língua e os costumes religiosos, incluindo, desde 2011, o Casamento na Aldeia, que é uma festa realizada anualmente e que tem como objetivo apresentar um costume árabe e agregar o maior número possível de várias comunidades, indistintamente. (PPP, 2013, p.12).

Podemos considerar, diante de tais situações, que a escola pode ser entendida como um espaço simbólico, que, em acepção a Certeau (1994), proporciona o encontro da comunidade árabe para que possa compartilhar as mesmas características e construir representações de suas práticas nas relações sociais.

Outro objetivo da escola, segundo o Projeto Político Pedagógico, é a formação de cidadãos capazes de enfrentar a sociedade e nela serem úteis, e, ao citar Paupério (1985), demonstra que o indivíduo, ao se tornar um cidadão participativo, precisa se “aculturar politicamente”. Neste sentido, podemos perceber que a escola, ao mesmo tempo em que procura valorizar a cultura da comunidade árabe promovendo uma prática educativa para este fim, demonstra a necessidade de proporcionar a seus educandos o conhecimento também voltado para que se tornem cidadãos participativos e atuantes fora do contexto escolar, conhecendo e adaptando-se a outras culturas. Sendo assim, podemos inferir o quanto este espaço escolar procura reforçar seu pertencimento étnico e negociar com a sociedade receptora.

Este esforço em dar continuidade aos valores e à religião Islâmica, às novas gerações da comunidade, pode ser corroborado com a localidade em que se encontra a Escola Árabe, no caso, dentro do pátio da mesquita. Segundo Tarraf (2013), o fato de a escola estar no mesmo pátio deste templo religioso, proporciona aos filhos dos pais desta comunidade, inserção, de certa forma, na religião muçulmana pelo fato de,

[...] mesmo saindo e entrando na escola, estamos vendo que estamos dentro de uma mesquita. [...] você escuta a oração. É muito importante o trabalho deles. Nossos filhos estão aqui, estão sempre participando de muitas coisas daqui. Sempre que precisamos do pátio da mesquita eles cedem. (TARRAF, 2013).

Desta forma, podemos conjecturar que a escola, além de estar vinculada ao sistema educacional e social, mantém uma forte ligação com o templo religioso. A Escola Árabe, analogamente aos imigrantes italianos citados por Kreutz (2000), está vinculada à liderança religiosa. Para exemplificar, torna interessante explicitar o que o autor relata:

[...] sabe-se que entre imigrantes italianos, quando ocorria a conotação comunitária das escolas, isso ocorria em zonas rurais, a partir da liderança religiosa. A comunidade assumia tanto a construção da escola, que com frequência, também era capela, como a manutenção do professor. (KREUTZ, 2000, p. 169).

Este excerto permite, mais uma vez, recordar como foi a instituição da Escola Árabe, em que houve a implicação de interesses comuns entre a comunidade árabe e o Centro Cultural Beneficente Islâmico. A ligação entre escola e religião torna-se uma forma de fortalecimento para o grupo, tanto para pôr em prática ações que possibilitam a continuidade e visibilidade da cultura árabe e da religião Islâmica, bem como para as reivindicações sociais e políticas.

Embora ocorra o esforço em manter viva a cultura e a religião da comunidade árabe muçulmana, dentro do novo espaço de fixação, podemos perceber uma transposição cultural, que, como destaca Albuquerque (2008), pode ser entendida como a incorporação de novos valores e costumes no país de destino. Isto permite ser corroborado na proposta e diretrizes encontradas na execução do Calendário Escolar da escola em análise. Percebe-se que o mesmo atende às exigências da LDB, que no artigo 23, parágrafo 2.º, estabelece o cumprimento mínimo de 200 dias letivos, distribuídos em 4 horas diárias, totalizando 800 horas anuais. Esse documento se propõe a ser o norteador das atividades letivas (Ensino, atividades culturais, científicas, etc.) e serve como referência para o planejamento das atividades docentes e dos funcionários, mas principalmente apresenta aos alunos e seus pais o quadro de dias e atividades no decorrer do ano letivo.

Por sua vez, também são consideradas as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação, que instrui que o Calendário Escolar deve constar de: total de dias letivos; férias escolares e períodos de recesso; feriados e dias facultativos; dias de planejamento; reuniões de Conselho de Classe, pedagógicas e administrativas; capacitação e Semana Cultural. (Instrução nº 017/2012 – SEED/SUED).

Analogamente, o Regimento Escolar da Escola Árabe, no Capítulo II, Seção XIV – Do Calendário Escolar – Art. 129 aponta que

O Calendário Escolar será elaborado anualmente, conforme normas emanadas da Secretaria de Estado da Educação, pelo estabelecimento de ensino, apreciado e aprovado pelo Conselho Escolar e, após, enviando ao órgão competente para análise e homologação, ao final de cada ano letivo anterior à sua vigência. [Na mesma seção, no Art. 130:] O Calendário Escolar atenderá ao disposto na legislação vigente, garantindo o mínimo de horas e dias letivos previstos para cada nível e modalidade. (REGIMENTO ESCOLAR, p. 38).

As diretrizes apontadas aplicam-se tanto para os estabelecimentos Públicos como Privados de Ensino e consideram particularidades locais, regionais e até mesmo nacionais, a exemplo de aspectos pontuais presentes no Calendário tais como feriados ou atividades

artísticas, esportivas e culturais. A Escola Árabe, em específico, permite perceber singularidades no seu Calendário, caracterizados pela manutenção dos feriados nacionais, étnicos e religiosos.

Destaca-se que o Calendário da Escola Árabe Brasileira compartilha datas comuns com os calendários das escolas públicas e demais estabelecimentos de Ensino de Foz do Iguaçu. Em parte, isso decorre dos feriados nacionais já institucionalizados e consolidados na cultura brasileira, tais como: Tiradentes, Paixão de Cristo, Dia do Trabalho, Corpus Christi, Independência do Brasil, Padroeira do Brasil, Dia do Professor, Finados, Proclamação da República, bem como o aniversário do Município de Foz do Iguaçu, no mês de junho.

Merece destaque específico, enquanto foco de análise, a complementação de datas comemorativas presentes no Calendário Escolar que buscam reforçar particularidades valorizadas pela referida comunidade escolar. São referências vinculadas ao povo árabe, à religião Islâmica e à nação libanesa. Por se tratarem de feriados importantes para a comunidade, neste momento, passamos a conhecer cada um deles:

A “Festa do Ramadan”, conforme o Calendário Escolar de 2013 tem como data comemorativa o dia 08 de setembro. Este é o dia que encerra o Ramadan, quando da conclusão do jejum no período de 30 dias. O Ramadan é uma das festas mais importantes do calendário islâmico. Esse período está destinado a celebrar a lembrança da revelação do Alcorão. O mês de jejum tem como objetivo recordar àqueles que têm riquezas, que existem os mais pobres, e consiste em não tomar nenhum alimento sólido, nem bebida, nem mesmo água, desde o clarear do dia até o pôr do sol, como também deve se abster de fumar e manter relações sexuais. Do jejum, estão dispensados os doentes e os fiéis em viagem, contanto que mais tarde o façam. Os idosos e as crianças pequenas estão dispensados. (Cf. ESPINOLA, 2005, p. 142).

No que se refere ao mês do Ramadan e a participação em datas como o nascimento do profeta Mohamad, a Sra. Khraiss relata que,

Tem datas especiais, como agora este mês o jejum, o Ramadan. Todo dia à noite, quando janta todo mundo, a maioria das pessoas vai ou aqui na mesquita, ou do outro lado na outra mesquita. A gente faz uma oração, a maioria das mulheres participa com crianças, levam as crianças junto para a mesquita, participam, neste mês agora. Tem também o nascimento do profeta Mohamad, a gente também vai à mesquita, faz uma oração especial para esta data. Sim a gente participa de muitas coisas da nossa religião. (KHRAISS, 2013).

Como salientamos esta data também está contemplada no Calendário Escolar. A partir da fala da depoente, podemos visualizar a importância da data para a comunidade muçulmana, justificando assim um dia de feriado no âmbito escolar, mesmo que não faça parte dos feriados nacionais do Brasil. A partir do momento que a escola reserva este dia para que se festeje o Ramadan, corrobora para enaltecer e incentivar esta prática religiosa no decorrer do mês. Além dessas considerações, podemos perceber que o mês do Ramadan também é uma prática religiosa, tanto da comunidade considerada xiita como sunita, podendo assim dizer que faz parte das ações de todo muçulmano, independente de sua vertente religiosa.

No período dessa festividade na qual ocorrem os ritos religiosos, podemos conjecturar que a escola contribui para a educação do espaço doméstico incentivando os pais dos alunos a levarem seus filhos para a mesquita. O educando, juntamente com seus familiares, ao frequentarem a mesquita principalmente nesse período, vivenciam de forma prática todo o ritual desse pilar do Islã, em que aprendem o significado do jejum e das orações. Portanto, percebe-se uma educação espiritual a qual, através da adoração e autorreflexão, permite que todo muçulmano reflita sobre sua forma de conduta, pois o jejum é muito mais do que abster-se de comer e beber.

No dia 22 de novembro, comemora-se a “Independência do Líbano”. Conforme indicado no *site* da Embaixada do Líbano⁴⁹, é uma data que faz referência à Proclamação oficial da Independência libanesa frente ao domínio francês, alcançada no dia 22 de novembro de 1943. Mas somente a partir do ano de 1946 ocorreu a retirada das tropas francesas do país.

Cabe salientar, a partir das observações e inserções de campo no ambiente escolar, que este ano haverá a comemoração da data juntamente com o dia 15 de novembro em comemoração ao dia da “Proclamação da República”, em atividade de hora cívica. Desse modo, nesse evento pode-se perceber uma representação de idealização nacional. Ao unificar as duas datas em um mesmo evento, podemos considerar a intencionalidade da escola em demonstrar que ambos os países são importantes para a comunidade árabe, tanto o Brasil como o Líbano. E ainda, mesmo fazendo parte de uma nação brasileira, há um esforço em manter um vínculo com a nação de origem.

O dia 25 de maio refere-se à “Libertação do Sul do Líbano”. Nessa data, é comemorada a Libertação e Vitória do Líbano, ocorrida no dia 25 de maio de 2000, dia da expulsão das tropas israelenses do sul do Líbano. Os libaneses recordam e homenageiam os que lutaram por esta causa e reiteram o compromisso de continuar a batalha em prol da

⁴⁹ Embaixada do Líbano no Brasil. O Líbano. História. Século XX e XXI. Disponível em: <http://www.libano.org.br/olibano_hist_secXX.html> Acesso em: 13 maio 2013.

justiça. Segundo o *Jornal do Brás*⁵⁰ (2012, edição n. 212), entre 1978 e 1982, as tropas israelenses invadiram o território libanês. Ainda segundo essa fonte, surgiu a resistência libanesa com o intuito de defender o seu povo e expulsar os invasores que, durante décadas, se instalaram no sul do Líbano. A matéria segue dizendo que, durante a invasão inimiga, o povo libanês apoiou sua resistência ao ver que era a única forma de libertação. Indica que a resistência colocou um ponto final na questão, libertando o seu território dos invasores, apesar de ainda o Líbano ter uma parte de seu território ocupada pelas tropas israelenses nas aldeias de Mazzareh Chibaa e Kafar Shuba.

A partir do momento que essa data se torna um feriado comunitário com significado para essa comunidade, permite inferir que é um dia de reflexão que a escola proporciona a seus alunos e, conseqüentemente, a seus familiares. Após permitir representações acerca das lutas em busca de liberdade para o povo daquela região, podemos considerar que a comunidade árabe, neste reforço, até certo ponto engajado, procura mostrar para as novas gerações, por meio de festividade e ritualização, as situações que existiram no Líbano, ou seja, revivificar nos seus descendentes o que não desejam esquecer. Esta data permite retratar situações relacionadas às constantes guerras, confrontos, perdas de terras, devido às invasões, associadas pela fonte jornalística, aos israelenses. Essa busca de reviver as situações do passado envolve também a reconstrução deste a partir das experiências vividas por essa coletividade, ou seja, reconstruir, por meio dos imaginários e representações, o que ocorreu no passado. Assim, a reprodução de experiências vividas através da memória coletiva configura um sentimento ou bandeiras de unidade do grupo.

A “Festa do *Eid*”, conforme o Calendário Escolar deste ano, é uma data comemorada no dia 29 de novembro. Segundo apresentado pelo Jornal Gazeta de Beirute⁵¹, o Eid al-Adha é um dos principais feriados no Islã onde é feita a troca de presentes e o sacrifício de animais cuja carne é distribuída para pessoas carentes. Segundo a tradição islâmica, esse feriado marca o sacrifício de Ismael por Abraão (a história aparece no Corão, sendo análoga do sacrifício de Isaac, na Bíblia Hebraica).

⁵⁰ Jornal do Brás. São Paulo-SP. Líbano comemora 12 anos de libertação. Edição 212, junho de 2012, p. 07. Disponível em: < <http://www.jorbras.com.br/portal/images/pdf/edicao212b.pdf> > Acesso em: 21 abr. 2013.

⁵¹ Jornal Gazeta de Beirute. O portal semanal de notícias do Líbano para a comunidade brasileira. “Eid al-Adha”, Festa do Sacrifício é celebrada em Foz. Por Mônica Nasser. Edição 57, 2012. Disponível em: < <http://www.gazetadebeirute.com/2012/07/eid-al-adha-festa-do-sacrificio-e.html#ixzz2oWTRPtCD> > Acesso em: 6 maio 2013.

Ainda de acordo com a fonte jornalística, a festa, também conhecida como a Festa do Sacrifício, marca o final do *hajj*, a peregrinação⁵² à cidade sagrada de Meca, na Arábia Saudita. Em Foz do Iguaçu, segundo esta fonte, cerca de 1000 fiéis se reúnem nessa data na Mesquita Omar Ibn Al-khatib para rezar e confraternizar com os amigos e a família. Na região da tríplice fronteira, vivem hoje mais de 20.000 muçulmanos, e as datas mais importantes do calendário islâmico já foram incorporadas pela comunidade local. O *Eid al-Adha* é considerada tão importante quanto o final do mês sagrado do Ramadan. (Gazeta de Beirute, Edição 57, 2012).

