

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANA

WANESSA MARGOTTI RAMOS STORTI

A LUA CRESCENTE E A ESTRELA NA TERRA BRASILIS:
retratos da educação árabe muçulmana no Paraná e em São Paulo

**CURITIBA/ PR
2023**

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANA

WANESSA MARGOTTI RAMOS STORTI

A LUA CRESCENTE E A ESTRELA NA TERRA BRASILIS:
retratos da educação árabe muçulmana no Paraná e em São Paulo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná,
como requisito para obtenção do título de Doutora
em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas
e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Anita Helena Schlesener.

**CURITIBA/ PR
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S884 Storti, Wanessa Margotti Ramos.
A lua crescente e a estrela na terra brasiliis: retratos da
educação árabe muçulmana no Paraná e em São Paulo /
Wanessa Margotti Ramos Storti; orientadora Prof.^a Dra. Anita Helena
Schlesener.
184f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,
2023

1. Imigração árabe. 2. Islamismo. 3. Cultura escolar.
4. Escolas árabes muçulmanas. I. Tese (Doutorado) Programa
de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II.
Título.

CDD – 371.974

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



Universidade Tuiuti do Paraná

Cópia enviada por meio de e-mail para o endereço: ddm@utp.edu.br em 06/11/2023 às 10:59:51. Página 12/11.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ATA DO EXAME DE DEFESA DE TESE

Aos vinte e nove dias do mês de novembro de dois mil e vinte e três, foi realizada a sessão de Defesa de Tese de Doutorado intitulada "A LUA CRESCENTE E A ESTRELA NA TERRA BRASILIIS: retratos da educação árabe muçulmana em São Paulo e no Paraná" apresentada por Wanessa Margotti Ramos Storti. Os trabalhos foram iniciados às 19 horas pela Profsa. Dra. Anita Helena Schlesener, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nomeados. A Banca Examinadora passou à avaliação da doutoranda. Encerrados os trabalhos às 20 horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

Assinatura _____ Conceito _____
Prof. Dra. Anita Helena Schlesener – Orientadora/Presidente da Banca - UTP

Assinatura _____ Conceito _____
Prof. Dr. Jamil Iskandar - Membro Titular Externo – UNIFESP

Assinatura _____ Conceito _____
Prof. Dr. Izatias Costa Filho - Membro Titular Externo - IFPR

Assinatura _____ Conceito _____
Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto - Membro Titular Interno - UTP

Assinatura _____ Conceito _____
Prof. Dra. Josélia Schwanka Salomé - Membro Titular Interno - UTP

Assinatura _____ Conceito _____

Curitiba, 29 de novembro de 2023.

Prof. Dra. Anita Helena Schlesener
Presidente da Banca

www.utp.edu.br | 41 3331-7700

Comissão: Prof. Suelen Lima Lantuejoul Schlesener (Presidente) | Prof. Ana Paula G. Bazzicheli (relatora) | Prof. Ana Paula G. Bazzicheli (relatora) | Prof. Ana Paula G. Bazzicheli (relatora) | Prof. Ana Paula G. Bazzicheli (relatora)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho para o meu irmão, Wanderlei Margotti Karam, que sempre será meu árabe preferido.

AGRADECIMENTOS

Foram quatro anos de uma longa caminhada. Veio a pandemia do COVID-19, o falecimento do meu irmão, o crescimento dos meus filhos e o início de um novo ciclo em minha vida. Muitas pessoas contribuíram para que eu conseguisse concluir minha tese. Agradeço

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, em especial à linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

À minha orientadora, professora Anita Helena Schlesener, a quem aprendi e reparti tempo e conhecimento, pela paciência de minhas ausências, pelo enorme apoio e pela apostila nesse tema.

Aos membros da banca, professora Josélia Salomé, professor Pedro Leão da Costa Neto, professor Izaias Costa Filho e professor Jamil Ibrahim Iskandar, cujas observações e críticas foram fundamentais para o crescimento desta pesquisa.

Às minhas colegas de Doutorado, Cristiane Regina Zimermann, Roseane Mendes Bernartt e Sandra Phillipps, que sempre estiveram ao meu lado, na alegria e na tristeza, dando forças para que ninguém desistisse.

À Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná e de São Paulo por abrirem suas portas para que essa pesquisa fosse possível.

Às escolas pesquisadas, que lutaram/lutam por uma educação de pertencimento às origens do povo árabe muçulmano.

Ao meu esposo, Eduardo, cujo companheirismo e incentivo foram fundamentais para que eu começassem e prosseguisse nesta caminhada.

A meus pais, por terem dado as ferramentas para eu chegar até aqui.

Aos meus filhos, Eduardo Enrique e Werônica, que me mostraram uma força que eu não imaginava que existia em mim e onde eu descobri o verdadeiro amor.

Ao meu irmão, Wanderlei, que partiu durante a realização dessa tese, mas que com certeza está bem orgulhoso de mim.

À minha sobrinha Luana, estrela que ilumina todos os meus dias.

Amo todos mais do que posso dizer.

Sem eles, esse projeto não teria sentido.

EPÍGRAFE

"Juro por meus parentes que não os deixei de bom grado
Eles são meu tesouro e coluna de apoio
Mas desgostei de viver na minha pátria
Como escravo, quando já tinha sido senhor".

Fauzi Maluf

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma discussão sobre o estudo de escolas fundadas por imigrantes árabes muçulmanos nas cidades de Curitiba, Foz do Iguaçu e São Paulo. A opção por esta temática leva em conta a contribuição para a história regional a partir da reconstrução histórica das instituições escolares e das especificidades acerca do processo imigratório no Paraná e em São Paulo. A produção científica no campo da história da educação tem instigado novas investigações, principalmente a expansão dos estudos que abordam a história das instituições escolares e que contribuem para o avanço do conhecimento na área (VILELLA, 2005). O objetivo dessa tese é analisar de que maneira ocorre o pertencimento dessa comunidade dentro das escolas e como estas influenciam a vida desses imigrantes que depositam nela a esperança de um retorno simbólico à terra natal. É relevante mencionar que a ausência de estudos sobre árabes muçulmanos no Brasil também contribui para uma certa invisibilidade do grupo. De fato, a maior parte dos estudos sobre esse grupo se concentrou na cidade de São Paulo. E essa ausência de estudos remetem não somente ao processo imigratório, mas como também no que tange a questão educacional desse grupo. Com base nisso, qual a importância dessas escolas na manutenção da tradição trazida pelos imigrantes árabes muçulmanos? Tendo-se em conta que a cultura possui uma dimensão política, a escola assume uma tarefa fundamental de formação comunitária e de auxílio na preservação de suas raízes históricas, ao mesmo tempo em que facilita a inserção da comunidade na nova situação social encontrada. Nas escolas étnicas, a preservação do idioma como um código de comunicação e interação foi sempre uma preocupação dos imigrantes, na medida em que ele faz a ponte entre o passado e o presente, propiciando a ideia de pertencimento. Considerando que as migrações são processos situados socio historicamente, o estudo dos deslocamentos transnacionais deve englobar as particularidades de cada contexto, com vistas a contribuir com uma compreensão ampliada da realidade vivida pela comunidade em questão. Juntamente aos centros religiosos muçulmanos, surgiram entidades benéficas que tem servido não somente como ponto de apoio e/ou rede de contato da comunidade, mas também como centro responsável por ações de integração desta com o seu entorno. Estas instituições foram criadas com a finalidade de transmitir, de preservar a cultura islâmica, de gerar uma cercania e um vínculo com a comunidade. Um conceito importante, no que se confere à historiografia e que se utilizará no decorrer desta tese, é o de Cultura Escolar. Diversos pesquisadores trabalham com esse conceito como Forquin (1993), Faria Filho (2007), Viñao Frago (2000), com variações em relação às suas ênfases. Dentro das instituições escolares, é viável verificar esse conceito, pois é através das práticas e normas que valores, comportamentos e conhecimentos são transmitidos e se impõem. Desse modo, essa tese pretende afirmar que o pertencimento é fundamental para a sobrevivência dessa comunidade e que as escolas fazem a mediação entre a origem e a nova realidade para a sua adaptação. A temática se justifica na medida em que a dinâmica do fenômeno da imigração interfere na realidade e no imaginário social dos imigrados em toda a sua trajetória e no imaginário dos brasileiros desde a segunda metade do século XIX.

Palavras-chave: imigração árabe; Islamismo; cultura escolar; escolas árabes muçulmanas.

ABSTRACT

This research presents a discussion on the study of schools founded by Arab Muslim immigrants in the cities of Curitiba, Foz do Iguaçu and São Paulo. The choice for this theme takes into account the contribution that will be made to regional history through the historical reconstruction of school institutions and the specificities surrounding the immigration process in Paraná and São Paulo. Scientific production in the field of history of education has instigated new investigations, mainly the expansion of studies that address the history of school institutions and that contribute to the advancement of knowledge in the area (VILELLA, 2005). The objective of this thesis is to analyze how this community belongs within schools and how they influence the lives of these immigrants who place in them the hope of a symbolic return to their homeland. It is important to mention that the lack of studies on Muslim Arabs in Brazil also contributes to a certain invisibility of the group. In fact, most studies on this group have focused on the city of São Paulo. And this lack of studies refers not only to the immigration process, but also to the educational issue of this group. Based on this, how important are these schools in maintaining the tradition brought by Arab Muslim immigrants? Taking into account that culture has a political dimension, the school assumes a fundamental task of community formation and helping to preserve its historical roots, at the same time as it facilitates the community's insertion into the new social situation found. In ethnic schools, the preservation of the language as a code of communication and interaction has always been a concern for immigrants, as it bridges the gap between the past and the present, providing the idea of belonging. Considering that migrations are sociohistorically situated processes, the study of transnational displacements must encompass the particularities of each context, with a view to contributing to an expanded understanding of the reality experienced by the community in question. Along with Muslim religious centers, charitable entities have emerged that have served not only as a point of support and/or contact network for the community, but also as a center responsible for actions to integrate the community with its surroundings. These institutions were created with the purpose of transmitting and preserving Islamic culture, generating closeness and a bond with the community. An important concept, in terms of historiography and which will be used throughout this thesis, is that of School Culture. Several researchers work with this concept, such as Forquin (1993), Faria Filho (2007), Viñao Frago (2000), with variations in relation to their emphases. Within school institutions, it is feasible to verify this concept, as it is through practices and norms that values, behaviors and knowledge are transmitted and imposed. Therefore, this thesis intends to affirm that belonging is fundamental for the survival of this community and that schools mediate between the origin and the new reality for its adaptation. The theme is justified insofar as the dynamics of the immigration phenomenon interferes in the reality and social imagination of immigrants throughout their trajectory and in the imagination of Brazilians since the second half of the 19th century.

Keywords: Arab immigration; Islam; school culture; Arab Muslim schools.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Armarinho de imigrante sírio em São Paulo (SP), década de 1950.....	37
FIGURA 2 -	Visão fotográfica do oriente (árabes, oriente médio século XIX: usos e costumes).....	44
FIGURA 3 -	Visão fotográfica do oriente (árabes, oriente médio século XIX: usos e costumes).....	45
FIGURA 4 -	Imperador dom Pedro II e comitiva no Egito.....	46
FIGURA 5 -	Mesquita Iman ali Ibn abi Talib, na cidade de Curitiba.....	58
FIGURA 6 -	Ambulante árabe e carrinho de frutas, no centro da cidade de Curitiba, junho de 1953.....	68
FIGURA 7 -	Ao chegarem, muitos árabes resolveram se dedicar ao comércio e viraram mascates.....	100
FIGURA 8 -	Carimbo presente nos livros de registros pesquisados.....	117
FIGURA 9 -	Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná.....	134
FIGURA 10-	Escola Libanesa Brasileira.....	136
FIGURA 11-	Escola Libanesa Brasileira.....	137
FIGURA 12-	Símbolo da Escola Islâmica Brasileira.....	149
FIGURA 13-	Alunos fazendo atividades escolares.....	151
FIGURA 14-	Alunos fazendo atividades escolares.....	152
FIGURA 15-	Escola Islâmica Brasileira.....	154
FIGURA 16-	Sala de orações.....	155

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Movimento de imigrantes no Brasil (1908 – 1936).....	48
TABELA 2 -	Entre outros grupos de imigrantes ocorreram igualmente algumas iniciativas quanto a escolas étnicas, porém em menor número.....	70
TABELA 3 –	Quantidade de alunos (1969 – 1972).....	118
TABELA 4 –	Professoras do 1º ano (1969 – 1972).....	121
TABELA 5 –	Diretoras da escola (1969 – 1972).....	122
TABELA 6 –	Funcionários da Escola Islâmica do Paraná (1971).....	124

LISTA DE DESENHOS

DESENHO 1-	Planta Baixa do Subsolo da Escola Islâmica do Paraná (1963).....	112
DESENHO 2-	Planta Baixa do Térreo da Escola Islâmica do Paraná (1963).....	114
DESENHO 3-	Planta Baixa do Primeiro Pavimento da Escola Islâmica do Paraná (1963).....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 OS PERCALÇOS DA IMIGRAÇÃO	32
1.1 A CHEGADA AOS TRÓPICOS: DE BRAÇOS NEM TÃO ABERTOS	34
1.2 NOVOS IMIGRANTES, DILEMAS ANTIGOS	35
1.3 A DOR E A ALEGRIA DA MUDANÇA	38
1.4 ÁRABES NA IMIGRAÇÃO	40
2 ADAPTAÇÃO NO NOVO MUNDO	66
2.1 NO FINAL, TUDO VAI DAR CERTO	67
2.2 ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL	
2.3 A IMIGRAÇÃO ÁRABE NO BRASIL: BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	
(1970-2020)	93
2.4 SOCIEDADES BENEFICENTES COMO REDES DE APOIO	97
3 ESCOLAS ÁRABES MUÇULMANAS NOS ESTADOS DE SÃO PAULO E DO PARANÁ	109
3.1 CAPITAL DAS ARAUCÁRIAS: ESCOLA ISLÂMICA DO PARANÁ EM CURITIBA (PR).....	109
3.2 TERRA DAS ÁGUAS: ESCOLA LIBANESA E ESCOLA ÁRABE BRASILEIRA EM FOZ DO IGUAÇU.....	135
3.3 ESCOLA ISLÂMICA BRASILEIRA EM SÃO PAULO (SP)	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória acadêmica, o assunto que envolve imigração e a religião islâmica sempre provocou um grande fascínio, sendo tema de meu trabalho de conclusão de curso (TCC) na graduação em História e de minha dissertação de mestrado em Educação.

Há 21 anos, quando ingressei no curso de História da Universidade Tuiuti do Paraná, tive contato com o longo processo histórico através do qual o Oriente foi virtualmente construído nos intelectos e nas mentes dos académicos ocidentais. O fenômeno dos ataques suicidas fez sua entrada em cena com todos os seus danos horrendos, nenhum, evidentemente, mais chocante e apocalíptico do que os acontecimentos do Onze de Setembro e suas consequências, as guerras contra o Afeganistão e o Iraque. No mestrado em Educação, segui essa trajetória de pesquisa, focando na educação árabe muçulmana na cidade de Curitiba.

A morte recente de meu irmão, provocou tristeza e sentimento de perda, bem como resignação e um certo desejo teimoso de prosseguir. Ao longo dessas duas décadas de estudos, consegui entender a importância do meu trabalho e que nada do que acontece em nosso mundo se dá isoladamente e isento de influências externas. Como afirma Said (2003, p.08), nos cabe complicar e ou desconstruir as fórmulas redutivas e o tipo de pensamento abstrato – mas poderoso – que afasta o pensamento da história e da experiência humana concreta para conduzi-lo aos campos da ficção ideológica, do confronto metafísico e da paixão coletiva.

O aprofundamento agora na tese do doutorado possibilita mais um passo nessa caminhada. É relevante mencionar que a ausência de estudos sobre árabes muçulmanos no Brasil também contribui para uma certa invisibilidade do grupo. De fato, a maior parte dos estudos sobre esse grupo se concentrou na cidade de São Paulo. E essa ausência de estudos remete não somente ao processo imigratório, mas também no que tange a questão educacional desse grupo. Com base nisso, qual a importância dessas escolas na manutenção da tradição trazida pelos imigrantes árabes muçulmanos?