Assim, mediante a valorização de datas específicas do Líbano, como as relacionadas à religião Islâmica, podemos aferir que a escola, mais uma vez, procura abrir espaços para que os integrantes da comunidade árabe que têm os filhos matriculados possam revivificar suas tradições, sua pertença ao país de origem. Através destas celebrações coletivas, podemos recorrer a Barth (1998) no que se refere à identidade étnica. Este autor apresenta a identidade como uma representação coletiva, a partir do momento que o indivíduo e o grupo compactuam com um mesmo estatuto identitário, ou seja, possuem peculiaridades delineadas por características definidoras como valores, comportamentos, visões de mundo, traços culturais.

Outra data que é interessante destacar no Calendário Escolar é a Semana Cultural, a qual deve estar prevista pelas instituições da rede pública e privada. De acordo com a nova instrução nº 017/2012 – SEED/SUED, a Semana Cultural será abordada como Semana de Integração Escola/Comunidade.

No caso da escola em questão, esta organiza este momento reservando dois dias do ano letivo, para se trabalhar dois projetos, o “Dia da Cultura” e a “Feira da Ciência”. O primeiro, conforme o Projeto Político Pedagógico refere-se à Festa da Cultura, que apresenta como objetivo:

O conhecimento dos hábitos e costumes de outras culturas, bem como expor a cultura Árabe, como uma forma de mais conhecimento. Com a convivência, no próprio espaço escolar, as culturas vão se mesclando, tanto por parte de professores (as) e funcionários (as), como também entre alunos (as) que vão, através de suas ações, falas, curiosidades, trocas de experiências, alimentação etc, mesclando os costumes culturais de forma natural e harmoniosa, e, com isso, o conhecimento amplia-se e a aprendizagem ocorre de forma simples, mas com grande significação. (PPP, 2013, p. 54).

⁵² O esclarecimento sobre a peregrinação à cidade de Meca será abordado posteriormente, quando referirmos às viagens sazonais.

Este excerto nos permite conjecturar que, por meio de eventos realizados pela escola, a comunidade árabe, ao mesmo tempo em que apresenta um discurso de respeito e interesse em conhecer outras culturas, demonstra evidenciar a qual cultura esta comunidade pertence. Pela ótica de Canclini (2009, p. 68), mesmo com a valorização de alguns processos de hibridização cultural, não significa que cada cultura irá deixar de defender e garantir a reprodução que considera inegociável e inassimilável para cada grupo étnico. Portanto, ainda de acordo com o autor, mesmo que ocorra o contato com outras culturas, estes grupos não abrirão mão de dar continuidade aos elementos culturais que se identifiquem com eles.

Já o segundo projeto, a partir do que apresenta o Projeto Político Pedagógico, é um evento que visa pôr em prática toda a gama de conhecimentos adquiridos no decorrer dos bimestres, relacionados aos conteúdos desenvolvidos, principalmente nas áreas de Ciências, Biologia, Física e Química.

A partir da análise da Proposta Pedagógica Curricular realizada no decorrer da pesquisa, podemos aferir, com mais clareza, como a seleção e organização curricular vem ao encontro dos objetivos da escola. A Proposta Pedagógica Curricular é um documento composto pelo referencial teórico e metodológico adotado para as disciplinas, os conteúdos escolares, os objetivos educacionais e as avaliações. Sobre a apropriação e transmissão dos conteúdos pertencentes ao currículo, Libâneo (2004) considera que a apropriação e a transmissão dos conhecimentos selecionados para o currículo escolar perpassam o âmbito dos interesses da instituição escolar, pois estes se encontram diretamente vinculados a interesses sociais e políticos existentes na sociedade.

Portanto, pode-se cotejar que, ao elaborar a Proposta Curricular, deve-se levar em conta que o currículo vai além dos conteúdos escolares inscritos nas disciplinas, pois envolve vários tipos de aprendizagem além daquelas exigidas pelo processo de escolarização. Ainda segundo o autor, podem ser elas resultantes das vivências cotidianas na comunidade, na interação entre professores, alunos e funcionários que proporcionam a construção de valores e comportamentos, como também das atividades concretas que acontecem na escola, que denominamos ora de currículo real, ora de currículo oculto.

Neste momento, torna-se interessante conceituar, segundo o mesmo autor, o que é currículo real e o que é currículo oculto. Currículo real são aqueles conteúdos expressos de forma clara, ou seja, de acordo com que foi elaborado na proposta curricular e contextualizado em sala de aula pelo professor para atingir seus objetivos de aprendizagem. O

currículo oculto contempla as práticas que não estão explícitas, mas que resultam no aprendizado de atitudes, comportamentos e valores, gerados no meio social e escolar.

Deste modo, podemos considerar que o ambiente escolar proporciona várias formas de aprendizado, seja através dos conteúdos abordados e colocados em prática pelo professor em sala de aula, seja na convivência diária entre professores, alunos e funcionários da escola. Esta convivência possibilita a inserção de normas de conduta, as quais estão diretamente relacionadas, no caso da comunidade árabe, com comportamentos, atitudes e valores religiosos e culturais.

Dentro desta perspectiva, Brandão (1994, p. 9) coloca que não encontramos uma única forma nem um único lugar em que a educação acontece, ela pode ocorrer em variadas esferas, tanto no ambiente escolar como fora dele. E ainda sobre a educação, o autor completa que “o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Para compreendermos um pouco mais sobre o funcionamento da Escola Árabe e seus direcionamentos, apresentamos, na próxima seção, como esta escola organiza seu currículo e, através dele, aponta ações pedagógicas.

3.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E SEUS DIRECIONAMENTOS

Considerando que a escola, em seu PPP, procura dar ênfase à pluriculturalidade, podemos perceber nele evidências de práticas curriculares que procuram superar estereótipos, incluindo a diferença e o diálogo intercultural. Por ser a Proposta Pedagógica Curricular um documento de referência com base no qual irão concretizar-se e desenvolver-se outros documentos subsequentes que sistematizam a vida escolar, apresentamos os apontamentos realizados sobre este documento no Projeto Político Pedagógico da escola.

Quanto à Organização Curricular, esta, em sua reestruturação, deve acompanhar as transformações sociais, considerando a realidade do momento como parâmetro para a aprendizagem. O papel do educador, nesse processo, é o de condutor para construção e transformação do conhecimento.

Neste momento, como forma de visualizarmos o papel do educador dentro de cada nível de ensino bem como as disciplinas constantes na Grade Curricular, torna-se necessário apresentar o descrito na Proposta Pedagógica Curricular e no Regimento Escolar. Vale salientar que, de acordo com o Regimento Escolar Seção III – Da Organização Curricular, Estrutura e Funcionamento - Art. 57, os conteúdos e componentes curriculares estão

organizados na Proposta Pedagógica Curricular, inclusa no Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino, em conformidade com as Diretrizes Nacionais e Estaduais. Ainda dentro desta mesma seção do Regimento, no Art. 56, os conteúdos curriculares na Educação Básica observam:

- I. Difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II. Respeito à diversidade;
- III. Valorização da ética;
- IV. Valorização da língua árabe;
- V. Valorização da humanização social e individual;
- VI. Estímulo à pesquisa;
- VII. Estímulo à expressão oral e escrita;
- VIII. Desenvolvimento da responsabilidade, liberdade e solidariedade;
- IX. Orientação para o trabalho.

Na Educação Infantil, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, cabe ao educador organizar seu trabalho de acordo com as especificidades das crianças de zero a seis anos e proporcionar aos seus educandos o desenvolvimento da autonomia, da corporeidade e dos conhecimentos culturais sobre os hábitos e cuidados básicos e educativos; a transição do contexto familiar, doméstico, para o contexto escolar, bem como a apropriação de conhecimentos, valores, procedimentos e instrumentos da cultura árabe e brasileira, sob a acolhida do cuidado e da educação. E ainda, que o educador reflita sobre sua prática pedagógica.

Quanto ao currículo da Educação Infantil, o Regimento Escolar, Capítulo II, Seção III – Da organização Curricular, Estrutura e Funcionamento – Art. 59, dispõe que este deve assegurar a formação básica comum, respeitando as diretrizes curriculares nacionais.

- I. Não tem a Educação Infantil de forma sistemática, a alfabetização não poderá sobrepor às demais atividades;
- II. O ambiente alfabetizador coloca a criança em contato com o mundo da linguagem oral e escrita e deverá ser significativo nesta etapa da escolaridade;
- III. O jogo, a música e o brinquedo representam formas de aprendizagem importantes a serem utilizadas, articulando o conhecimento em relação ao mundo;
- IV. O término da Educação Infantil não confere, por si só, direito à criança de ingressar no Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental estão organizadas por disciplinas, devendo estar direcionada afim de que,

[...] o conhecimento possa ser uma rede de relações, onde o (a) professor (a) auxilia o (a) aluno (a) a fazer as conexões que forem precisas. Assim, desenvolve-se a capacidade cognitiva, afetiva, física, estética e de relacionamentos interpessoais, impulsionando o (a) aluno (a) para aprofundar e dar continuidade aos seus estudos, envolvendo as disciplinas da Base Nacional Comum: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Os conteúdos curriculares da Educação Básica deverão observar a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres do cidadão, de respeito ao bem comum e à democracia, como rege o artigo 27 da Lei 9794/96. (PPP, 2013, p. 48).

Como podemos perceber, estes conteúdos seguem as Diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, que estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais regidas pela legislação vigente.

Neste nível de ensino, de acordo com a fonte citada, deverá ser proporcionado aos alunos o reconhecimento de identidades pessoais, levando a perceberem as diversidades e peculiaridades básicas relativas do gênero masculino e feminino, das variedades étnicas, da faixa etária e regionais e das variações socioeconômicas, culturais, religiosas e de condições psicológicas e físicas presentes na sociedade escolar.

Para os anos finais de Ensino Fundamental, no Regimento Escolar, Capítulo II, Seção III - Da organização Curricular, Estrutura e Funcionamento – Art. 60 consta:

- I. Base Nacional Comum constituída pelas disciplinas de Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa e de uma Parte Diversificada, constituída por Língua Estrangeira Moderna Inglês e Árabe.
- II. Ensino Religioso como disciplina integrante da Matriz Curricular do estabelecimento de ensino, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
- III. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, Sexualidade Humana, Educação Ambiental, Educação Fiscal e Enfrentamento à Violência contra a Criança e o Adolescente, como temáticas trabalhadas ao longo do ano letivo, em todas as disciplinas;
- IV. Conteúdos de História do Paraná na disciplina de História.

Cabe salientar que, de acordo com a Matriz Curricular do colégio, as disciplinas de informática, Língua Estrangeira Moderna – Árabe e Inglês – encontram-se na parte diversificada. As aulas de Ensino Religioso, de acordo com a LDB nº 9394/96, é disciplina de

matrícula facultativa para o aluno, mas podemos observar, pela fala da depoente a seguir, que, mesmo sendo opcional, esta disciplina é frequentada por todos os alunos. De forma complementar, sobre esta disciplina, o Regimento Escolar aponta que: “No ato da matrícula, o aluno ou seu responsável deverá autodeclarar seu pertencimento Étnico-Racial e optar, na série do Ensino, pela frequência ou não na disciplina de Ensino Religioso”. (Cf. Regimento Escolar, Seção IV - Da Matrícula - Art. 66).

No que tange à opção ou não da frequência nas aulas de Ensino Religioso, a Sra. Bencke (2013) nos relata que,

Tivemos uma criança que a mãe, por ser brasileira e o marido ser árabe, pediu para que a filha não participasse da aula de religião, que ela não gostaria. Então, no começo, a menina não participou. Mas, depois disto, a própria criança pediu para a mãe que ela gostaria de participar. Ela também se sentiu excluída porque, naquela hora, ela saía da sala, ficava com outra professora. E ela mesma acabou convencendo a mãe dela de deixá-la participar. [...] Há várias crianças que a mãe é brasileira. Mas geralmente eles acabam participando da religião libanesa mesma, da religião árabe. (BENCKE, 2013).

A religião, como já discutido anteriormente, faz parte da vida escolar dos alunos que frequentam a Escola Árabe, mesmo que alguns alunos não sigam o islamismo, é plausível conjecturar que se sintam deslocados por não participarem das aulas de religião, caso tenham que ficar fora da sala de aula, durante os ensinamentos direcionados ao Islã. Mesmo assim, a instituição, seguindo a determinação legal, quanto à disciplina de ensino religioso, possibilita a escolha de frequentar ou não essas aulas.

Portanto, podemos presumir que o discente procura estar presente nas aulas de Ensino Religioso como forma de sentir-se inserido no grupo, ou seja, fazer parte da comunidade escolar em todos os momentos, mesmo que, em certas ocasiões, alguns princípios religiosos não condigam com sua prática no contexto familiar e social. Através da participação nesta disciplina, podemos inferir que a aluna citada se insere em um espaço de sociabilidade.

Diante deste fato, nota-se a força e a importância do ensino da religião Islâmica. Portanto, pode-se perceber que a referida aluna, ao participar do grupo no qual está inserida, esta frequente participação se tornará significativa e isso poderá levá-la a influenciar seus familiares que não participam da mesma crença. Além da influência sofrida pela classe da aluna, pode-se considerar que indiretamente a escola, a comunidade e os valores árabes podem influenciar a família. E a escola, por poder ser classificada como confessional, em uma acepção a Kreutz (2000), pode ter influenciado inclusive a mãe.

Adentrando nas metas direcionadas ao Ensino Médio, estas deverão proporcionar aos alunos meios de se aprofundarem nos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, para o trabalho e a cidadania, capacitando-os para se adaptarem com flexibilidade a novas condições de ocupação, a partir do desenvolvimento de princípios éticos, de autonomia intelectual e de pensamento crítico. Desse modo, segundo o que consta na Proposta Pedagógica Curricular, a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos torna-se primordial ao ensino de cada disciplina, assim como à compreensão de manifestações culturais e artísticas. (Cf. PPP, 2013, p. 48).

No que se refere à Matriz Curricular do Ensino Médio, esta especifica as disciplinas da Base Nacional Comum que são: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. A parte diversificada é composta pela Língua Estrangeira Moderna, a qual contempla três línguas: Árabe, Espanhol e Inglês. Além destes, igualmente os itens IV e V referidos acima sobre a organização curricular para o Ensino Fundamental, constam no Regimento.