Esta pesquisa apresenta uma discussão sobre o estudo de escolas fundadas por imigrantes árabes muçulmanos nas cidades de Curitiba, Foz do Iguaçu e São Paulo. A opção por esta temática leva em conta a contribuição que se dará para a história regional a partir da reconstrução histórica das instituições escolares e das especificidades acerca do processo imigratório no Paraná e em São Paulo. A produção científica no campo da história da educação tem instigado novas investigações, principalmente a expansão dos estudos que abordam a história das instituições escolares e que contribuem para o avanço do conhecimento na área (VILELLA, 2005, p.27).

O objetivo dessa tese é analisar de que maneira ocorre o pertencimento dessa comunidade dentro das escolas e como estas influenciam a vida desses imigrantes que depositam nelas a esperança de um retorno simbólico à terra natal. Os objetivos específicos visam descrever a formação dessas escolas e de que maneiras elas incorporaram valores dos imigrantes e dos habitantes da nova terra.

A metodologia que fundamenta nosso trabalho tem como aporte teórico que se concentra no cultural, principalmente na vertente inglesa do culturalismo (Hall), entrecruzando com a teoria social de Pierre Bourdieu, no que se refere à educação e à cultura, mobilidade social. No que se refere às instituições escolares no contexto da realidade brasileira, nos apoiamos em Saviani e Sanfelice que se posicionam de modo crítico, que possibilita definir a função da educação escolar no contexto das relações sociais construídas no Brasil. Da perspectiva da elaboração da pesquisa, analisamos dados documentais das escolas étnicas, que sedimentam a investigação sobre a importância das escolas para os imigrantes árabes.

A temática se justifica na medida em que a dinâmica do fenômeno da imigração interfere na realidade e no imaginário social dos imigrados em toda a sua trajetória e no imaginário dos brasileiros desde a segunda metade do século XIX. Através de reflexões críticas sobre o tema, procuram identificar como cada grupo de imigrantes reagiu nos seus países de origem às pressões demográficas, culturais, políticas e econômicas que, por sua vez, forçaram seus deslocamentos espaciais. Estes estudos passam das sociedades expulsoras (comunidades de origem) para as receptoras, em busca de laços sociais que continuam a unir os imigrantes cujos caminhos se cruzam nas cidades grandes

e pequenas, nas zonas rural e urbana. O tema é de suma importância no início do século XXI ante as imensas correntes migratórias que, fugindo das guerras e das pressões climáticas, se movimentam em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Identificam os vínculos comunitários que, em diferentes situações, reforçam as identidades e criam redes que favorecem a inserção social dos imigrantes na coletividade à qual pertencem. Nesse momento, emerge o sentimento de pertinência ou pertencimento que, enquanto crença subjetiva, une os imigrantes numa origem comum. Procurando compreender a diversidade cultural e o enfrentamento da sociedade brasileira diante do imigrante, que nesse caso é o “outro”, estivemos atentos à integração dos imigrantes e a criação de “comunidades de sentido”, onde, segundo Max Weber (1987), emergem sentimentos de pertencimento, independente dos laços sanguíneos.

Percebe-se, então, a importância da transmissão da língua e da cultura árabes em meio a uma comunidade que fala predominantemente o português brasileiro, levando em consideração que o Islamismo tem um papel fundamental na construção desse espaço.

Quando se fala de indivíduos ‘árabes’ automaticamente buscamos uma rede mnemônica de referências para classificar a ‘alteridade’ percebida. Essa rede geralmente constitui-se de imagens criadas através do ‘senso comum’, mas Bhabha (2014, p. 309) explica: “A blasfêmia não é simplesmente uma representação deturpada do sagrado pelo secular; é um momento em que o assunto ou o conteúdo de uma tradição cultural está sendo dominado, ou alienado, no ato da tradução”, uma vasta tessitura de intenções ideológicas comercializadas que discutiremos nas próximas seções. Assim, é possível que essas imagens estereotipadas adentrem nas salas de aula e produzam reações de preconceito e separatismo ao classificarem os sujeitos enquanto ‘resultado’ homogêneo de uma comunidade de pertencimento. A sensação reconfortante de pertencer a uma comunidade apresenta-se como uma oportunidade de ‘estar junto’, fato que, para muitos, trata-se de uma possibilidade não factível geograficamente: “a imagem da comunidade é a de uma ilha de tranquilidade caseira e agradável num mar de turbulência e hostilidade (BAUMAN, 2013, p. 227). Na comunidade não há necessidade de negociar com a ‘autoridade’, exercitar a empatia, pois o ideal homogeneizante da semelhança – ‘somos todos

iguais’ –, tece a estrutura simbólica que volatiliza as diferenças. Por isso, as comunidades não são escolas de ‘civilidade’ (BAUMAN, 2001, p. 104).

É um reduto ‘puro’, ‘completo’, ‘ideal’, mas utopicamente impalpável, imaginário. Mesmo distante do sonho da unicidade ou da possibilidade de fixação, e envoltas em brumas mitológicas (BAUMAN, 2001, p.110), “[...] as pessoas envolvidas nesse processo comportam-se como se ela existisse e expressam o desejo pela restauração da unidade dessa comunidade imaginada” (WOODWARD, 2020, p.57). O anseio pela manutenção da tradição pode ser observado nas comunidades árabes em Foz do Iguaçu através das divergências identitárias entre as diferentes vertentes do Islã. A maior ou mais significativa trata-se da fratura entre as comunidades xiitas e sunitas. A mútua acusação da introdução de ‘elementos estranhos’ à religião (PINTO, 2011, p.28), mas especialmente os mitos fundacionais relacionados à linha sucessória⁵⁰ do profeta Maomé foi o motivo que ocasionou o importante cisma (MONTENEGRO, 2011; PINTO, 2011; PALAZZO, 2014).

Assim, certas restrições à convivência e separatismo institucional são comuns (MONTENEGRO, 2011), tais quais se observam em outras grandes comunidades. As comunidades religiosas sunita e xiita são as mais expressivas em Foz do Iguaçu, porém, não são os únicos grupos religiosos árabes presentes. “Há conterrâneos que seguem outras tradições religiosas, inclusive drusa, católica, evangélica, e cristã ortodoxa antioquina, mas estes não ultrapassam 10% da população total de árabes segundo suas próprias estimativas” (KARAM, 2011, p. 210).

Com a morte de Maomé (632 d.C.) os sunitas passaram a defender uma sucessão política, cujo representante fosse apto/habilitado à função, um califa “bem guiado”, capaz de garantir a prática da religião, independentemente da linhagem sanguínea. Por sua vez, os xiitas clamavam por um sucessor descendente direto de Maomé, que necessariamente exercesse a função ‘espiritual’, como intermediário entre o povo e o divino. Logo, mais que político, o anseio era a pureza da linha sucessória. Após inúmeras desavenças e confrontos, a ruptura completa deu-se em 680 d.C. com o assassinato de Husayn, sucessor ‘de sangue’ apoiado pelos xiitas, na batalha de Karbala através das suas ramificações (PALAZZO, 2014, p.36). Não obstante, é possível observar a participação coletiva dos grupos em atos públicos, especialmente

quando os objetivos são de interesse da sociedade em geral. Portanto, apesar de a maioria professar discursivamente uma pretensa unidade do Islã, minimizando diferenças e conflitos internos (PINTO, 2011, p.49), existe um núcleo específico, compartilhado apenas pelos membros, que produz a sensação de 'pertencimento' e a 'posse' de um bem comum (WOODWARD, 2020, p. 23).

Além das várias 'comunidades de vida' em que o indivíduo é exposto no decorrer de sua existência, a comunidade nacional é, certamente, uma das significativas, pois convoca-o a assumir uma 'identidade' validada por meio de documentação oficial, autorizando o acesso a direitos e benefícios que apenas os 'de dentro' possuem. Todavia, a 'identidade nacional' não é um produto natural da vida, mas uma criação 'forçada' para inculcar um dever obrigatório à soberania do Estado e promover a subordinação incondicional dos seus membros. É por essa razão que o Estado se utilizou da 'unidade' em torno da nação, ignorando ou tolerando 'pequenas' diferenças entre os 'nativos' para efetivar sua soberania e cativar através do desejo da vida comunitária unificada (BHABHA, 2014; HALL, 2019).

Logo, a comunidade imaginada se constrói ambientada na cultura, nos sistemas simbólicos e nas representações promovendo a identificação e o sentimento de pertencimento (HALL, 2020a). A percepção da família estendida e transnacional, como ocorre na grande maioria das comunidades árabes iguaçuenses, é um exemplo dessa rede que se esforça para manter a memória através da identificação associativa com o 'elo umbilical'. Silva (2020) discorre a respeito dos laços imaginários que ligam os indivíduos numa comunidade imaginada: Na medida em que não existe nenhuma "comunidade natural" em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada.

É necessário criar laços imaginários que permitam "ligar" pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum sentimento de ter qualquer coisa em comum (SILVA, 2020, p. 85). Entretanto, as comunidades são imaginadas, não apenas pelos seus membros, mas também pelos 'de fora', através dos produtos culturais que produzem. Consequentemente, sempre há um 'sujeito', também imaginado, em questão: uma 'peça' que guarda a 'essência' do grande conjunto. Assim, as identidades nacionais, ou aquelas associadas ao

nascimento, são comumente conclamadas como parte da ‘essência’ do indivíduo, mesmo que não existam critérios objetivos ou definitivos para conceituar a comunidade nacional (ou simplesmente ‘nação’) (SILVA, 2020, p. 92).

No esforço para classificar os de ‘dentro’ e os de ‘fora’, a ‘unidade’ linguística e cultural, e até mesmo aspectos biológicos/genéticos, são conclamados. Nesse sentido, as categorias classificatórias dependem do momento histórico e do imaginário de cada povo (WOODWARD, 2020, p. 74). As identidades nacionais são, portanto, criações amparadas na homogeneidade, com forte apego à tradição, que ‘naturaliza’ as práticas monolíngues, monoétnicas, monorreligiosas e monoideológicas, contrapondo-se à tendência multicultural das sociedades atuais. Nessa conjuntura, a diferença é vista como problema e aciona o ‘alerta de perigo’ por ameaçar a harmonia e a vida pacífica da nação (SIGNORINI, 2016). Por isso, Canclini (2013) explica o porquê da criação e disseminação dos símbolos identitários, patrimônios e coleções: para fortalecer a consciência coletiva da ‘unidade’. Os símbolos ou patrimônios tradicionais necessitam ser colocados em cena, ou ‘teatralizados’ através das comemorações públicas, da exposição em museus ou em forma de monumentos para legitimar a tradição: “[...] é o esforço para simular que há uma origem, uma sustância fundadora, em relação à qual deveríamos atuar hoje” (CANCLINI, 2013, p. 162), celebrando a segurança da continuidade de uma tradição histórica e de uma trajetória em florescimento que conquista e convence (HALL, 2019; 2020a). Envoltas em mitos fundacionais, símbolos e representações, as culturas nacionais produzem sentido à ‘nação’ ligando o passado – a origem ‘pura’ do povo, o legado audacioso – ao presente e, de alguma forma, lançando ‘luz’ ao futuro.

Entretanto, tais mitos são fundamentalmente a-históricos e transhistóricos, cuja plenitude encontra-se num eterno porvir, apresentando uma narrativa cíclica, visitando, revisitando e transformando seu próprio significado (BAUMAN, 1999; HALL, 2020a): uma narrativa incansável cujo desfecho é procrastinado à infinitude. Os símbolos nacionais mais expressivos, além dos mitos fundadores, das figuras heroicas e da língua são: bandeiras, hinos, brasões, monumentos e documentos históricos (SILVA, 2020, p.32). As coleções fazem parte do acervo material que condensa e conclama a ‘identidade’ cultural

de uma nação. São comuns em locais públicos como praças, museus e monumentos (como coleções de heróis, cenas e fundadores) (CANCLINI, 2013, p.49).

Dessa forma, as gerações vão lidando com o tempo e o espaço, rememorando e reproduzindo a tradição (HALL, 2019, p.17), ao mesmo tempo em que a ‘amnésia’ é empregada para lidar com os capítulos obscuros da história, pois perturbam as manobras ideológicas da ‘comunidade imaginada’, ao apresentar-se como contranarrativas da nação (BHABHA, 2014, p.33). Em linhas gerais, em tempos pacíficos marchasse para a frente e em tempo de crise recua-se ao passado glorioso (HALL, 2019, p.21). Todavia, paradoxalmente, as identidades nacionais são comunidades imaginadas às quais os indivíduos desejam pertencer: “[...] nos vemos, no olho de nossa mente, compartilhando dessa narrativa” (HALL, 2019, p. 31). Mas, por vezes, o ‘pertencimento’ recebe contornos de ‘destino’ sob as pretensas redes hereditárias e/ou culturais (BAUMAN, 2013, p.54).

O apelo à identidade nacional naturaliza a fronteira entre incluídos e excluídos e convoca os ‘de dentro’ a incorporarem a cultura herdada como um dom, do qual desertar não é opção (CANCLINI, 2013, p.29). O problema da chamada automática ao ‘pertencimento’ é que ela suscita as categorias ‘nós’ e ‘eles’, os que ‘são’ e os que ‘não são’, traça fronteiras e evoca os princípios de raça e etnia (BAUMAN, 2005, p.98). Raça e etnia, em primeiro lugar, são categorias constituídas discursivamente, portanto, ambientadas em relações de poder, voláteis e utopicamente essencialistas, operando ‘sob rasura’ (HALL, 2020a; 2020b).

O termo raça é bastante complexo para se definir pois emerge da crença generalizante que delega à genética a unidade de um povo. Apesar de contestada cientificamente, a categoria discursiva ‘raça’ encontra guarida em muitas sociedades que elegem características físicas como marcas simbólicas de distinção entre grupos sociais. Logo, antes de biológica, a categoria ‘raça’ emerge de uma matriz de significação interpretativa da matéria (SILVA, 2020), assim, trata-se de uma construção política por meio da qual justifica-se, naturaliza-se a exploração/exclusão de indivíduos não desejados – processo comumente denominado de racismo (HALL, 2020a). Etnia, do grego ‘éthnos’ – nação –, abarca vários contextos e adjacências que se embotam na aparente

neutralidade e pretensa unidade do termo (MEY, 2016, p.32), funcionando, em grande parte, como eufemismo da ideia de ‘raça’ (CUCHE, 1999, p.25). O termo ‘etnia’ comumente associa-se às características culturais partilhadas por um povo, como religião, língua, tradições e mesmo o sentimento de ‘pertencimento’ (HALL, 2019, p.22).

Embora pareça mais ‘aceitável’ que o termo ‘raça’, a ‘etnia’ não é seu contraponto maniqueísta, pois pressupõe uma homogeneidade cultural inexistente, sobretudo nas comunidades atuais. Logo, os estigmatizados etnicamente, por destoarem da cultura ‘comum’ experenciam a menos-valia e são, também, fisicamente discriminados (HALL, 2020a). A ‘invasão’ dos limites conceituais dos dois termos denunciam: “[...] o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo [...] em jogo simultaneamente” (HALL, 2020a, p. 78). Herança do colonialismo, o racismo adentra no conceito de etnia, baseando-se em validações de crenças, língua/cultura e mesmo em ‘traços’ de aparência física como mérito majoritário que aceita uns e exclui os demais (MEY, 2016). Semelhantemente, o termo ‘raça’ tem recebido uma ‘carga cultural’ e está cada vez mais presente no imaginário da ‘identidade nacional’. Dessa forma enfrenta-se um racismo mascarado, que se embebe de nacionalismo e/ou patriotismo a fim de justificar-se (HALL, 2019).

Portanto, os conflitos denominados de ‘étnico-raciais’ escondem em seu bojo as antigas fórmulas de dominação e opressão (MEY, 2016). Todavia, é necessário levar em consideração que as comunidades imaginadas na contemporaneidade também entram em conflito e passam por processos de contestação e ressignificação (WOODWARD, 2020). Em virtude dos movimentos migratórios e do advento da globalização, a erosão da unidade étnica que estabilizava o Estado-nação é inevitável (BAUMAN, 1999). O impacto causado pelo “[...] surgimento do ciberespaço, a multiplicação das ferramentas de colaboração on-line, as tecnologias de comunicação móvel se integrando às mídias tradicionais etc.” (COSTA, 2005, p. 246), rompem gradativamente com o conceito fechado de comunidade e suscitam uma nova perspectiva relacional baseada nas redes sociais, ou redes de contato, que se focam mais na cooperação simpática, nos objetivos comuns e, principalmente transitórios, recusando-se a fixar laços a longo prazo (COSTA, 2005).