Diante do exposto, podemos aferir que a escola, no que se refere à sua prática educativa, encontra-se com um grande desafio: conjugar satisfatoriamente as exigências sociais e legais do sistema de ensino brasileiro e as expectativas da comunidade escolar.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE LÍNGUAS E DE RELIGIÃO E SUAS RELAÇÕES EM ÂMBITO FAMILIAR

Nesta seção, apresentaremos o quanto a educação dos integrantes da comunidade árabe muçulmana de Foz do Iguaçu está vinculada aos aspectos familiares, religiosos e linguísticos.

Assim, torna-se interessante destacarmos as três línguas estrangeiras ofertadas pela escola e a prática do Ensino Religioso dentro desse contexto escolar, levando em consideração as relações que essas disciplinas têm com a comunidade escolar.

A língua⁵³ e a religião utilizada por essa comunidade escolar, em acepção a Woodward (2000, p. 8), “são formas de representação da linguagem e dos sistemas simbólicos que dão sentido à identidade, servindo inclusive como um dos fatores que possibilita classificar quem é incluído e quem é excluído”.

No entanto, podemos inferir que, a partir do momento em que a escola oferece aos seus educandos o aprendizado de mais duas línguas estrangeiras, estas são formas de interação e inserção com/em outras culturas.

Apoiando-se em Canclini (2009, p. 61), este movimento de ida e volta demonstra que compartilham, além da língua nacional, o bilinguismo, e por que não o multilinguismo, pelo motivo de aprenderem mais três línguas, no caso o árabe, o inglês e o espanhol. Assim, acabam tendo a experiência de circular entre as matizes culturais diversas que estas línguas representam.

E ainda, podemos entender que tais práticas educativas na escola proporcionam aos imigrantes e seus descendentes, ao mesmo tempo, um sentimento de identidade a partir do pertencimento e reconhecimento diante do grupo, como um reordenamento desta.

⁵³ Para Fiorin (2004), a língua não é somente um código linguístico, mas também um discurso em que ao fazer o uso da linguagem não expressa somente representação do pensamento ou instrumento de comunicação, mas sim expressões da vida real. Deste modo, comunicar-se significa ter como intuito agir no mundo, influir sobre outros, influências estas que podem ser como forma de libertação ou opressão, como de mudança ou conservação.

4.1 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS E FAMILIARES NA EDUCAÇÃO ÁRABE DA FRONTEIRA

Abordamos primeiro a disciplina de Inglês que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2013, p. 52), é trabalhada no colégio, por ser considerada muito importante nesta região. Por Foz do Iguaçu encontrar-se em uma região de fronteira, sente-se a necessidade de comunicação com povos oriundos de várias partes do mundo. O colégio, por atender em sua maioria alunos árabes ou descendentes, ainda de acordo com essa fonte, parte destes alunos apresentam o domínio da Língua Inglesa com grande fluência, pelo fato de os pais, além de falarem o Árabe, também falarem o Inglês. Soma-se a isso o relato da Sra. Bencke (2013) ao mencionar que este idioma é muito cobrado na escola, e muito mais avançado em relação a algumas outras escolas. Esta busca pelo domínio da língua inglesa pode ser, de certa forma, justificada pelo fato desta língua ser conhecida e praticada internacionalmente. Portanto, seu domínio proporciona ao seu praticante ingressar em um mercado de trabalho na esfera mundial, como oferecer condições de acompanhar as rápidas mudanças que ocorrem no mundo tecnológico.

Assim, dominar o idioma inglês corresponde fazer parte da integração global que nos é oferecida na atualidade, possibilitando desenvolvimento pessoal e profissional como também cultural. Para o imigrante, podemos inferir que o domínio desta língua lhe permitirá ser um “eterno imigrante”, ou seja, obter condições de estar em qualquer parte do mundo, inserindo-se em diversas comunidades sem dificuldades de comunicação e inserção.

Na Matriz Curricular do Ensino Médio, podemos também observar a oferta do ensino de Espanhol, necessário às exigências do mercado de trabalho e às condições de convivência com os países vizinhos, que têm como base a língua espanhola. (Cf. PPP, 2013, p. 52). Esta língua pode ser considerada fundamental para o exercício da profissão, no caso o comércio, que é exercida pela maioria dos pais dos alunos, principalmente na região de fronteira. Como destacamos anteriormente, a maioria dos alunos pertencem a bairros comerciais que fazem divisa com o Paraguai. Vale ainda salientar que também há pais de alunos que trabalham neste país vizinho. Deste modo, podemos inferir que o conhecimento da língua espanhola é fundamental para a atividade comercial nestas localidades, pois tal tipo de atividade depende de diálogo constante nas relações de sociabilidade.

As considerações apresentadas permitem visualizar que, através da sociabilidade em espaço público, envolvendo as relações de comércio, ocorre a possibilidade da interação entre os integrantes da comunidade árabe com a sociedade iguaçuense, como já apontada,

diversificada culturalmente. Esta interação, como aponta Silva (2008), leva os sujeitos praticantes ao reordenamento de sua identidade. As línguas inglesa e espanhola em sociabilidade, permitem conjecturar um reordenamento de identidade. E a escola, ao proporcionar aos alunos o domínio destas línguas, contribui para que a identidade de seus educandos se torne fluida e cambiante.

Quanto ao ensino da língua árabe, dentro de outra perspectiva de interação, a de pertencimento ao grupo étnico, o Projeto Político Pedagógico da escola refere-se a ela como forma de procurar preservar o idioma, aliada aos hábitos e costumes da colônia árabe. Assim, com base nos depoimentos dos pais dos alunos matriculados na escola, abordaremos as falas dos informantes sobre a língua árabe na instituição.

Conforme já relatado pela Sra. Bencke (2013), a escola é brasileira, mas todos os dias tem uma aula de Árabe para incentivar a aprendizagem deste idioma. Tal incentivo para com a língua árabe pode ser considerado, além de um modo de tentar preservar a língua materna, uma forma de dar visibilidade ao grupo, bem como pertencimento étnico. Ao dar acesso ao código formal dessa língua, passa a ter acesso à civilização árabe, que tem como um de seus elementos base à língua árabe, bem como ao árabe-muçulmano, pois o alcorão é transmitido nesta língua. Cabe lembrar que, além de mãe, a entrevistada também é funcionária da escola. Sobre a questão relata:

Meu filho tem mais conhecimento porque ele está todos os dias tendo contato com o árabe. Mesmo eu trabalhando na Escola Árabe há doze anos e por ter estado em sala, quando era aula de Árabe, a professora regente sai da sala. Por isso a gente não teve este contato com o Árabe, eu não aprendi. Talvez se eu tivesse ficado junto teria aprendido. Agora, com meu filho estudando, ele traz as tarefas para casa. Então ele está me ensinando. Sabe? É bem legal isto. Ele está me ensinando Árabe. Ele aprende na sala de aula. Eu não estive na sala de aula para aprender. Sei umas palavrinhas soltas. Mas bem pouco. (BENCKE, 2013).

A depoente, por não ser descendente de árabe, mas professora na escola revela que poderia ter aprendido a língua caso tivesse participado das aulas juntamente com seus alunos. Podemos inferir, pelas situações apontadas, que não houve a necessidade de pertencimento a este grupo étnico a partir da língua pelo fato de não ter ascendência árabe.

Por outro lado, na fala da Sra. Tarraf (2013), a língua árabe é à base da escola. Entretanto, mesmo com o esforço dos pais em manter, nas novas gerações, as marcas da cultura árabe, considerando a língua como o alicerce, a raiz da escola, há uma dificuldade dos mais jovens em compreender tanto a sistematização como o significado deste idioma.

Contudo, os alunos que ainda não dominam a gramática e a escrita formal, apenas pelo fato de conversarem em árabe, já mantêm viva a essência desse grupo étnico. Neste sentido, a depoente expõe que:

Nossa Língua Árabe é uma base aqui, uma raiz da escola. Tirando o Árabe, mesmo se nossos alunos não gostem, porque nós estamos sofrendo bastante com eles. Eles estão achando uma Língua bem diferente. Você escreve, por exemplo, o Português e o Inglês de uma maneira e começando o contrário para escrever o Árabe. Só esta fase incomoda as crianças. Mas sem o Árabe nós nem vamos existir. É nossa língua materna. Mesmo se eles estudam o alfabeto da Língua, para nós eles estão estudando Árabe, estão entendendo. Mesmo se eles falam entre eles, não estamos correndo nem atrás de gramática, em escrever livros, mas pelo menos estão praticando. Não esquecer que temos o árabe. Mesmo com toda esta segurança que nós fizemos pela língua, às vezes, nossos filhos falam Português entre eles. Se você entra na sala para dar aula, se vai à quadra, sempre é o Português que eles se comunicam. (TARRAF, 2013).

Diante da fala da depoente, podemos conjecturar como a língua árabe encontra-se como um dos elementos centrais para o sentimento de pertencimento ao grupo. Mas, ao mesmo tempo, ainda de acordo com a informante, os filhos e, supostamente, a nova geração, não demonstram o mesmo interesse/entusiasmo pela aprendizagem desta língua, devido ao fato de considerarem uma língua de difícil aprendizagem. Mas, para a depoente, é através da escola que se apresenta, constantemente, a importância desta língua, e é por meio da comunicação diária através deste idioma que a comunidade árabe procura manter suas características consideradas essenciais.

Outra observação é possível em relação à língua árabe como língua estrangeira. Ainda de acordo com a fonte citada, o árabe nunca poderá ser a língua principal. Mas o importante é o trabalho feito na escola em que se destaca a importância deste idioma na vida da comunidade. Para ela, as duas línguas são consideradas como principais. Desta forma, podemos perceber que, mesmo que a língua árabe seja uma língua estrangeira, a instituição procura oferecer meios, como aumento de sua carga horária diária, para que os alunos possam ter maior contato com este idioma, como também a comunicação no cotidiano escolar utilizando as duas línguas (Português e Árabe). Sendo assim, de forma semelhante à língua oficial, ao educando é possibilitado o domínio de sua língua materna ou de seus pais.

No cotidiano escolar, ainda de acordo com a informante, a escola está sempre procurando valorizar a comunicação em árabe entre os alunos, mesmo aqueles que não respondem em árabe, estes entendem o idioma, deste modo estão sempre praticando a escuta.

Ao ser indagada quanto à tentativa de reforçar, proporcionar o convívio com a língua árabe no ambiente escolar, a Sra. Tarraf coloca que:

Nas aulas de árabe, nós pedimos para conversar só em árabe com a professora ou entre eles. Quando vamos passar algum recado, passamos nas duas línguas para eles escutarem o Português e o Árabe. Nós fazemos os bilhetes também nas duas línguas. Mesmo passando qualquer recado na sala de aula, passamos nas duas línguas. (TARRAF, 2013).

Segundo a informante, podemos perceber que, no ambiente escolar, a prática da língua árabe é constante, buscando, desta forma, além de valorizar a língua, esforços para mantê-la atuante na comunidade, bem como o intuito de deixar visível para a família, que a instituição, através de suas ações educativas, demonstra aos alunos a importância desta língua para a comunidade. E ainda declara, no momento da entrevista, após este relato anteriormente citado, que a escola, mesmo não sendo considerada oficialmente uma escola bilíngue, em sua visão, a escola pode sim se enquadrar como tal. Neste sentido, como abordamos nos capítulos iniciais deste trabalho, vivemos em um mundo que está em constante processo de fragmentação e recomposição. Assim, como descrito por Kaust (2012, p. 32), “[...] é impossível acreditarmos na existência de sujeitos monolíngues, ou seja, todos somos no mínimo bilíngues e vencendo fronteiras a todo o instante graças também ao bilinguismo”.

A autora, sobre a língua, cita Sarup (1996) que caracteriza cada nação como possuidora de sua cultura, sendo esta muito difícil de ser definida, mas que tem como alicerce a comunicação e faz parte da identidade do indivíduo, ou seja, é mediante a prática linguística que um grupo se torna consciente de si próprio. Portanto, língua e lugar se encontram interconectados, “A cultura nos forma e a língua é uma das principais manifestações culturais e é através dela que um grupo toma consciência de si próprio e que a língua e o lugar estão intrinsecamente conectados”. (KAUST, 2012, p. 34).

Quanto ao conceito de bilinguismo apropriamo-nos das palavras da autora apontando que:

A competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada tendo-se como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal tem para ele. Também se pode afirmar que se trata de mito que um sujeito bilíngue funcione em duas línguas sem apresentar interferência de uma língua na outra. A mudança de código, ou seja, usar uma língua e outra no decorrer do discurso, não é falta de competência linguística, pelo contrário, demonstra competência em contexto de bilinguismo. (KAUST, 2012, p. 37).

Esta percepção quanto ao bilinguismo pode ser percebida dentro do contexto escolar pelo motivo dos alunos, diante das suas relações sociais e familiares, se comunicarem através das duas línguas (Português e Árabe). Esta situação, como já colocada nos relatos da Sra. Tarraf (2013), pode ser compreendida quando esta declara que seus filhos se comunicam em português quando estão entre seus amigos e que, em casa, há a comunicação em árabe, como também no caso das aulas de Ensino Religioso, na disciplina da Língua Árabe, etc.

Quanto ao uso da língua árabe no contexto familiar, as depoentes, que fazem parte da comunidade árabe, são unânimes em responder que, em casa, falam quase que exclusivamente a língua árabe. Sobre este fato, a Sra. Koumaiha (2013) expõe que: “Eu falo árabe. Minha filha em casa fala todas as palavras em árabe. Mas eu gosto de falar português porque eu moro com o povo brasileiro, é preciso também saber esta língua”. Ao ser indagada se em casa é cem por cento árabe ou também fala o português, a informante diz: “Mas falo noventa por cento o árabe. [risos]”. Esta situação também é percebida na fala da Sra. Tarraf (2013) em que diz: “Saindo da escola é árabe, mesmo com meus filhos se eles falam entre eles o português, nós chamamos a atenção”. A partir desses relatos podemos, mais uma vez, perceber o esforço que esta comunidade procura realizar para que a língua materna não caia no esquecimento, principalmente pelos seus filhos.

No que se refere à participação dos alunos nas aulas de língua árabe, apresentamos os relatos da Sra. Khraiss (2013) e Sra. Koumaiha (2013). A primeira depoente acredita que a participação nas aulas de árabe pelos alunos depende do incentivo dado no âmbito familiar. Segundo ela, este fato justifica-se devido aos filhos serem de mães brasileiras, e estas não terem o domínio do árabe, dificultando, assim, a aprendizagem deste idioma. Sobre esta situação, a informante diz que: “As mães brasileiras não sabem ensinar aos filhos o árabe, porque é uma língua diferente”. Na visão da Sra. Khraiss (2013), a participação mais efetiva por parte dos alunos nas aulas de árabe se concretiza quando esta é a língua do pai, do avô dos alunos. Para a segunda depoente, as mães destes alunos necessitam de aulas particulares para dominarem esta língua, e relata que: “A maioria de quem tem mãe brasileira é diferente de quem tem mãe árabe, porque muda. [...] Precisa de aula particular para ela”. Percebe-se nestes relatos que a dificuldade dos alunos em aprenderem o árabe justifica-se pelo fato de suas mães não terem o domínio deste idioma. Sobre estas dificuldades na aprendizagem da língua árabe, podemos observar que, na escola, há aulas de reforço para os alunos que se encontram com dificuldades nesta disciplina. Portanto, são ofertadas aulas em contra turno, em uma sala específica para este fim.

Um exemplo elucidativo sobre os elementos que caracterizam o “ser” árabe, pode ser encontrado na visão do filho da Sra. Bencke (2013), que se encontra no primeiro ano do Ensino Fundamental. Quanto a este fato, sua mãe, no caso a depoente, relata que, certo dia, seu filho disse: “‘Não é mãe que eu e você somos árabes?’ [risos]. Porque ele estuda aqui e os amiguinhos deles são árabes. Eu falo para ele: ‘Não filho, nós não somos árabes’. ‘Ah, mas por quê?’ [filho diz]”. Este exemplo permite-nos uma reflexão e, de certa forma, a confirmação de que a língua árabe, até mesmo através do olhar de uma criança, pode ser uma das formas de reconhecimento desta comunidade como árabe, ou seja, a língua com um dos elementos simbólicos de representação de identidade do grupo.

Ainda segundo a informante, o aprendizado da Língua Árabe na escola é uma das maiores preocupações dos pais dos alunos pertencentes a esta escola. Sobre isso, coloca.

Eu vejo que a maior preocupação dos pais é mesmo com o aprendizado da Língua Árabe e com a escrita. Por isto, muitos procuram a Escola Árabe porque é uma escola brasileira e eles poderiam colocar os filhos em qualquer outra escola normal. Mas como eles dão muita importância na questão do filho aprender a escrever e ler o Árabe, eles colocam os seus filhos aqui na escola. (BENCKE, 2013).

No destaque dado pela entrevistada, é possível aferir que a Língua Árabe é valorizada pelos sujeitos que a têm como materna, mas para ela própria aprender a língua não é uma opção, pois, mesmo a depoente sendo mãe de aluno, a sua identificação/pertencimento ao grupo não é percebida. Esta apenas relata a importância da língua para os que são integrantes da comunidade árabe.

Esta valorização percebida no grupo é regada por diversas justificativas. Dentre elas, podemos apontar: a língua árabe como forma de autorreconhecimento no grupo; comunicação entre os pais e irmãos no âmbito doméstico; para manter relações com os familiares que se encontram no Líbano; como também a língua vinculada às questões religiosas.

Portanto, podemos perceber uma intrínseca relação entre a linguagem, os indivíduos, suas identidades e a sociedade. O homem, por ser um ser social, necessita da linguagem para se comunicar com seu semelhante, estimulando a ação humana. A escola, ao proporcionar aos alunos o aprendizado de línguas estrangeiras, amplia suas relações com pessoas de várias partes do mundo.

Diante do exposto, podemos conjecturar que o aprendizado destas línguas pelos educandos, através da prática adotada pelo colégio, oportuniza um contexto multilíngue no espaço escolar. Assim, os alunos, diante do contato com estes idiomas, também estão em

contato com outras culturas. Portanto, pode-se considerar que ocorra negociação e mudança cultural no espaço escolar em que o educando transita de uma cultura para a outra no seu cotidiano, mas sem que isto interfira no esquecimento dos vínculos com a cultura árabe.

Somando-se a isto Kaust (2012), aponta que, mesmo que alguns pais procurem com que seus filhos tenham o máximo de contato com a cultura árabe, em seu cotidiano é inevitável a influência da cultura brasileira nesta cultura, principalmente na região de fronteira, em que há o trânsito de pessoas de várias partes do mundo.

E, parafraseando Klauck (2010, p. 137), a comunidade árabe, nas suas relações de intercontato, estabelece embates para a afirmação, manutenção e até mesmo (re)construção de identidades.

4.2 A RELIGIÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: VÍNCULOS DE ORIGEM, REFERÊNCIAS IDENTITÁRIAS E IMAGINÁRIOS

No que tange à religião no ambiente escolar, podemos perceber que, com o amparo legal a partir da Constituição Federal de 1988, declarando o direito à liberdade de crença, ou seja, à liberdade de escolha da religião, a instituição pauta seus ensinamentos nos preceitos religiosos islâmicos. A prática pedagógica escolar direcionada ao Islamismo pode ser visualizada a partir da inclusão de feriados religiosos islâmicos no Calendário Escolar, bem como nos depoimentos dos pais que veremos no decorrer desta seção.

O Ensino Religioso na escola, de acordo com a depoente Sra. Bencke, é um trabalho que fica condicionado aos professores que atuam nesta disciplina. E, expressando sua opinião sobre o Ensino Religioso coloca que

[...] a parte da religião mesmo, nós aqui não trabalhamos nenhum tipo de religião nas nossas aulas específicas de Português, Matemática. Nada que envolva igreja, nada. A aula de religião é só na aula de Árabe, então nós não trabalhamos a questão de religião com eles. Por quê? Porque nós não conhecemos a religião deles, nós professores brasileiros. Então eles só têm este acesso com a religião com as professoras de Árabe mesmo, para não [pausa] confundi-los. Por esta questão assim. (BENCKE, 2013).

A partir do excerto acima, pode-se considerar que, no que se refere aos princípios religiosos, em acepção a Bourdieu (2001), somente quem compartilha do mesmo sistema de representação torna verdadeiro aquilo que se apresenta. E, ainda, o poder simbólico é dado ao sujeito como forma de um crédito que se lhe confia pondo nele a sua confiança. Assim, como

o Ensino Religioso está direcionado ao Islamismo, diante do exposto, pode-se conjecturar que apenas um muçulmano tem o “crédito” para falar sobre a religião Islâmica no ambiente escolar.

Torna-se interessante destacar, neste momento, a fala da Sra. Khraiss, mãe de aluno e também professora de religião. Ao ser indagada sobre a valorização da cultura e da religião na escola, diz:

Tudo dentro do normal. Você é muçulmano, você é assim, não? Tudo que eu ensino para eles é porque eu sou professora de religião aqui. Eu sempre falo: “Religião é tudo igual. Um Deus, o cristão vai falar não é para matar, não é para roubar”. Eu explico para criança assim, só a única coisa é que a gente tem que respeitar os outros para respeitar a gente. Deixar os pensamentos deles, não é o muçulmano não faz isto, muçulmano é... O que se fala agora na maioria dos países “Nossa muçulmano, que medo! Ele irá fazer uma bomba para mim no Líbano”. Eu procuro tirar tudo isto aqui das crianças, porque as crianças veem o que estão falando dos muçulmanos. (KHRAISS, 2013).

Para esta professora, o ensino da religião não indica a imposição de qual religião é a correta, mas sim que todos são iguais e devem ser respeitados pelas suas particularidades. Entretanto, podemos perceber que, por ser uma escola que direciona sua prática pedagógica em valorizar a família árabe muçulmana, e a instituição não só estar vinculada fisicamente à mesquita como também ao Centro Cultural Beneficente Islâmico, fará, em sua prática educativa religiosa, um esforço de manutenção e valorização aos ensinamentos do Islã.

Para a informante, o muçulmano não é aquele estereótipo criado pelos discursos ocidentais que está pronto para morrer pela sua causa com uma bomba na cintura, é uma pessoa como outra qualquer, com seus defeitos e virtudes, em busca de uma aproximação com Deus através de sua prática religiosa, ou seja, com atitudes voltadas para o bem, sendo respeitoso, bondoso etc.

Para compreendermos como se dá a prática desse ensino em sala de aula, a Sra. Bencke aponta que há dois tipos de segmentos da religião Islâmica na escola, os que são sunitas e os xiitas. Portanto, cada um tem sua forma de agir, de se vestir, de fazer suas orações, entre outras diferenças que são respeitadas na escola. E exemplifica que é “comum” a fala de que “xiita não conversa com sunita”. Por sua vez, na escola, todo mundo se respeita. Há práticas religiosas adotadas pelo “outro” que a “outra” religião respeita e vice-versa. Em sala de aula, não se dá ênfase à questão sunita ou xiita. Conforme ainda a depoente, só se aborda a questão dos ensinamentos do Islam, de forma geral. “Não entra nos detalhes. É bem legal”. (BENCKE, 2013).

Outro aspecto muito importante são as viagens para o Oriente Médio que podem estar vinculadas às questões religiosas. Entretanto, estas viagens também podem se justificar como visitação aos familiares deixados no Líbano pelos pais dos alunos matriculados na escola. Desta forma, a análise prossegue adentrando em duas fontes documentais norteadoras da prática educativa da escola: O Projeto Político Pedagógico e o documento formulado pela escola direcionado aos pais que irão viajar para o Líbano em período de aula no final do segundo bimestre do ano letivo. Percebe-se que a escolha desta época, no caso de visitação aos familiares, justifica-se também pelo fato de ser verão no Líbano.

A maioria das famílias pertencentes à comunidade escolar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2013, p.12) da instituição, possui boas condições econômicas e estão vinculadas aos preceitos da cultura árabe. Com base em tais informações, podemos perceber que esses fatos contribuem para a concretização de viagens sazonais⁵⁴ dos alunos pertencentes a estas famílias para o Líbano. Segundo Espinola (2005), semelhante fato também ocorre com as famílias da comunidade árabe na cidade de Florianópolis:

A educação dos filhos tem sido uma preocupação constante das famílias de imigrantes. O desejo dos pais é de que os seus filhos, nascidos brasileiros, sejam também educados dentro da tradição religiosa islâmica e das tradições árabes. Apontam a dificuldade de se obter tal resultado vivendo num país com outras tradições. Neste sentido, a viagem à terra de origem tem sido fundamental para a concretização desses objetivos. (ESPINOLA, 2005, p. 117).

A autora Aline Arruda (2007) cita, ao referenciar Denise Jardim (2000), que esse processo de viagem de retorno é comum entre os palestinos residentes no Chuí. Por sua vez, Arruda constata situação semelhante em Foz do Iguaçu, apontando que:

As pessoas pertencentes à comunidade com que tive oportunidade de conversar, sempre diziam, especialmente os que tinham melhores condições financeiras, que era muito comum viajarem frequentemente para o Líbano. Alguns chegavam a possuir casas lá para que pudessem passar as férias com a família no país, indo, segundo eles, todos os anos. Entretanto, não conheci nenhuma família que tivesse hábito tão frequente de visitar sua terra natal ou seus parentes. Porém, raros disseram nunca ter visitado e todos manifestaram vontade de fazê-lo caso tivessem condições. (ARRUDA, 2007, p. 52).

⁵⁴ Este termo “viagem sazonal” foi elaborado a partir da compreensão feita sobre este tipo de viagem, realizada pelos familiares dos alunos matriculados na Escola Árabe.

Ainda de acordo com a autora, a grande preocupação dos pais e de lideranças da comunidade é exatamente com a perda de valores e referências oriundas da terra natal dos migrantes – no caso o Líbano – por parte das gerações seguintes. Sendo assim, podemos considerar que, mesmo não sendo possível manter completamente valores, referências, identidades e demais marcos históricos da nação de origem, os migrantes buscam, com algumas ações e medidas, manter suas tradições e cultura minimamente para que, mesmo inseridos no contexto nacional brasileiro, tenham conhecimento de sua terra natal.

Devido ao fato de os alunos ingressos na Escola Árabe Brasileira, juntamente com seus familiares, viajarem frequentemente para o Oriente Médio, a escola elaborou um documento direcionado aos pais dos alunos viajantes que irão para o Líbano em período de aula, no 2.º bimestre, especificando tanto o compromisso da escola e dos professores, como o dos pais e alunos.

Nesse documento consta que a escola se compromete a aplicar as provas após vinte de agosto do corrente ano para os alunos que entregarem o formulário devidamente preenchido e assinado pelos pais. Esclarece também ser de responsabilidade dos alunos e dos pais o estudo dos conteúdos trabalhados no período de ausência das aulas, estando os professores disponíveis a esclarecer dúvidas sobre os conteúdos estudados em casa. Desse modo, os alunos têm tempo de estudar os conteúdos perdidos do 3.º bimestre durante a viagem, acrescentando que os professores, no início do 2.º bimestre, passam aos alunos os conteúdos a serem estudados para a realização das provas do 2º bimestre no 3º bimestre, quando já estiverem de volta. Sabe-se, a partir do PPP (2013, p. 47), que o objetivo do Colégio é tornar a escola o espaço onde o aluno possa senti-lo como extensão de sua casa, encontrando compreensão, apoio, segurança e confiança, sem deixar de lado seu papel como promotor do saber sistematizado, reforçando a importância da cidadania e clareza dos seus direitos e deveres.

Percebe-se um consenso entre escola e família, uma vez que a primeira torna-se flexível em relação às datas para aplicação das avaliações, e a segunda procura se programar para as viagens, especificamente, no período estipulado pelo documento, evitando assim transtornos para ambas.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico do Colégio, denota-se que a escola, por estar envolvida com alunos árabes ou descendentes, procura, através de suas práticas educativas, manter viva a cultura árabe em outro país, através da manutenção dos seus hábitos, costumes, idioma e religião, fortalecidos através das viagens sazonais ao Líbano.