Contradictoriamente, ao mesmo tempo em que as identidades nacionais se desintegram, por conta de um hibridismo cultural cada vez mais presente pela ação do ‘glocal’ – o global na localidade –, formas de resistência à ‘invasão do global’ emanam de comunidades mais particulares, ou mesmo de identidades nacionais mais tradicionais. Ao mesmo tempo em que aumenta a pluralidade das identidades culturais portadas pelos indivíduos na grande ‘aldeia global’, cresce a polarização entre elas, reavivando identidades localizadas – os nacionalismos – que se apegam às culturas das ‘raízes’ étnicas (BAUMAN, 1999; 2001; HALL, 2020a).

Explicitar a função social diferenciadora realizada pela instituição escolar, no entanto, incita a análise dessa complexa relação “inventada” entre a escola e a cultura, objeto de inúmeros estudos que atestam tanto a diversidade de perspectivas nela contidas quanto a divergências sobre as consequências da diferenciação aí produzida (VALDEMARIN, 2004). Tendo-se em conta que a cultura possui uma dimensão política, a escola assume uma tarefa fundamental de formação comunitária e de auxílio na preservação de suas raízes históricas, ao mesmo tempo em que facilita a inserção da comunidade na nova situação social encontrada.

Forquim (1993), um dos autores significativos para análise dessa questão, aborda a relação entre escola e cultura num contexto, a princípio bastante amplo, para aos poucos evidenciar a produção da cultura transmitida pela escola. Numa perspectiva genérica, tendo como ponto de partida a afirmação que a função social da escola é justamente a transmissão da cultura acumulada na sociedade (também amplamente definida), o autor assim se posiciona

Toda reflexão sobre educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo o qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos pode ascender a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoados, nas obras admiráveis. Nesse sentido, pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial de educação, sua fonte e sua justificação última (...) isso significa que, nesse primeiro nível muito

geral e global de determinação, educação é cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (FORQUIM, 1993, p.13-14)

Embora a cultura escolar esteja materializada nos manuais e materiais didáticos, nos exercícios escolares e nas avaliações, nos saberes práticos e os procedimentos típicos de diferentes formas de conhecimento voltadas para o desenvolvimento do pensamento conceitual, o autor opta por privilegiar os conteúdos de ensino transmitidos pela escola como elementos que permitem a compreensão dos resultados da seleção cultural realizada. Nessa perspectiva, a cultura geral permanece como determinante do conteúdo ensinado nas escolas de modo a romper com o conhecimento espontâneo daqueles que a frequentam. O autor postula a existência de

uma espécie de lei fundamental da educação escolar, lei que, com Bachelar, por exemplo, pode-se compreender na sua pertinência epistemológica (a compreensão científica do mundo construindo-se em oposição às evidências falsamente concretas e saturadas de subjetividade da percepção e do pensamento correntes), mas que, se pode também, mais amplamente, com toda a tradição da Paidéia e da *scholé*, considerar como princípio mesmo de toda eficácia educativa (FORQUIM, 1993, p.170)

Assim sendo, o conteúdo cultural transmitido pela escola, na perspectiva de análise empreendida por Forquim, justifica-se em função da produção cultural em uma dada sociedade e, embora seus resultados possam ser apropriados diferentemente, segundo o pertencimento social, a instituição escolar deve estar mais fortemente comprometida com valores culturais humanamente estabelecidos e não com a cultura instrumental (para a profissionalização e a economia) ou de pequenos grupos. (VALDEMARIN, 2004)

Bourdieu (1992), ao analisar também a cultura transmitida pelas instituições escolares, enfatiza o papel do ensino na formação de determinados tipos de raciocínio e de pensamento. Para este autor, a escola, instituição criada especificamente para a transmissão de cultura, opera em diferentes níveis para produzir, implícita ou explicitamente, um consenso cultural. Nessa análise, a grande força influenciadora da escola proviria da constituição de determinados hábitos mentais e de uma disposição para gerar esquemas interpretativas

suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que poderiam ser denominados de hábito culto. Assim, encontra-se um forte vínculo entre as escolas de pensamento e a cultura de uma classe social específica pois, os esquemas de pensamento provenientes de concepções teóricas, adotados pela escola como consensuais, nada mais são do que a expressão de uma classe social, que passa a ser referência e a constituir modelos de pensar dos quais derivam diferentes problemáticas. O autor se vale de dois termos - referências e itinerários - para descrição em contraposição da forma de inculcação cultural própria da escola. Afirmar que a cultura transmitida pela escola deva ser tomada como referência cultural, implica balizar dados e informações, de modo que permita que o aluno caminhe autonomamente, inserindo-se num contexto que lhe precede.

A cultura escolar entendida como itinerário selecione organiza dados e informações determinando os pontos a serem aprendidos e os meios de fazê-lo. Ao adotar a perspectiva de do itinerário, a escola apresentaria não apenas uma ordenação cultural, mas também a justificativa para tal organização, ambas inseparáveis no seu processo de aquisição, ambas constitutivas de uma imagem ou representação da cultura, explicitada e materializada, principalmente, nos manuais de ensino.

Para André Chevel (1990), a instituição escolar não somente seleciona uma parte da cultura global para ser transmitido às gerações futuras, mas, cria também um aparato metodológico para sua transmissão que acaba, ao final, transformando-se em elemento constitutivo do conteúdo e, portanto, numa criação cultural original - cultura escolar. Nessa abordagem, a pedagogia é o elemento essencial que transforma os ensinos em aprendizagens e que possibilita compreender o real funcionamento do conteúdo ensinado.

A partir dessa nova possibilidade de relacionar-se com o mundo físico por meio dos sentidos, a educação é entendida como um ato de civilização e emancipação humana, uma vez que a razão, adequadamente moldada, criaria a possibilidade de construção de uma sociedade harmônica, espelhando o progresso obtido na compreensão do processo de conhecimento. (VALDEMARIN, 2004)

Ao falar das instituições escolares de imigrantes a partir da abordagem crítica, o fio condutor é a análise da sua constituição em determinado espaço e

tempo, pois a sua reconstrução histórica está relacionada com o processo de institucionalização da educação que é “[...] correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho” (SAVIANI, 2010, p. 9). Nesta direção, o emprego da palavra “reconstrução” possui intencionalidade ao garantir que o objeto seja reconstruído no plano do conhecimento, ou seja, das condições efetivas em que se deu a construção das instituições escolares (SAVIANI, 2010). O estudo acerca da reconstrução história das instituições escolares traduz-se como importante pesquisa, pois

[...] não há instituição escolar ou educativa que não mereça ser objeto de pesquisa histórica. O maior ou menor grau de relevância de uma instituição seja do ponto de vista econômico, político, educacional e segundo critérios específicos, não pode tolher a escolha do historiador. Não há instituição sem história e não há história sem sentido (SANFELICE, 2007, p. 79).

A análise da criação das instituições escolares insere-se no debate histórico em que o processo educativo abrange o conjunto de relações sociais e no qual a investigação é reforçada

“[...] em razão da determinação histórica que exerce sobre o fenômeno educativo, e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica” (SAVIANI, 2010, p. 11-12)

Na busca de significados e da compreensão do funcionamento das sociedades, as mais diversas linguagens tornaram-se objetos privilegiados para a análise, vistas, cada vez mais, como metáforas da realidade. Os variados discursos (escritos, orais, arquitetônicos, iconográficos, gestuais, musicais) passaram a ser decodificados com maior frequência, procurando-se também a apreender neles os elementos que remetem a tensões sociais e sentidos históricos, além de identificar sua produção, circulação e apropriação num dado meio social.

Registrou-se a expansão do território tradicional da política e das lutas sociais, dos lugares mais evidentes (Estados, sindicatos, partidos, associações) para áreas onde até então não se atribuía grande relevância (escola, família, cultura). Ou seja, a identificação de elementos da micro história e sua valorização

diante da tradicional macro história. A história sociocultural impõe, nesse sentido, uma possibilidade de revalorização da política e sua identificação em todos os poros do tecido social. O historiador procura estabelecer nexos e desvendar articulações sociais tão determinantes e decisivas para a vida coletiva quanto as conjunturas econômicas ou as estruturas sociais. (REVEL, 2010)

Entende-se a cultura como uma prática, um conjunto de significações comunicadas pelos indivíduos de determinados grupos, por meio de suas interações (CHARTIER, 1990). Clifford Geertz (1989) traz importante contribuição sobre o conceito de cultura, ao considerar o homem como um ser social que produz os elementos culturais e que, como em uma teia, está amarrado aos significados por ele produzidos. Geertz entende que cabe ao pesquisador interpretar e analisar esses significados dos elementos simbólicos. Também nessa perspectiva, Castells (2003) considera que a identidade é um processo coletivo de construção de significados, por meio da história, da geografia, das instituições e da memória coletiva, ele explica que as identidades são dinâmicas, organizadas e reorganizadas conforme os contextos sociais. Considerando que a cultura compreende a dimensão simbólica, no espaço escolar não se pode desvincular a nacionalização do ensino do contexto sociopolítico em que foi gestada e implementada. A escola é um espaço de práticas e representações sociais, que projeta e recria a cultura escolar.