Sobre essas viagens, a Sra. Tarraf (2013) nos relata que:

Final do segundo, começo do terceiro bimestre, já é verão lá. Todo mundo aproveita esta época, este período. Aqui, as férias de julho. Mas, mesmo assim, eles perdem ou do segundo ou do terceiro [bimestre]. Correm para fazer as provas do segundo ou do terceiro. Estou pensando em ir ao final do quarto bimestre, para aproveitar, lá vai ser inverno, mas para mim tanto faz, não tem problema. (TARRAF, 2013).

Para a depoente, os estudos de seus filhos são de suma importância. Deste modo, mesmo acreditando no potencial intelectual, nos esforços demonstrados pelos seus filhos, declara que prefere não correr o risco. Assim, opta pela viagem somente no período de férias escolares aqui do Brasil.

De forma contrária, a partir das observações e inserções de campo no ambiente escolar, pode-se verificar que aproximadamente quinze alunos realizaram a viagem neste ano (2013), no período de aula aqui no Brasil.

Por meio das viagens ao país de origem de seus pais, pode-se inferir que, além de ser possibilitado a estes alunos o contato direto com os seus familiares residentes naquele país, as experiências vivenciadas por eles durante esta viagem também proporcionam o confronto entre a idealização do país de origem formulada por eles, ou seja, como imaginam ser este país, com a experiência real, a inserção neste espaço que, até então, era apenas fruto de seu imaginário.

Nos casos em que a viagem neste período esteja relacionada às questões religiosas, primeiramente, torna-se interessante destacar que, de acordo com o *site*⁵⁵ Comunidade Islâmica de Lisboa, ser muçulmano é muito mais do que frequentar a mesquita, é seguir os cinco pilares de fé do Islam, sendo o último deles uma das mais notáveis instituições: o “Hajj”, ou peregrinação à Meca (cidade natal do profeta Muhammad), que tem lugar no último mês do calendário islâmico, “Dul – Hijjah”.

A fonte acima permite perceber que a peregrinação é um momento especial na vida dos fiéis e um objetivo na vida dos muçulmanos. A ida à *Makkah* é a maior convenção anual de fé, o maior congresso mundial realizado anualmente, por muçulmanos de diferentes nacionalidades, línguas e cores. O *site* segue informando que este é o momento onde proclamam a paz e a oração; paz com Deus e com a própria alma, paz com os outros semelhantes. Ainda diz que como forma de humildade, todos se vestem da mesma maneira e com simplicidade. Não há realeza, mas, sim, devoção de todos a Deus. É uma lembrança da

⁵⁵ Comunidade Islâmica de Lisboa. Religião e Culto. Os Pilares do Islã. Peregrinação a Meca (Hajj). Disponível em: <<http://www.comunidadeislamica.pt/04b5.html>> Acesso em: 20 maio 2013.

grande Assembleia do Dia do Juízo, em que todos comparecerão perante Deus, em pé de igualdade, à espera do seu destino final, sem poder pretender nenhuma superioridade, de raça ou de linhagem. Nestes destaques, percebe-se a significância deste momento devido à quantidade de participantes que, de acordo com a fonte pesquisada, chega aproximadamente a quatro milhões de pessoas.

De acordo com a fonte citada, a viagem pode ser empreendida dentro do contexto religioso como obrigação muçulmana, portanto, vale destacar que esta peregrinação é obrigatória, pelo menos uma vez na vida para qualquer muçulmano, tanto homem ou mulher, desde que esteja mental, financeira e fisicamente apto.

Esta observação é relevante quando percebida pelo viés da manutenção das referências religiosas como diretriz espiritual e conduta de vida, ou percebida como referência de identidade do grupo. Estas se encontram em consonância com as ações escolares, ao afirmarem o feriado da festa do Eid, bem como ao inserirem, implícita e explicitamente, apontamentos da religião Islâmica nas atividades e conteúdos trabalhados durante o calendário escolar.

No que tange à peregrinação à Meca, a Sra. Tarraf (2013), além de relatar sobre este pilar do Islã, demonstra seu desejo em realizar este sonho.

Cada minuto nós temos vontade, estamos rezando que nos dê esta oportunidade. Este pilar do Islã até você ter condições, você não está obrigado. Se você não tem condições de fazer, não está obrigado a fazê-lo. É um pilar que quando eu posso, eu tenho que fazer. Mas por exemplo que eu posso ir para Meca e não vou, assim que Deus me cobra. Mas se não tem condições. Se Deus quiser estou rezando, quando Deus me der condições para ir, é meu primeiro sonho que quero realizar. (TARRAF, 2013).

De forma similar, a Sra. Koumaiha, em seu depoimento, expõe que também ainda não realizou este pilar do Islã devido às condições financeiras. Acrescenta que primeiro não tinha documento. No entanto, agora que já possui, não realizou pelo fato de, agora, trabalhar muito, além de a passagem ter um custo muito elevado. Torna-se interessante salientar a fala da depoente quando pessoas daquele país lhe perguntaram se morava no Brasil. “Todo mundo quando me pergunta: - Você mora no Brasil? - Uau! Brasil, nossa! Eu falo, não tem árvore para tirar dinheiro, tem que trabalhar”. (Koumaiha, 2013).

Quanto ao seu retorno ao Líbano, esta nos fala que somente para viagem, não para morar. Pela sua fala, podemos perceber que esta escolha está vinculada à opção de sua filha,

que ainda encontra-se em idade escolar, demonstrar o desejo de continuar seus estudos aqui no Brasil, com uma perspectiva profissional voltada para a sociedade brasileira.

Diferentemente, a Sra. Khraiss demonstra interesse em retornar para o Líbano, por motivo de lá ter deixado seus familiares ascendentes. Entretanto, seus filhos não demonstram o mesmo interesse de regresso. Pois falam para ela: “Este aqui é o nosso país”. (KHRAISS, 2013).

Vale destacar que a depoente está no Brasil há 23 anos, mas continua a demonstrar interesse em voltar para sua cidade de origem.

Ainda no que se refere às viagens para o Líbano, pode-se considerar que a comunidade árabe, além de praticar mobilidades transfronteiriças por estarem em uma região de Tríplice Fronteira, participa de deslocamentos transnacionais. Deste modo, este ir e vir, tanto nacional como internacional, influencia nas significações formuladas do espaço de localização atual destes imigrantes. Conforme os estudos feitos pelo Observatório da Tríplice Fronteira, considera-se que

Mais nitidamente, no caso da comunidade palestina, onde a politização diaspórica se torna fundamental, as deslocações e também a impossibilidade de retorno, por parte de alguns imigrantes, contribui para a criação de imaginários sobre a terra de origem que transformam esse espaço de referência e influenciam a geração de diferenças na formação de identidades no local de residência. A multilocalidade, ao mesmo tempo, possibilita comparações sobre as formas de vivenciar a religião nos diferentes espaços conhecidos pelos imigrantes e, em alguns casos, promove uma idealização a respeito das “sociabilidades adequadas” e das normas de conduta religiosa dos lugares de origem, reinventando tradições e modos culturais associados com o local de origem. (MONTENEGRO; PINTO, 2008, p. 11).

Pelo excerto, podemos inferir que, através dos imaginários construídos pelos imigrantes sobre seu país de origem, procuram reproduzir, em seus novos espaços de sociabilidades, normas de conduta religiosa, alimentação, língua, entre outros comportamentos. Somando-se a isto, Candau (2011, p. 84) considera que “as representações da identidade são inseparáveis do sentimento de continuidade temporal (identidade narrativa, apelo à tradição, ilusão da permanência, [...] mobilização de traços historicamente enraizados no grupo de pertencimento etc)”. Contudo, não podemos esquecer que a identidade dos imigrantes, como a dos seus descendentes, pode ser construída e (re)construída levando em consideração os imaginários reproduzidos a partir do país de origem destes imigrantes, como também a relação que se estabelece através do intercontato com a nova sociedade receptora.

4.3 O PAPEL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOCIABILIDADE E DE REFORÇO DOS LAÇOS DE PERTENCIMENTO

Nesta seção, a partir dos depoimentos dos pais, apresentamos a visão destes de como é a escola em que seus filhos estão inseridos. Entretanto, apontamos que, mesmo com as representações expostas por eles, o ambiente escolar está envolto por identidades individuais e coletivas. Neste sentido, Moita Lopes (2002) cita Rosaldo (1984) apud Bruner (1997), referindo-se aos conceitos de si-mesmo e de sentimentos. Estes, por sua vez, não estão, em sua essência interior, relativamente independente do mundo social, mas cercados por experiências vivenciadas em um mundo de significados, imagens e ligações sociais, nas quais todos estão inevitavelmente envolvidos.

No âmbito educacional, ainda de acordo com o autor, a escola é um dos primeiros espaços sociais a que:

[...] a criança tem acesso, longe da vigilância imediata da família, a outros modos de ser humano diferentes daqueles do mundo relativamente homogeneizado da família. Ou seja, é na escola que em geral a criança se expõe, pela primeira vez, às diferenças que nos constituem e que, portanto, representam as primeiras ameaças ao mundo da família. (MOITA LOPES, 2002, p. 16).

Portanto, viver em sociedade é relacionar-se com várias pessoas. Esta convivência natural do ser humano leva à escolha de comportamentos. Diante deste fato, conforme a Sra. Tarraf, o mundo de hoje oferece muitas coisas para os jovens. E, na visão desta, pelo motivo de a escola ser uma escola árabe, em que majoritariamente os alunos pertencem à comunidade árabe, através desta instituição, os valores, os princípios podem ser mantidos.

Como árabe, a escola ajuda bastante. [...] Para nós como comunidade árabe, para mim é a principal parte depois da casa, é a Escola Árabe mesmo. [...] Então a escola aqui para mim, é um lugar que facilita bastante em dar continuidade, mesmos colegas, amigos, são todos da mesma cultura. Às vezes a gente vê que não há diferença dos brasileiros, estou falando do comportamento, maneira de pensar. Mas estamos dentro da nossa religião, da nossa cultura, então isto ajuda bastante também. (TARRAF, 2013).

Diante do exposto, podemos inferir que a depoente, em suas falas, procura demonstrar o respeito pela cultura, forma de agir e pensar das pessoas que não fazem parte da sua comunidade. Entretanto, expõem a preferência de convivência de seus filhos com amigos que têm a mesma cultura, ou seja, os mesmos valores, princípios que regem a comunidade árabe.

Podemos notar que a questão do respeito à diversidade está presente tanto no PPP quanto no discurso da comunidade escolar e familiar. A abordagem pedagógica encontrada no documento está voltada para a diversidade, mas percebe-se que as expectativas dos pais em relação à educação de seus filhos na escola, é que esta proporcione a eles conhecimentos da cultura árabe e interação com os membros inseridos nesta cultura. Pelo fato da comunidade escolar, diretamente ligada à cultura árabe, pode-se assim dizer que, em acepção a Hall (2006), esta cultura refere-se à cultura nacional desta comunidade, e o autor expõe que

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. (HALL, 2006, p. 50).

De acordo com o autor, podemos inferir que essas diferenças existentes entre uma cultura e outra, aqui abordada como “diversidade cultural”, residem nas diferentes maneiras pelas quais são imaginadas.

Retomando o depoimento da Sra. Tarraf, percebe-se um esforço para a manutenção da cultura árabe, e que esta considera a Escola Árabe a parte mais importante da comunidade. Ainda, a informante visualiza a possibilidade de um projeto integrado entre as escolas árabes existentes na região de fronteira. Mais uma vez, podemos perceber que a construção de espaços de sociabilidades para a comunidade árabe, mesmo com algumas diferenças internas no grupo, como no caso dos xiitas e sunitas, como os que adotam ou não o uso do véu, estes espaços proporcionam meios de fortalecimento para a comunidade. Sobre esta situação, Barakat (2008) cita Knowlton (1960) e coloca que, independente do país de origem da comunidade árabe, a unificação deste grupo se dá através de alguns traços culturais como, por exemplo, o idioma árabe, além do que, aos muçulmanos, isto se concretiza na religião, já que o livro sagrado do Islam utiliza o árabe exclusivamente.

Conforme apontamos em Silva (2008), a autora também percebe esta unificação do grupo no momento em que procuram autorrepresentar a comunidade árabe diante da sociedade iguaçuense, por meio de eventos e festas realizadas na cidade. Somando-se a isto, podemos visualizar, através de Carvalho (2011), que, na Escola Libanesa Brasileira na qual realizou sua pesquisa, quando os alunos se deparam com dificuldades na língua árabe, seus pais dão preferência em matricular seus filhos nas aulas de língua e religião oferecidas pela Mesquita Omar Ibn Al-Khatib, ao invés de contratarem professores particulares de árabe. Vale lembrar que esta mesquita é considerada vinculada aos sunitas, e a escola citada,

vinculada aos xiitas. Ainda, de acordo com o autor, a Escola Árabe Brasileira, de maneira geral, é considerada mais liberal e menos ortodoxa. (CARVALHO, 2011, p. 135).

Desta forma, mais uma vez, podemos perceber que, mesmo com algumas diferenças internas encontradas nesta comunidade, muitas vezes estas divergências são deixadas de lado, levando em consideração apenas o que consideram mais essencial para o grupo.

Ainda de acordo com a Sra. Tarraf (2013), podemos perceber que justifica a escolha da escola por ser seu espaço de trabalho, bem como por ser uma escola árabe. Além disso, a depoente, no papel de mãe, expressa que a escola oferece a oportunidade de continuar com sua cultura e religião. E finaliza dizendo “a escola vai me ajudar nisso se nós convivemos no mesmo lugar”.

Este conviver junto pode ser observado nas propostas de ações pedagógicas da escola. O Projeto Político Pedagógico da escola apresenta propostas de trabalhos de cunho pedagógico através de projetos. Estes são apresentados como “Projetos Integradores” que têm por finalidade proporcionar aos educandos estudos e pesquisas, prática desportiva e outros projetos de desenvolvimento físico, afetivo e emocional que vêm ao encontro das necessidades da comunidade. (PPP, 2013, p. 54/56).