Um conceito importante, no que se confere à historiografia e que se utilizará no decorrer desta tese, é o de Cultura Escolar. Diversos pesquisadores trabalham com esse conceito como Forquin (1993), Faria Filho (2007), Viñao Frago (2000), com variações em relação às suas ênfases. Dentro das instituições escolares, é viável verificar esse conceito, pois é através das práticas e normas que valores, comportamentos e conhecimentos são transmitidos e se impõem. Para Viñao Frago, Cultura Escolar é:

Um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inícias, hábitos e práticas – formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos – sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não postas no entredito e em juntar estas instituições para interagir e realizar em todas elas na sala de aula, as tarefas diárias que se espera de cada um, de modo a satisfazer as exigências e restrições que implicam ou envolvem tais tarefas. Seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, a sua institucionalização e relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos - por exemplo, o programa

de disciplinas escolares - que formam a cultura independente como tal. (Idem, 2000, p. 2).

Cada colégio, instituição de ensino, apresenta características distintas, suas particularidades. No rumo contrário ao das generalidades, deve-se acompanhar a escola em suas relações com os moradores e o desenrolar dos acontecimentos. A narração do passado torna possível criar um laço com o que já ocorreu e o presente.

A narração do passado, se for boa, isto é, não só “verdadeira” (quanto aos fatos contados) mas feita com um mínimo de profundidade, é inseparável da simpatia do historiador pelo “vivido” do período a que se referem os acontecimentos por ele narrados, a maneira como os homens dessa época apreendeu e atravessou o que constitui a matéria da sua narração.

Ora, esta simpatia, que desapareceu, é da ordem do afectivo ou do ideológico, ou de ambos. Esta substitui-se à questão explicitamente formulada para construir o laço entre o passado e o presente: alimentar-se este espaço vazio que a profissão de historiador, neste caso, consiste em preencher. (FURET, s.d., p.26).

A cultura escolar da instituição traz um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, como o ensino da língua e da religião, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida.

Aspectos como a frequência escolar, os conteúdos curriculares, os rituais escolares, devem ser discutidos para explicar determinados fenômenos educacionais de constituição histórica. As instituições de ensino mostram suas particularidades, mesmo fazendo parte de um contexto geral. Nas escolas étnicas são refletidas em sua filosofia as influências do ideário cultural e religioso de seus fundadores. Por muitas vezes, a religião dos fundadores é a base do ensino, guiando a estrutura e o espaço ao qual a escola pertence.

Assim, a escola passa a ser um local que vai além do processo ensino-aprendizagem. Caracteriza-se por um instrumento de agregação de valores, sendo um desejo de retomada da história dessa comunidade na cidade.

A importância está na tentativa de manter o aprendizado que teve início na terra natal e no coração de cada imigrante que chegou à cidade. Isso acaba por revelar que a noção de enraizamento e de pertencimento faz parte da

comunidade. A importância da manutenção da tradição e da religiosidade trazida pelos imigrantes faz com que os descendentes partilhem o sistema ideológico mesmo fora de seu local de origem.

Todo núcleo social possui elos que ligam os indivíduos a uma comunidade e, ao mesmo tempo, fornecem elementos que propiciam a construção de uma representação do mundo que os envolve. Para Chartier (1990, p.183), há modalidades de relações que envolvem a representação social: a classificação e os recortes que

Possibilitam a elaboração de configurações múltiplas e as práticas que permitem “reconhecer uma identidade social”, dando ao grupo uma singularidade e estabelecendo sua diferença e as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (idem, 1991, p.183).

Assim, a escola, destinada ao ensino dos códigos e das regras de comportamento da cultura, constitui o espaço onde os indivíduos, por meio das suas práticas, construíam uma visão do mundo e a representavam. Ao conservar esse espaço, estava preservando um comportamento voltado para o circuito da própria cultura, organizando toda a estrutura da comunidade. Nas escolas étnicas, a preservação do idioma como um código de comunicação e interação foi sempre uma preocupação dos imigrantes, na medida em que ele faz a ponte entre o passado e o presente, propiciando a ideia de pertencimento.

O tratamento metodológico da documentação pesquisada deve, por um lado, levantar, ordenar e interpretar informações, dando ao objeto histórico um direcionamento lógico, e, por outro, atentar ao risco de se produzir uma narrativa histórica “fundante, atemporal e totalizante”. Para isso, a história deve ser pensada como um agrupamento lógico de indícios, de sinais advindos de uma determinada realidade opaca, mas com zonas privilegiadas que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1989). Como um vaso quebrado que nunca mais voltará a sua forma original, o fazer histórico é capaz de reagrupar as partes a partir de uma lógica histórica, reconstruindo um tempo passado específico, limitado e circunstancial, mas sob o exame de documentos e a produção do saber historiográfico.

Mediante o exposto, a prática metodológica no presente trabalho se pauta em duas perspectivas de geração de registros: bibliográfica e documental. 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 no Paraná. 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 São Paulo e no Paraná.

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.

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). Essa fonte documental corrobora 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.

Como resultado desse processo, a presente tese foi redigida em três capítulos em gradual especificidade: partindo dos conceitos teóricos mais amplos, estreitando o foco ao ambiente educacional e culminando no desenvolvimento do estudo de caso. Portanto, no primeiro capítulo, apresentamos as escolhas teóricas e metodológicas que pavimentaram o percurso desta investigação, além de apresentar o contexto da chegada dos imigrantes ao Brasil, finalizando com a chegada dos árabes. No segundo capítulo, discorremos os conceitos teóricos e analisamos a instalação e permanência desse grupo, aprofundando temas como instituições escolares étnicas, um breve histórico da produção do tema de pesquisa e as redes de apoio criadas pelos imigrantes no Brasil através da sua macroestrutura político-ideológica. Trata-se da estrutura que envolve o Estado, Religião, Artes, meios de comunicação, etc.). Para essa consolidação e perpetuação da dominação das classes dominantes estes utilizam de estratégias que demandam ora uso da força, ora da ideologia (MARX, 1993). O terceiro capítulo aproximou-se das comunidades árabes na Tríplice Fronteira e discutiu sobre os desafios da vida na diáspora, propondo a necessária crítica aos estereótipos constantemente reverberados na sociedade local, principalmente tendo em vista o ‘sujeito

imaginado' enquanto 'produto' de uma comunidade também imaginada, imergindo no suporte teórico que envolve as questões de identidade e cultura. Adentro às escolas fundadas pelos imigrantes nos estados de São Paulo e do Paraná, contextualizando sua criação e seus caminhos trilhados. Nas considerações finais, demonstro que, apesar da vasta produção científica nos contextos escolares de etnias europeias, há demandas que ainda são invisibilizadas e outras rodeadas de preconceitos e xenofobias. Portanto, torna-se necessário o avanço nos estudos na temática, além da compreensão dessa cultura, despertando o interesse e investimento de outros pesquisadores.

1 OS PERCALÇOS DA IMIGRAÇÃO

Durante o século XIX, os europeus que visitavam o Brasil eram, em sua maioria, estudiosos e cientistas, que vinham conhecer os trópicos. Eram os chamados naturalistas, e foram eles os principais responsáveis pela construção de uma interpretação do país.

Ao longo do século XIX toda a literatura sobre o Brasil, produzida pelos estrangeiros que aqui visitavam, apresentou duas marcas: o encantamento com a natureza e o choque diante da escravidão. Os intelectuais brasileiros, por outro lado, estavam envolvidos na construção de uma identidade para o novo país. A produção de seres híbridos - o pior de cada uma das raças – leva à crença de que o Brasil não teria lugar entre as nações civilizadas do mundo. Para além do impasse de ter que lidar com uma população mestiça, foi construído um imaginário sobre o Brasil e os brasileiros que afirmavam a capacidade plástica (de se moldar, se adaptar), de cordialidade e a democracia racial (pela miscigenação) como ingredientes capazes de garantir a formação de uma grande nação nos trópicos.

A seleção de imigrantes obedeceu principalmente à demanda pelo branqueamento. A possibilidade de miscigenação e da disponibilidade à assimilação são variáveis fundamentais na definição de quais imigrantes são desejáveis. A emigração é uma expressão da liberdade de movimento, mas é também um produto da escassez de condições de vida favoráveis. (OLIVEIRA, 2001). A migração é um fenômeno complexo e multifacetado, e as razões que levam as populações a migrarem podem variar amplamente de uma pessoa para outra e de uma região para outra. No entanto, existem várias razões comuns que motivam as pessoas a migrarem, incluindo as seguintes razões: a) muitas pessoas migram em busca de melhores oportunidades econômicas. Isso pode envolver a busca por empregos com salários mais altos, melhores condições de trabalho, acesso a recursos econômicos ou a oportunidade de iniciar um negócio próprio. B) Políticas: Condições políticas instáveis, conflitos armados, guerras, perseguições políticas e violações dos direitos humanos podem forçar as pessoas a deixarem seus países de origem em busca de segurança e liberdade. C) Sociais: Alguns indivíduos migram para se reunir com familiares e amigos que já migraram anteriormente; a reunificação familiar é uma razão importante para

a migração em muitos casos. D) Educacionais: Pessoas podem migrar em busca de oportunidades educacionais melhores. Isso inclui estudantes que buscam ensino superior em outros países. E) Climáticas e ambientais: Mudanças climáticas, desastres naturais, degradação ambiental e escassez de recursos podem forçar as pessoas a migrarem de suas áreas de origem em busca de ambientes mais seguros e sustentáveis. F) Religiosas e culturais: Motivos religiosos, culturais e étnicos também podem desempenhar um papel na migração; alguns grupos podem ser perseguidos ou discriminados por causa de sua religião, etnia ou cultura, levando-os a buscar refúgio em outros lugares. G) Conflitos armados: Guerras e conflitos internos podem forçar as pessoas a fugirem de suas casas e buscarem refúgio em outros países ou regiões mais seguras. H) Procura por liberdade e direitos: I) Fatores demográficos: Mudanças na composição demográfica, como o envelhecimento da população, podem afetar a disponibilidade de mão de obra e motivar a migração de pessoas em busca de oportunidades de trabalho. J) Problemas de saúde: Epidemias e pandemias, como a COVID-19, podem afetar a mobilidade da população, levando a migrações temporárias ou permanentes em busca de melhores condições de saúde. É importante notar que essas razões podem se sobrepor e interagir de maneiras complexas. Além disso, a migração pode ser vista como uma estratégia de adaptação das populações a diversas circunstâncias, e as decisões individuais de migrar são influenciadas por uma variedade de fatores pessoais e contextuais. Portanto, as razões para a migração são diversificadas e variam de acordo com o contexto de cada indivíduo ou grupo.

No final do século XIX e início do século XX, muitos árabes, especialmente sírios e libaneses, emigraram para o Brasil em busca de melhores oportunidades econômicas. Eles esperavam escapar da pobreza e da instabilidade econômica em seus países de origem e acreditavam que o Brasil oferecia a promessa de uma vida melhor. Alguns imigrantes árabes fugiram de perseguições religiosas e conflitos em suas regiões de origem. À medida que os primeiros imigrantes árabes se estabeleceram no Brasil, eles formaram redes de apoio e negócios que facilitaram a chegada de outros imigrantes da mesma região. Isso ajudou a criar comunidades árabes consolidadas em várias partes do Brasil. A imigração árabe para o Brasil resultou na formação de comunidades árabes significativas em várias partes do país, especialmente em São Paulo,

onde muitos imigrantes se estabeleceram. Essas comunidades fizeram contribuições significativas para a cultura, a economia e a sociedade brasileira, deixando um legado duradouro na gastronomia, no comércio e em outras áreas.

1.1 A CHEGADA AOS TRÓPICOS: DE BRAÇOS NEM TÃO ABERTOS

A viagem imigratória significou um profundo rompimento com a vida anterior e deixou marcas naqueles que a empreenderam. O sofrimento pelo que estavam deixando e a ansiedade pelo que deveriam encontrar marcam os relatos daqueles que emigraram. Quase todos tem o sonho de retorno, de preferência vitoriosos, mas muitos não conseguem realizá-lo.

A condição de imigrante se acopla, assim, à de estrangeiro. Isso significa se sentir e ser considerado como diferente. Agentes a serviço de sociedades de imigração anunciam, em várias cidades europeias, o Brasil como terra da promissão. Recebendo uma porcentagem sobre o número de embarcados, essas figuras seduziam aqueles que, sem alternativas, embarcavam num sonho que muitas vezes se tornava um verdadeiro pesadelo.

Pode-se dizer que o imigrante se sentia deslocado em outro país, e que esta sensação permaneceria por um longo tempo. Deslocado no sentido próprio do termo, no sentido de deslocamento no espaço, o imigrante é também deslocado de uma maneira diferente desse primeiro sentido: a presença do imigrante, presença imprópria é deslocada no sentido em que se diz uma palavra está deslocada (SAYAD, 2000).

Havia um grande esforço dos imigrantes em reconstruir suas vidas em outro contexto, apesar de se sentirem estrangeiros por muito tempo. As dificuldades encontradas no percurso, bem como o longo período de adaptação, não esmoreciam o ânimo de vencer e de fazer da experiência da emigração, a grande cartada de suas vidas.

Após a Proclamação da República, o governo decretou que sejam considerados brasileiros todos os estrangeiros aqui residentes a 15 de novembro de 1889 e aqueles que tiverem residência no país por dois anos. A Constituição de 1891 garantia a nacionalização automática de qualquer estrangeiro que

vivesse no Brasil que, num prazo de seis meses, não se declarasse contrário à nacionalização.

O migrante que chega às cidades, especialmente no caso de São Paulo, vai participar da industrialização brasileira como industrial e como operário. A exploração e a falta de qualquer proteção ao trabalho, por sua vez, geram movimentos de resistência que se desenvolvem primeiro sob influência do anarquismo, e depois do comunismo. A preocupação com a defesa da ordem faz aprovar a Lei Adolfo Gordo, que permitia expulsar do Brasil os estrangeiros envolvidos em atividades subversivas e os criminosos. Desde a década de 1910, são muitos os movimentos nacionalistas contrários à vinda de mais estrangeiros (OLIVEIRA, 2001)

Para Neiva, o imigrante não é feliz onde está, sendo sempre um desajustado, já que “ou tem ambições econômicas que não pode realizar no país de origem, ou é um perseguido político, ou possui convicções religiosas às quais não pode dar expansão.” A partir dos anos de 1930, as constituições passam a defender o trabalhador nacional, restringindo a entrada de imigrantes.

1.2 NOVOS IMIGRANTES, DILEMAS ANTIGOS

Os deslocamentos humanos se fazem presentes em vários períodos da História, resultantes de causas múltiplas relacionadas com as questões demográficas, econômicas, políticas, étnico-raciais entre outras. Assim, os grupos de imigrantes impulsionados por diferentes motivos e por expectativas de uma vida melhor, merecem uma análise mais profunda, que vá além do enfoque de questões econômicas e sociais. Para que os sujeitos decidissem deixar seu país, uma vez esgotadas todas as possibilidades de permanência, o que lhe restava era buscar nas ofertas de migração ou de emigração as melhores vantagens e benesses então sendo ofertadas.

A decisão de emigrar surge, muitas vezes, como a grande possibilidade de experimentar uma alternativa, de vencer e encontrar em outro país ou cidade, as oportunidades de trabalho e de vida. A migração pede coragem e é, sobretudo, uma mudança, que causa ansiedade diante do desconhecido, além de envolver os sentimentos de desenraizamento e perda. Trata-se de um

processo doloroso e difícil, provocando rupturas sociais e emocionais, rompimento de laços e um câmbio geral de vida. A emigração rompe bruscamente com os costumes, o espaço, o ambiente no qual o indivíduo nasceu e cresceu, e o impele a enfrentar e interagir com uma nova cultura e novos hábitos, até então desconhecidos. As transformações ocorrem em todas as esferas de suas vidas: a casa, o trabalho, a escola, os amigos, a cozinha, os produtos encontrados, enfim, tudo muda, e grandes adaptações se tornam necessárias.