Um dos projetos integradores apresentados pela escola tem como título “Aproximação Família-Escola”. Este projeto não tem uma data específica, e procura promover a integração da escola com a comunidade, com intuito de fortalecer os elos entre a família e a escola. Assim, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, a participação da família na vida escolar de seu filho é de suma importância, por isso aponta que

Para que se possa manter a parceria família x escola, além da promoção das reuniões bimestrais para a entrega de boletins, reuniões administrativas e de organização pedagógica, como os eventos anuais, o colégio estará sempre a disposição para a família, tem a liberdade de se aproximar para opinar, sugerir, criticar, apontar soluções aos problemas e participar de forma construtiva de todas as atividades proposta pelo colégio. Desta forma, os pais poderão acompanhar todo o processo ensino aprendizagem de seus filhos e assumir um comprometimento maior com a Educação e os desafios escolares vividos pelo colégio no seu cotidiano. (PPP, 2013, p. 56).

Como demonstra esta fonte, a interação da família com a escola ocupa um papel fundamental para uma educação de qualidade. Assim, de acordo com Freire (1996), “ninguém pode ser um caderno vazio, todos nascem para contribuir e transformar a história”. Esta contribuição pode ser percebida pela Sra. Bencke ao relatar que as mães dos alunos são

participativas, estando sempre presentes na escola para ajudar. Outro contato proporcionado na escola entre as mães dos alunos acontece mediante as amizades feitas entre os alunos neste espaço. Ainda segundo a depoente, o contato com algumas mães ocorre através das amizades feitas por seu filho na escola.

Outra forma de agregar não só a família, mas toda a comunidade iguaçuense no âmbito escolar é a inclusão, desde 2011, do evento o “Casamento na Aldeia”. Esta é uma festa realizada anualmente e que tem como objetivo dar visibilidade à tradição cultural árabe e concentrar o maior número possível de várias comunidades, indistintamente. (PPP, 2013, p. 12).

Sobre este evento, a Sra. Bencke demonstra sua comoção com a participação da comunidade escolar para a realização desta festa dizendo que:

Na verdade são eles quem nos ajudam. É impressionante como eles participam, eles gostam de ajudar mesmo, não por questão financeira, mas para incentivar a dança, os costumes, as comidas típicas. Tudo isto é divulgado muito nestas festas. Então eles ficam bem contentes e participam bastante. (BENCKE, 2013).

Assim, conforme apontado no Projeto Político Pedagógico, tanto a escola como a família devem assumir a responsabilidade de trabalhar o todo e as diferenças, tornando a escola um espaço em que os educandos não se sintam limitados, mas diante da possibilidade de novos horizontes, onde o saber que se pretende compartilhar e propiciar “Neste Colégio é o conhecimento que deverá favorecer a formação do cidadão com pensamento próprio e cultura própria”. (Cf. PPP, 2013, p. 64).

Vale lembrar que cultura, de acordo com Cuche (1999), é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. Além disso, esta construção e reconstrução ocorrem de forma constante no interior das trocas sociais. Considerando que a escola consiste em uma instituição voltada para formar sujeitos aptos a conviver em uma sociedade plural, e uma escola que se constitui como espaço de sociabilidade, por sua vez, necessita apresentar-se como um ambiente acolhedor e de respeito mútuo. Portanto, com base no que foi apresentado, permite-nos conjecturar que a escola tem por objetivo formar indivíduos que se constituam como sujeitos de escolhas.

No que se refere à liberdade de escolha, um dos princípios da escola, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, é o reconhecimento da educação como um processo de construção de identidades. Este documento torna explícita a importância de desenvolver, em

seus educandos, o reconhecimento do direito à igualdade, para que suas condutas, ou seja, suas escolhas estejam envoltas por valores que respondam às exigências do seu tempo.

Mesmo que estas escolhas dependam de cada indivíduo e de cada situação e momento, podemos perceber que os pais, ao matricularem seus filhos em uma escola árabe, podem sentir-se mais seguros no caminho em que seus filhos poderão trilhar. Pois, quanto maior a aproximação, o contato, a convivência das crianças com pessoas que tenham os mesmos princípios que servem de base para a família árabe, maior se torna a possibilidade de escolha de seus filhos dentro dos ensinamentos que regem o contexto familiar. Neste sentido a Sra. Tarraf nos relata que

[...] nós sabemos se saímos daqui é a mesma coisa, História, Inglês, Matemática, todas as escolas são mais ou menos parecidas, dando matérias, a grade curricular vai ser a mesma, mas para nós, a cultura é aqui nesta escola, está mantendo mais, ajudando a manter muitas coisas que nossos filhos se forem sair daqui, irão esquecer. (TARRAF, 2013).

Ao falar da cultura árabe, a Sra. Tarraf demonstra como a Escola Árabe reforça o que procura ensinar para seus filhos no ambiente domiciliar. Também é possível perceber o reconhecimento de que, apesar do esforço da família e da escola, seus filhos poderão não seguir “fielmente” todas as condutas que sua geração procurou preservar, por isso a importância dos ensinamentos religiosos na instituição escolar.

Aproximando-se ao anteriormente exposto por Brandão (1994), em que educação não ocorre apenas em um único lugar, mas sim o que educa é o exercício de viver e conviver em sociedade, pode-se inferir que, quanto maior o tempo e o contato dos filhos da comunidade árabe com integrantes desta mesma comunidade, maiores serão as possibilidades de uma educação voltada aos valores culturais e religiosos deste grupo. E, ainda de acordo com a informante, mesmo que ocorra o contato com aqueles que não fazem parte da comunidade árabe, o que é considerado inevitável, como também a metodologia que é modificada devido às mudanças de gerações, há princípios que não podem ser mudados. Sobre isso coloca que

Falando de metodologia, mudou. Como nós estudamos e nossos filhos estão estudando, mudou bastante coisa. Não é por causa da escola, ou do lugar, é por causa desta geração mesmo, por causa do mundo que está diferente. Nós estamos tentando aqui na escola sempre manter todas as coisas, como nós estudamos, como crescemos, as bases, os princípios. Estamos mantendo sempre. Nossos filhos mesmo no dia a dia, se acontece alguma coisa aqui, para qualquer aluno, estou falando dos meus filhos, mas nós tratamos todo mundo do mesmo jeito. Para nós todos são os nossos filhos. Nós sempre falamos que: “Estudamos assim, entendemos que você pode ser diferente,

mas tem algumas coisas que são princípios que você não pode mudar. Eu posso comer esta comida, não comer a outra. Posso vestir este vestido e não o outro. Mas tem princípios que nós não podemos sair”. (TARRAF, 2013).

Outra situação percebida na fala da depoente é sobre a questão desta nova geração. Podemos conjecturar que as novas gerações estão inseridas em um mundo virtual onde as informações e relações acontecem de maneira muito rápida. Estes espaços de sociabilidade também permitem reordenamento de identidade. Sendo assim, tanto a escola como a família, necessitam estar preparadas para estas inovações, procurando entender o perfil do jovem de hoje, mas que, na visão da Sra. Tarraf, isto não significa abrir mão dos princípios que consideram fundamentais.

Quando se fala em adaptação a estas novas tecnologias, recordamos que esta situação acontece igualmente nos espaços religiosos, em que a mesquita na qual a escola se encontra no mesmo pátio, utiliza da tecnologia, transmitindo ao vivo através de um televisor, o que acontece do outro lado do mundo. Esta transmissão refere-se às orações dos muçulmanos que ocorrem na cidade de Meca, procurando assim, promover um contato mais próximo com os preceitos islâmicos. E, de acordo com o Sr. Mohamad, Presidente do Centro Cultural Beneficente Islâmico, o *facebook* também é uma ferramenta de suma importância para a comunidade árabe muçulmana, considerado por ele um dos instrumentos mais forte da mídia atual.

A tecnologia, além de promover o Islamismo, proporciona à comunidade um contato constante com seus familiares deixados no Líbano, ou em outros países que se encontram espalhados pela guerra, como no caso das irmãs da Sra. Koumaiha que relata: “Eu tenho duas irmãs no Canadá e uma na África, são todas libanesas, espalhadas por causa da guerra”. Sobre o uso da tecnologia a Sra. Khraiss (2013) diz que:

Agora tem muitas coisas, parece que você está sentada com eles. Agora ficou mais fácil, nossa! “Mamãe o que você está fazendo?” A minha irmã tira foto tomando café. “Por favor, coloca mais uma xícara pra mim”. Agora ficou bem diferente, mais fácil. Você não sente mais saudade, como antigamente. Nossa, a tecnologia ficou maravilhosa para o estrangeiro. (KHRAISS, 2013).

Diante do excerto, fica visível que as formas de relações também mudaram na sociedade atual, contudo, estes grupos, na medida do possível, procuram encontrar espaços de sociabilidades e adaptá-los conforme seus desejos e anseios. No que se refere ao uso de técnicas novas utilizadas pela escola, a informante nos diz que atualmente ocorreram

mudanças neste espaço devido aos anseios desta nova geração. E, em relação a como foram seus estudos e como eles acontecem nos dias de hoje, relata que: “[...] mudou tudo agora. São técnicas novas. [...] O ensino era diferente [...]”.

Do ponto de vista de Klauck (2010), estes grupos, a partir de espaços de sociabilidades os quais promovem inserção social, integração e de contato, possibilitam a (re)construção de identidades. E, através das falas dos depoentes, podemos conjecturar que a escola passa a ser um espaço de interação desta comunidade, permitindo a este grupo se reconhecer e se identificar frente aos *outros*, ou seja, através de um conjunto de elementos significativos evidenciam seu pertencimento ao grupo. Ainda, Linde (1993) apud Moita Lopes (2002, p. 147) aponta que: “histórias de vida expressam nosso sentido de nós-mesmos e são usadas para expressar e negociar pertencimento ao grupo”.

Para a Sra. Khraiss, o contato proporcionado no ambiente escolar possibilita o encontro com várias famílias pertencentes à comunidade árabe. Sendo assim, declara conhecer os familiares deixados no Líbano, a quantidade de irmãos das famílias que passa a conhecer e relacionar através do contato oportunizado no ambiente escolar.

Os discursos promovidos pelos integrantes da comunidade árabe no âmbito escolar, ou seja, suas expectativas em relação à escola, são reproduzidas na fala da Sra. Bencke, pois esta não se inclui como uma representante desta comunidade e sim como professora e mãe brasileira. Sobre estes discursos relata que

[...] cultivar os costumes, as tradições dando importância no aprendizado da língua, da cultura árabe. Então eu acho que o mais importante é isto, a escola procura manter tudo isto, que é isto que **eles** esperam da escola, que a escola ensine a questão da religião, dos costumes [...]. (BENCKE, 2013, grifo nosso).

Interessante também destacar que, para a depoente, pelo motivo de não ser de origem árabe e nem dominar este idioma, no momento de acompanhar seu filho nas tarefas de casa sobre esta língua se depara com as dificuldades, expondo que: “Para mim, é bem difícil para eu ensiná-lo. O que ele aprende na escola, é o que ele aprende, porque em casa eu não consigo dar um apoio para ele”. De modo inverso, acontece em relação ao domínio da língua com alguns pais árabes que não possuem o domínio da Língua Portuguesa. Estes, ainda segundo a informante, se encontram na mesma situação que ela. Por não dominarem a língua oficial brasileira, acabam também encontrando dificuldades em ajudar seus filhos nas tarefas de casa que implicam esta língua. Devido a este fato, muitos pais acabam recorrendo a professores particulares, encontrando assim, outra maneira de ajudar seus filhos.

Sobre esta situação, de forma similar, ocorre na Escola Libanesa Brasileira, em que os pais também recorrem a professores particulares para auxiliarem seus filhos. Estas evidências são apontadas por Carvalho (2011), expondo ser uma prática comum à contratação de professores particulares pelos familiares.

Retomando o depoimento da Sra. Bencke, outra situação pode ser percebida em seu discurso. As representações que ela faz sobre esta comunidade estão relacionadas à adoção de certos princípios religiosos e práticas culturais realizadas por alguns membros da comunidade árabe.

Eu admiro e acho bem interessante este respeito que eles têm a valorização que eles dão na questão da religião, no respeito pelos outros. E o que mais me admira neles é a união entre eles. O povo árabe é muito unido. Se eles souberem que uma família árabe está passando por uma dificuldade, mesmo sem conhecer, eles se reúnem para ajudar aquela família. Coisa que às vezes a gente não faz, não acontece, a gente pode ver as pessoas passando dificuldades, mas a gente não tem esta [iniciativa], isto já vem deles, esta preocupação com a religião deles, com o povo deles, com os descendentes deles. Acho bem legal isto. (BENCKE, 2013).

Através do excerto, podemos perceber como se constrói a representação do ser árabe para a informante. A representação apresentada é de ser religioso, respeitoso, que zela pela integridade dos seus valores, faz caridade. Desta forma, a representação que se tem do árabe está relacionada, na maioria das vezes, na questão religiosa, pois a religião ditará comportamentos sociais, tais como a diferença entre meninas e meninos, o valor da família, o papel da comunidade em zelar pelos valores que acreditam. O ser caridoso também é um preceito da religião, o muçulmano não doa por doar, existe um sentido implícito nesta prática. Por fim, a união se reflete na defesa e no esforço de manter os laços de pertencimento ao grupo, isso implica manter a língua, manter espaços de sociabilidades, contribuir no acolhimento do migrante recém-chegado (oferecendo emprego, hospedando-o), manter casamento dentro do grupo, etc.

Ao lado desta situação, apresentamos a visão das Sras. Tarraf e Koumaiha sobre o povo brasileiro. Em ambas as depoentes, a representação que se faz do país receptor é que este é acolhedor, deixando expressarem sua religião, como por exemplo, fazer o uso do véu. Outro ponto a acrescentar é a satisfação de poderem ser professoras de árabe em escolas de ensino regular no Brasil, porque, segundo a Sra. Koumaiha, sua irmã que mora no Canadá não tem o mesmo privilégio de dar aulas neste tipo de instituições, como aqui, pois lá há apenas escolas de idiomas, diferente daqui. Sobre este fato a informante diz: “[...] minhas duas irmãs no Canadá, elas ficam felizes porque aqui tem escola árabe, professora árabe, porque no

Canadá não tem, só um dia por semana e em um lugar só pra dar aula de árabe, uma escola de idiomas”.

No que tange à profissão de professor, parafraseamos Moita Lopes (2002, p. 16) que, igualmente como as depoentes, exerce a profissão de docência. Sobre os espaços em que os professores atuam aponta que: “Dentre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária⁵⁶”. Pois o ambiente escolar também é um espaço em que se permite que as diferenças sejam percebidas e as desigualdades e contradições sociais na qual vivemos podem ser visualizadas.

Somando-se a isto, Flores e Pires-Santos (2011, p. 48), colocam que a escola é considerada um importante local em que é possibilitada tanto a aproximação como o distanciamento entre os grupos sociais, ou seja, proporcionando um encontro de culturas. E ainda que, embora existam conflitos ou problemas emergentes, estes se apresentam “diferentes e aceitáveis porque cada cultura mantém a sua singularidade e também a sua exclusividade, e isso torna o ambiente livre de ameaça, de anulação e dominação do outro”.

Assim, diante do exposto, podemos perceber que a escola é um espaço importante para os membros da comunidade árabe, sejam os professores atuando dentro do espaço escolar, ou as mães de alunos da instituição. Portanto, podemos conjecturar que, na visão dos pais pertencentes à comunidade árabe e que participaram das entrevistas, os quais também atuam como professores na escola, este espaço aproxima-se de seu ambiente familiar, os quais expressam suas questões religiosas, morais e culturais. Desta forma, através da representação da escola feita por eles, podemos aferir que a escola, juntamente com a família, pode ser considerada o alicerce da comunidade árabe muçulmana e que, através de seus esforços, procuram transmitir a seus filhos valores, princípios vinculados à família árabe-muçulmana.

⁵⁶ As identidades fragmentadas, segundo Moita Lopes (2002, p. 16), pode ser entendida como identidades sociais que envolvem a classe social, o gênero, a sexualidade, a raça, a nacionalidade, a idade etc. Todas coexistindo, ao mesmo tempo, na mesma pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado neste trabalho, é permitido considerar que a formação histórica do Brasil está plasmada nos processos migratórios que a envolveram. Dentro deste contexto, aproximamo-nos da imigração árabe no decorrer do século XIX e XX, tendo como destino fixar residência em solo brasileiro.

No caso destas populações árabes, podemos aferir que a maior motivação para a emigração tem sido os constantes conflitos de caráter religioso, a falta de segurança e a instabilidade política. Devido a tais situações, estes imigrantes procuram novas perspectivas de vida como forma de garantir maior segurança e rentabilidade financeira, as quais não são oferecidas pelo seu país de origem.

Como a região da Tríplice Fronteira entre Brasil – Paraguai – Argentina, tornou-se uma região de referência comercial por volta dos anos 70 e 80, estes imigrantes procuraram fixar residência principalmente na cidade de Foz do Iguaçu, embora as oportunidades de trabalho no comércio se encontrassem em *Ciudad del Este*, Paraguai. Ao se dedicarem ao comércio local, adquiriram, ao longo dos anos, uma significativa estabilidade financeira motivando a vinda de seus familiares para esta região.

Deparamo-nos aqui com a questão cultural, em que o contato, a mistura, a adoção de novos valores e a miscigenação formam novos indivíduos através da interculturalidade. Este contato com o “outro”, seja através da relação profissional ou no convívio pessoal, proporciona o reordenamento de identidades, o qual é promovido pela inserção, integração e contato social. Contudo, esses grupos de imigrantes procuram construir espaços de sociabilidades mais próximos com sua religião e cultura de origem.

Assim, de acordo com Kreutz (2004), as escolas comunitárias de imigrantes, no período de incentivos governamentais para imigrações, passam a ser o local ideal para que estes espaços se tornem realidade. A tradição e valores incutidos nos jovens desde os primeiros anos de vida, e o nacionalismo que é veiculado e está implícito nos meios escolares oferecem formas de manterem suas culturas e transmitirem aos seus filhos os valores genuínos de sua pátria mãe. Mas, com o passar dos anos e com as medidas governamentais nacionalistas, estas escolas foram desaparecendo.

Após a Constituição Federal de 1988, aos poucos, os espaços de representação destes grupos denominados árabes são visibilizados. Este amparo legal oferecia liberdade de escolha no que se refere ao grupo étnico e à religião. Deste modo, podemos conjecturar que, através da interação proporcionada nestes espaços de sociabilidades, como o templo religioso, o

comércio e a escola entre outros, levam este grupo a se reconhecer e se identificar perante os “outros”. E ainda, que estes locais estão intrinsicamente ligados às questões religiosas. Assim, estes espaços de sociabilidades podem ser transformados e (re)construídos de acordo com determinadas regras que a religião impõe.

Estes grupos obtêm, através de suas práticas como a religiosidade, vestimentas, valores, etc., elementos constitutivos de sua autorrepresentação, influenciando a definição de espaço.

O que se pode destacar, a partir da perspectiva apresentada nesse trabalho, é que, de acordo com Hall (2006), a identidade destes sujeitos é uma ação continuada ao longo da vida e da história por entre as dinâmicas das relações sociais e dos significados atribuídos de relevância real e simbólica que se interpõem pelos sistemas culturais que os cercam. Entretanto, as trocas culturais e de tradições vivenciadas propiciam modificações em todos os grupos, mas isso não impede que as diferenças tenham espaços para serem exercidas e respeitadas.

Nesta perspectiva, podemos considerar que a Escola Árabe, além de observar as questões do sistema educacional e social, também direciona sua prática pedagógica vinculada às questões religiosas dessa comunidade. Esta consideração pode ser percebida pelo fato da escola estar localizada dentro do pátio da mesquita Omar Ibn Al-Khattab.

Através das análises de fontes documentais da instituição, das observações de campo e das fontes orais, foi-nos permitido perceber que as práticas pedagógicas da Escola Árabe corrobora de maneira significativa para a (re)construção de identidades da comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu, pois esta é formada em sua grande maioria por libaneses ou descendentes vinculados à religião muçulmana.

No cotidiano da escola, pode-se visualizar o esforço desta comunidade escolar em preservar e valorizar a cultura árabe. E, através das fontes orais, percebemos que, ao mesmo tempo em que há um discurso em relação ao respeito pela diversidade cultural existente na sociedade iguaçuense, ocorre a preocupação em manter as características vinculadas à tradição árabe, divergências que aparecem em relação a qual sujeito a escola quer formar.

Dentro deste espaço, há a demonstração para a formação de um educando preparado para conviver com uma comunidade plural, dialogando com as diferenças existentes nesta interação. Por outro lado, a escola procura, através de seu esforço, preservar e manter suas singularidades dando ênfase ao ensino da Religião Islâmica e da Língua Árabe.

Por ser a escola uma escola brasileira, esta deve observar as exigências sociais e legais, mas também procurar atender às expectativas da comunidade escolar de forma satisfatória.

Outro dado a considerar, é que a escola proporciona a seus alunos o contato com outras línguas estrangeiras como o espanhol e o inglês. Ao entrar em contato com estas línguas, o educando entra em contato com outras culturas, permitindo, assim, ampliar seus conhecimentos, construir novos saberes e, portanto, também se transformar. O domínio destas línguas pelos educandos corrobora para a (re)construção de identidades, tornando-as fluidas e cambiantes.

Por meio das fontes orais, pode-se concluir que a educação dos integrantes desta comunidade escolar está diretamente ligada aos aspectos familiares, religiosos e linguísticos. E que a representação da língua e da religião apresentada pelos depoentes pode ser percebida pelo valor simbólico que a elas são atribuídas.

Assim, mediante a preocupação dos pais dos alunos desta instituição, a escola procura estabelecer uma prática educativa voltada para os anseios destes pais, possibilitando o contato diário com a cultura árabe no ambiente escolar. Porém, principalmente na região de fronteira em que ocorre o ir e vir de pessoas de várias partes do mundo, a influência de outras culturas na cultura árabe torna-se inevitável. Entretanto, mesmo com esta aproximação com outras culturas, cada uma delas mantém sua singularidade, livre de dominação e anulação de suas particularidades consideradas essenciais pelo grupo.

Neste sentido, a Escola Árabe, mesmo diante dos anseios e desejos presentes nas falas dos pais dos alunos, está envolta por identidades individuais e coletivas. No que se refere à individualidade, esta, por sua vez, não está livre das relações existentes no mundo social, e sim, rodeada por situações mergulhadas em um mundo de significados, imagens e tramas sociais em que se encontram envolvidas.

Assim, podemos considerar, diante do exposto, que a escola é um importante espaço de sociabilidade, ou seja, de interação para a comunidade árabe muçulmana de Foz do Iguaçu. E que, através de suas práticas tanto internas como externas, procura manter-se presente na sociedade local. Ainda demonstra o intuito de formar sujeitos preparados para atuarem no mundo agindo e interagindo nele, sem deixar de lado sua cultura e religião, consideradas, pela comunidade escolar, a essência da família árabe-muçulmana.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, José Lindomar C. Fronteiras e identidades em movimento: fluxos migratórios e disputa de poder na fronteira Paraguai-Brasil. **Cad. CERU**. V. 19, nº 1, São Paulo, 2008.
- ARRUDA, Aline Maria Thomé. **A presença libanesa em Foz do Iguaçu (Brasil) e Ciudad Del Este (Paraguai)**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade de Brasília-DF, 2007.
- BARAKAT, Aretusa Catiúscia Cardoso. A reconstrução e manutenção da identidade libanesa em Foz do Iguaçu. **Revista História na Fronteira**, Foz do Iguaçu, v.1, p.143-161, jul./dez., 2008.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: PUTGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.
- BEYHAUT, G. A dimensão cultural da integração na América Latina. In: **Estudos Avançados**, n. 20, USP, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Coleção Meus Primeiros Passos. 32. ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 4. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARLOTO, Denis Ricardo. **O espaço de representação da comunidade árabe-muçulmana de Foz do Iguaçu - PR e Londrina - PR: Da diáspora à multiterritorialidade**. Dissertação de Mestrado em Geografia – UFPR. Curitiba-PR, 2007.
- CARVALHO, Francione Oliveira. **Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na Escola de Foz do Iguaçu**. Tese de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo-SP, 2011.
- CATTA, Luiz Eduardo. **O Cotidiano de uma fronteira: a perversidade da modernidade**. Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GIARD, Luce. Cozinhar. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. Morar e Cozinhar**. Tradução de Ephrain Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 209-332.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

ESPINOLA, Cláudia Voigt. **O véu que (des) cobre: etnografia da comunidade árabe muçulmana em Florianópolis**. Tese de Doutorado em Antropologia Social - UFSC. Florianópolis-SC, 2005.

FILHO, Omar Nasser. **O Crescente e a Estrela na Terra dos Pinheiros**. Os Árabes Muçulmanos em Curitiba (1945-1984). Dissertação de Mestrado em História. UFPR - Curitiba-PR, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FLANDRIN, J.; MONTANARI, M. **História da alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FLORES, Olga Viviana; PIRES-SANTOS, Maria Elena. Linguagem e identidade: o respeito por meio de políticas linguísticas. **IDEACÃO**. v. 13, n. 2, jul./dez. 2011, p. 45-67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAYEK, Samir El. **Os significados dos versículos do Alcorão Sagrado**. Tradução Samir El Hayek. Conselho Superior dos Teólogos e Assuntos Islâmicos do Brasil. Secretaria Geral. Guarulhos-SP. Brasil. [197-?].

IBRAHIM, I. A. **Um breve Guia Ilustrado para compreender o Islã. A Brief Illustrated Guide To Understanding Islam**. Tradutora: Maria Christina da S. Moreira. Darussalam, Publishers e Distribuidores, Londres, UK. 2008.

JARDIM, Denise Fagundes. **Palestinos no extremo sul do Brasil: Identidade étnica e os mecanismos sociais de produção da etnicidade**. Chuí/RS. Tese de doutorado em Antropologia Social. UFRJ. Rio de Janeiro-RJ, 2000.

KAUST, Ana Maria. **Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: Desafios para a formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras - UNIOESTE. Foz do Iguaçu-PR. 2012.

KLAUCK, Samuel. **Imigração e (Re) Construção da Identidade Libanesa em Foz do Iguaçu-PR**. Fronteiras Culturais e Desenvolvimento Regional: Novas Visibilidades. Organização de Erneldo Schallenberger. – Porto Alegre: Evangraf, 2010.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo-RS: UNISINOS, 1994.

_____. **Etnia e Educação**. Perspectivas para uma análise histórica. In: SOUZA, C. P. de e CATANI, D. B. (orgs). **Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 15, set/dez, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Escolas de imigrantes em contexto de formação do Estado/Nação no Brasil. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **A educação escolar em perspectiva histórica**. PUC. Curitiba-PR, 2004.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p. 133-161.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

MONTENEGRO, Silva; PINTO, Paulo Gabriel H. da Rocha. **As comunidades Muçulmanas na Tríplice Fronteira: Identidades Religiosas, Contextos Locais e Fluxos Transnacionais**. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, 2008. Porto Seguro, Bahia, Brasil. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/foruns_de_pesquisa/trabalhos/FP%2002/FP02%20As%20comunidades%20mu%C3%A7ulmanas%20na%20Triplice%20Fronteira....pdf> Acesso em: 29 abr. 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des) caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 15, n. 42, fev., 2000.

RICOBOM, Gisele. Integração Latino-Americana e o diálogo intercultural: Novas perspectivas a partir da Universidade. **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI** realizado em Fortaleza - CE nos dias 09, 10, 11 e 12 de Junho de 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3573.pdf>> Acesso em: 09 out. 2013.

RODRIGUES, Maysa Gomes. **Sob o céu de outra Pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais. (1888-1912)**. Tese de Doutorado em Educação - UFMG, Belo Horizonte - MG, 2009.

SANTOS, Clenise Maria Reis Capellani dos. **A alimentação como processo de integração da comunidade árabe de Foz do Iguaçu.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras - UNIOESTE. Foz do Iguaçu-PR. 2013.

SANTOS, Maria L. Silva. **O Quibe no Tabuleiro da Baiana:** Uma reflexão sobre a imigração síria e libanesa e o turismo cultural em Ilhéus. Dissertação de Mestrado em Cultura & Turismo. UESC. Ilhéus-BA, 2003.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Edusp, 1998.

SCHALLENBERGER, Erneldo. **Identidades nas fronteiras:** território, cultura e história. Organização de Erneldo Schallenger. São Leopoldo: Oikos, 2011.

SILVA, Regina Coeli Machado e. **Reordenação de identidades de imigrantes árabes em Foz do Iguaçu.** In. *Trabalho de Linguística Aplicada*. Campinas, 47(2), Jul./Dez., 2008. p. 357-373.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. Em. SILVA, T.T. (Orgs.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado:** a história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRUZZI, Oswaldo Mário Serra. **Patrícios:** Sírios e Libaneses em São Paulo. 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da escola:** Uma construção possível. Campinas-SP: Papirus, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WACHOWICZ, Ruy Cristovam. As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: **Anais da comunidade brasileiro-polonesa.** Curitiba: Superintendência do Centenário da Imigração Polonesa no Paraná. v. 2, 1970, p. 13-110.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Orgs.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 7-72.

YKEGAYA, Tupiara Guareschi. **Imigração Árabe em Foz do Iguaçu:** A Construção de Uma Identidade Étnica. Dissertação de Mestrado em Letras. UNIOESTE - Cascavel-PR, 2006.

Fontes Documentais

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB nº 9394/96. Brasília, DF: Congresso Nacional 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

CALENDÁRIO ESCOLAR da Escola Árabe Brasileira. Foz do Iguaçu - PR, 2013.

FORMULÁRIO ESCOLAR para viagens de alunos da Escola Árabe Brasileira. Foz do Iguaçu - PR, 2013.

MATRIZ CURRICULAR de acordo com a LDB N. 9394/96 - Ensino Fundamental e Ensino Médio – Colégio Árabe Brasileiro – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Decreto N. 788/2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 017/2012** – SEED/SUED. Assunto: Calendário Escolar 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** - DCEs - Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Árabe Brasileira. Foz do Iguaçu-PR, 2013.

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR da Escola Árabe Brasileira. Foz do Iguaçu-PR, 2013.

REGIMENTO ESCOLAR da Escola Árabe Brasileira. Foz do Iguaçu-PR, 2013.

Fontes Orais

BENCKE, Cristiane Zapelini. **Entrevista**. Foz do Iguaçu, set. 2013. Mp3 (42 min).

GHAZZAWI, Mohamad Hussein. **Entrevista**. Foz do Iguaçu, jun. 2013. Mp3 (28 min).

KHRAISS, Rabha. **Entrevista**. Foz do Iguaçu, jul. 2013. Mp3 (16 min).

KHRAISS, Rabha; KOUMAIHA, Bouchra. **Entrevista**. Foz do Iguaçu, jul. 2013. Mp3 (29 min).

TARRAF, Abir. **Entrevista**. Foz do Iguaçu, set. 2013. Mp3 (43 min).

Fontes Eletrônicas

BRASIL ESCOLA EM INFORMÁTICA LTDA – Goiânia- GO. Geografia. Países do mundo. Líbano. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/libano.htm>> Acesso em: 12 maio 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU - PR. Diretoria de Comunicação. Impasse. Audiência Pública vai discutir uso de véu em documentos de identificação pessoal. Disponível em: <http://www.cmfi.pr.gov.br/noticias_detalhes.php?audi-ncia-p-blica-vai-

[discutir-uso-de-v-u-em-documentos-de-identificac-o-pessoal&ID=Njg=>](#) Acesso em: 15 nov. 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU - PR. Assessoria SBI. **Autorização.** Detran atende pedido e véu é autorizado nas fotos da CNH. Disponível em: <http://www.cmfi.pr.gov.br/noticias_detalhes.php?detran-atende-pedido-e-v-u-autorizado-nas-fotos-da-cnh&ID=MTk2> Acesso em: 15 nov. 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU – PR. **Projeto de Lei** nº 53/2013. Disponível em: <<http://www.cmfi.pr.gov.br/pdf/projetos/1780.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. Diretoria de Comunicação. Notícias. Foz do Iguaçu elege primeira vereadora de origem árabe. Disponível em: <<http://www.cmfi.pr.gov.br/noticiasdetalhes.php?p2=2415>> Acesso em: 15 nov. 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. Composição. Composição da Câmara desde 1914. Disponível em: <<http://www.cmfi.pr.gov.br/composicao.php>> Acesso em: 20 dez. 2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU - PR. Diretoria de Comunicação. Sanção. Comunidade árabe iguaçuense ganha dia municipal do povo muçulmano, que será celebrado em 12 de maio. Disponível em: <<http://www.cmfi.pr.gov.br/noticiasdetalhes.php?&ID=MTg5>> Acesso em: 15 nov. 2013.

CENTRO CULTURAL BENEFICENTE ISLÂMICO DE FOZ DO IGUAÇU-CCBI. Jornal O ISLAM. Edição 021 de 15 de junho de 2012. Disponível em: <<http://www.islam.com.br/jornal-ed-21.html>> Acesso em: 20 abr. 2013.

CENTRO CULTURAL BENEFICENTE ISLÂMICO DE FOZ DO IGUAÇU-CCBI. Jornal O ISLAM. Edição 022 de 20 de julho de 2012, p. 2 e 10. Disponível: <<http://www.islam.com.br/jornal-ed-22.html>> Acesso em: 05 maio 2013.

CENTRO DE DIVULGAÇÃO DO ISLAM PARA A AMÉRICA LATINA – CDIAL. Notícias – **26º Congresso Internacional.** Realizado nos dias 29 e 30 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.islambr.com.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=539:26o-congresso-internacional-dos-muculmanos-da-america-latina-e-do-caribe-&catid=132:congresso-internacional&I>> Acesso em: 16 dez. 2013.

COMUNIDADE ISLÂMICA DE LISBOA. **Religião e Culto.** Os Pilares do Islã. Peregrinação a Meca (Hajj). Disponível em: <<http://www.comunidadeislamica.pt/04b5.html>> Acesso em: 20 maio 2013.

CONSULADO HONORÁRIO DO LÍBANO NO RS. **Portal da Embaixada do Líbano no Brasil.** Turismo. História. Disponível em: <http://www.consuladohonorariolibanors.org.br/turismo_historia.html> Acesso em: 13 maio 2013.

CONSULADO HONORÁRIO DO LÍBANO NO RS. **Portal da Embaixada do Líbano no Brasil.** Geografia. Disponível em: <http://www.consuladohonorariolibanors.org.br/turismo_geografia.html> Acesso em: 13 nov. 2013.

EMBAIXADA DO LÍBANO NO BRASIL. O LÍBANO. **História**. Século XX e XXI. Disponível em: <http://www.libano.org.br/olibano_hist_secXX.html> Acesso em: 13 maio 2013.

EMBAIXADA DO LÍBANO NO BRASIL - Brasília - DF. Disponível em: <http://www.libano.org.br/aembaixada_espacogibran.htm/> Acesso em: 13 maio 2013.

EMBAIXADA DO LÍBANO NO BRASIL. **O Líbano. Arte e Cultura. Artes Visuais**. Disponível em: <http://www.libano.org.br/olibano_arteecultura.htm> Acesso em: 13 nov. 2013.

JORNAL DO BRÁS. São Paulo-SP. Líbano comemora 12 anos de libertação. Edição 212, junho de 2012, p. 07. Disponível em: <<http://www.jorbras.com.br/portal/images/pdf/edicao212b.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2013.

JORNAL GAZETA DE BEIRUTE. **O portal semanal de notícias do Líbano para a comunidade brasileira**. “Eid al-Adha”, Festa do Sacrifício é celebrada em Foz. Por Mônica Nasser. Edição 57, 2012. Disponível em: <<http://www.gazetadebeirute.com/2012/07/eid-al-adha-festa-do-sacrificio-e.html#ixzz2oWTRPtCD>> Acesso em: 06 maio 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Turismo. **Turismo. Etnias. Árabes**. Disponível em: <<http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=77>> Acesso em: 12 nov. 2013.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DO TURISMO SUSTENTÁVEL - PDITS - **Polo Turístico de Foz do Iguaçu**. Disponível em: <<http://www.setu.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/institucional/PDITSFozdoIguacu.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2013.

SENAC. DN. **A história da gastronomia**. Maria Leonor de Macedo Soares leal. Rio de janeiro: Ed Senac Nacional, 1998. Disponível em: <<http://www.cidadao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=77>> Acesso em: 20 nov. 2013.

Fonte Impressa

JORNAL O ISLAM - Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu-CCBI- **Jornal O ISLAM**. Edição 27 de 22 de fevereiro de 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS DOS ALUNOS

Bloco I – IDENTIFICAÇÃO

- 1- País e cidade de origem ou de seus ascendentes.
- 2- Descreva a cidade em que nasceu. (tamanho, localização, idioma oficial).
- 3- Fale sobre os motivos que o (a) levaram a emigrar, da escolha do Brasil para viver e a cidade de Foz do Iguaçu para morar.
- 4- Ao chegar ao Brasil, estava acompanhado (a) de familiares e/ou amigos, e qual a idade em que se encontrava na época de emigração?

Bloco II – INTERAÇÃO

- 5- Há quanto tempo está no Brasil, e ao chegar à cidade, havia outros imigrantes árabes nas proximidades da sua casa, já eram conhecidos antes da emigração?
- 6- Como aprendeu a falar o português, em casa na escola, como foi este momento de aprendizagem?
- 7- Frequentou qual escola pública ou particular? E como ocorreu o convívio escolar?
- 8- Como foi a sua adaptação aos costumes brasileiros e de que forma analisaria o convívio com os brasileiros? Nessa adaptação a alimentação sofreu alguma alteração?
- 9- Em relação às suas práticas religiosas, como o (a) Sr. (a) vê a reação dos brasileiros sobre essas práticas?
- 10- Como analisaria o convívio com a colônia árabe, sua participação em eventos culturais, religiosos?
- 11- Em sua opinião, qual a importância do Centro Cultural Beneficente Islâmico para a comunidade árabe de Foz do Iguaçu?

Bloco III – PROFISSIONAL

- 12- A qual atividade profissional se dedicou, e esta era a mesma atividade a que se dedicava na cidade de origem? (ou dos ascendentes)?
- 13- Trabalhou inicialmente com árabes, brasileiros ou paraguaios e caso tenha negócio próprio, quando foi que iniciou sua atividade independente?

Bloco IV - ESCOLARIDADE DOS DESCENDENTES

- 14- Quais escolas seus filhos frequentaram, e seu(s) filho(s) estuda(m) em que nível de ensino? (Infantil, Fundamental ou Médio)?
- 15- De que forma veio a conhecer a escola?
- 16- Fale sobre os motivos que o (a) levaram a matricular seu(s) filho(s) na Escola Árabe Brasileira.
- 17- Em sua opinião, qual a importância da escola para a vida de seu(s) filho(s)?
- 18- A escola de seu filho segue os mesmos princípios, tem a mesma concepção de ensino da escola que o (a) senhor (a) frequentou, e esta atende às suas expectativas quanto ao ensino da cultura árabe e da religião que praticam?
- 19- Dê a sua opinião quanto ao ensino do árabe como língua estrangeira.
- 20- Participa ativamente da vida escolar de seu filho? Como?
- 21- Fale sobre o que o (a) senhor (a) espera do futuro profissional e pessoal de seu(s) filho(s).

Bloco V - HERANÇA, CONTATO E VIAGENS SAZONAIS PARA O LÍBANO

- 22- Fala árabe em casa com a família? E com os amigos? E a escola contribuiu para a manutenção da língua árabe no espaço doméstico?
- 23- Caso seus filhos tenham recebido nomes árabes, explique como o (a) senhor (a) entende o significado da adoção destes nomes.
- 24- Seus filhos praticam a religião Islâmica e frequentam a mesquita? Em que momento?
- 25- As mulheres da família usam o *hijab* em público?
- 26- Quais as principais diferenças que o (a) senhor (a) percebe entre o modo de vida dos brasileiros e o modo de vida islâmico?
- 27- A família alguma vez realizou viagem para o Líbano ou outro país do Oriente Médio? Caso negativo, qual o motivo de não fazê-la? Caso afirmativo, qual o principal motivo da viagem?
- 28- O período da viagem ocorreu durante o ano letivo, em que época, quanto tempo durou e quais foram os procedimentos necessários em relação à escola, para a realização da viagem?
- 29- Fale sobre o período de estadia no Líbano e o que mais gostavam de fazer durante este período.
- 30- A viagem está relacionada com um dos pilares do Islã? Fale sobre ele.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PRESIDENTE DO CENTRO CULTURAL BENEFICENTE ISLÂMICO – CCBI

Bloco I – IDENTIFICAÇÃO DO CCBI

1- Fale sobre o Centro Cultural Beneficente Islâmico: Quando foi criado; sua forma de organização; os aspectos jurídicos, se ele é com ou sem fins lucrativos; as contribuições se houve algum avanço desde a época da criação do Centro; motivo pelo qual foi criado; quais são os grandes aspectos que caracterizam o Centro: religioso, cultural, social; se há contribuições de outros países; se há um local das reuniões da diretoria, datas programadas para essas reuniões.

Bloco II – ESPAÇOS DE REPRESENTAÇÃO

- 2- Quais foram e quais são os principais projetos do CCBI?
- 3- Quanto aos aspectos culturais, quais mais se destacam: manter a língua, gastronomia, visitação da Mesquita, educação (Universidade), cursos para a comunidade?
- 4- No aspecto econômico, o Centro desempenha algum papel importante? Ex. auxilia entidades carentes, na recepção aos imigrantes, intercâmbio – incentiva viagens ao Líbano?
- 5- Para as mulheres há alguma ação mais específica?
- 6- O CCBI organiza eventos que mostram a comunidade árabe islâmica de Foz do Iguaçu?
- 7- O Clube Árabe está vinculado ao CCBI?
- 8- O Centro, na sua organização, também se manifesta nas questões políticas, tal como no esforço feito pela comunidade em ter a garantia da liberdade religiosa? Como exemplo, quanto ao uso do lenço em espaço público, como também no momento da retirada de documentos (DETRAN)?

Bloco III – ASPECTOS RELIGIOSOS

- 9- Qual a importância do *site*/ jornal, de que forma estes meios de comunicação contribuem para a comunidade?
- 10- Relação do Centro com a Mesquita – nas ações, na vida religiosa;
- 11- Há outra Mesquita no Bairro, segundo informações, vinculada à Sociedade Islâmica. O Centro tem alguma ação/relação com esta Mesquita?

12- Ocorre a preocupação ou participação na difusão da comunidade árabe de Foz do Iguaçu pelo turismo?

13- Quais são as metas/ações a curto e a longo prazo?