A vinda de europeus para o Brasil teve como objetivo a ocupação dos espaços vazios propícios ao desenvolvimento da agricultura, do comércio e da indústria e a substituição da força de trabalho escrava pela força de trabalho assalariada. Com isso houve o incentivo ao desenvolvimento das cidades, que estimularam o comércio e fomentaram a criação de serviços de infraestrutura para atender as necessidades da população (MARTINIAK, 2015).

FIGURA 1 - Armarinho de imigrante sírio em São Paulo (SP), década de 1950



Fonte: Memorial do Imigrante / Museu da Imigração.

Pierre Bourdieu, no prefácio do livro *A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade*, de Abdelmalek Sayad (1998), afirma, inspirado na reflexão de Sócrates, que “o imigrante é atopos, sem lugar, deslocado, inclassificável”. Depois, “nem cidadão nem estrangeiro, nem totalmente do lado do mesmo, nem totalmente do lado do outro, o imigrante situa-se nesse lugar bastardo de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e o não ser social. Deslocado, no sentido de incongruente e de importuno, ele suscita o embaraço; e a dificuldade que se experimenta em pensá-lo – até na ciência – apenas reproduz o embaraço que a sua inexistência incômoda cria. Incômodo em todo lugar, e doravante tanto em sua sociedade de origem quanto em sua sociedade receptora, ele obriga a

repensar completamente a questão dos fundamentos legítimos da cidadania e da relação entre Estado e a Nação ou a nacionalidade." (SAYAD, 1998, p.11-12)

Para Sayad (1998), o imigrante é, em sua essência, uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito. É o trabalho que faz nascer o imigrante, que o faz possível sua existência. Ele está substantivamente ligado ao trabalho.

1.3 A DOR E A ALEGRIA DA MUDANÇA

O estudo considerou principalmente em caracterizar o migrante: quem é ele, motivações que possibilitaram sua mobilidade, as razões que o levavam à escolha do novo local. Ocorre o estabelecimento desses imigrantes em determinados centros, sendo deixar de lado as relações entre a conjuntura demográfica e econômica do momento histórico de suas chegadas. Não é possível analisar o processo da imigração de forma isolada de um contexto histórico na qual está inserida.

A delimitação e o desenvolvimento do espaço urbano acabam por determinar o local para o qual as pessoas se dirigem, e isso envolve as ações do Estado no que se refere aos imigrantes e a participação de seus pares em movimentos de acolhimento dos recém-chegados.

O imigrante, de habitante de um espaço nacional definido, ao transitar desse espaço tradicional para outro se transforma em um atopo, sem lugar próprio no sentido social, cultural e econômico, um deslocado no novo espaço que não lhe pertence em termos de práticas, valores, usos e costumes, modos de agir e pensar, tornando-se um ser imigrante inoportuno, embarracoso, incômodo, objeto de estereótipos, preconceitos, racismos, discriminações e de atos de intolerância. Talvez, sem ter consciência, o imigrante, antes de ser imigrante, devido aos seus sonhos, aos seus anseios de futuro e às suas utopias, também, estava se metaforseando em seu próprio país e na sua comunidade em um atopo, pelo menos, uma parte dele não tinha um espaço e uma posição definida na estrutura social, em termos de ascensão social.

O processo imigratório no Brasil acaba por ser mais uma etapa de adaptação às condições vigentes, a partir das conjunturas econômicas, sociais

e demográficas que influenciam o cotidiano dos indivíduos. A base é a compreensão da atuação das variáveis que interferem nas modalidades migratórias e nos seus principais fluxos, de forma a explicar a manutenção da tradição como o principal objetivo dessas comunidades.

As histórias de imigrantes são histórias de adaptação, de uma luta mesma para você se fixar no lugar que você elegeu para viver. A imigração também, por causa disso, dá outra visão do teu país. Quer dizer, saber que o Brasil é também um país de imigração (HATOUM, 2010, p. 14).

É importante compreender como se deu o processo de inserção do grupo no território de recepção, entendendo as negociações que os imigrantes e seus descendentes fizeram ao longo desta trajetória em relação aos elementos identitários de ordem familiar, comunal e religiosa.

No livro *Dois Irmãos* (HATOUM, 2000), existem espaços de convívio como restaurantes, portos, mercados e praças que servem como o encontro de imigrantes de diversas nacionalidades que povoaram a cidade de Manaus. Os relatos do autor têm narradores em primeira pessoa, que contam suas histórias a partir da observação das mudanças que ocorrem no local em que habitam. São histórias ancoradas pela memória, sendo que o autor é lembrado como o arquiteto da memória. Se a memória é o pilar da narrativa

(...) o tempo é a viga principal a sustentar a arquitetura narrativa. Aquele tempo, descoberta da modernidade, cujo fluir permite ao indivíduo manter contacto com o *continuum* de sua própria identidade, por meio da lembrança de fatos, atos e pensamentos passados, seus e de outrem. É o fluxo da memória, criando uma cadeia de causas e efeitos, elaborando a realidade por meio de um processo mental, fecundando-a como um fermento de fantasia e, assim reconstituindo o cerne do indivíduo que narra (PELLEGRINI, 2004, P.122).

O autor escreve através de seus personagens a experiência de um viajante, transformando a experiência de “expatriado”, longe de sua cidade e de seu país, em matéria literária. Em seus livros, a presença libanesa aparece em sua arquitetura literária servindo como base para contar a história da presença sírio-libanesa no Norte do Brasil e de que maneira esses imigrantes se adaptaram ao clima e à região.

Na construção e reconstrução de suas identidades, ao cruzarem as fronteiras esses imigrantes são confrontados com a multiculturalidade,

constatando que seus costumes e valores precisam ser repensados, negociados, dado esse contexto de alteridade. No passo seguinte, e após período de estranhamento e adaptação, o que se assiste é a emergência de uma cultura híbrida, não só de gostos e sabores, mas de hábitos e costumes, que passa a prevalecer em suas vidas.

1.4 ÁRABES NA IMIGRAÇÃO

- Na terra de meu pai... – assim começavam suas histórias nas noites de conversas longas, quando nas mesas do bar ficavam apenas uns poucos amigos.

Porque sua terra era Ilhéus, a cidade alegre ante o mar, as roças de cacau, aquela zona ubérrima onde se fizera homem. Seu pai e seus tios, seguindo o exemplo dos Aschcar, vieram primeiro, deixando as famílias. Ele embarcara depois, com a mãe e a irmã mais velha, de seis anos, Nacib ainda não completara os quatro.

Lembrava-se vagamente da viagem na terceira classe, o desembarque na Bahia onde o pai fora esperá-lo.

Depois a chegada a Ilhéus, a vindia para a terra numa canoa pois naquele tempo nem ponte de desembarque existia. Do que não se recordava mesmo era da Síria, não lhe ficara lembrança da terra natal tanto se misturara ele à nova pátria e tanto se fizera brasileiro e ilheense. Para Nacib era como se houvesse nascido no momento mesmo da chegada do navio à Bahia, ao receber o beijo do pai em lágrimas (Amado, 1975, p. 45-46).

Na literatura brasileira contemporânea, um número crescente de autores vem explorando a figura do imigrante, sua etnia e sua representação, à margem da ficção e da nação. Nas obras de Jorge Amado, os personagens de origem árabe deixam de ser deslocados e renegados ao estatuto de estranhos e estrangeiros para então ocupar o centro da narrativa. É possível questionar os estereótipos retomados pelo autor, que Oriente ele desconstrói e reconstrói e que lugar esses imigrantes ocupam. Esses personagens, muito embora diluídos na tessitura social brasileira, são, como os sinais da influência árabe, tão disseminados e muitas vezes quase imperceptíveis.

Os romances de Hatoum, ao lidarem com narrativas de memórias de imigrantes, podem ser classificadas como literatura de não pertencimento ao

lugar, chamada por Júlio Pimentel de literatura do desassossego. Ela remete a uma sensação de desconforto que o exílio, a imigração promove no indivíduo, porque em qualquer parte ele se torna um ser fragmentado, mutilado, sem território, que não consegue se perceber pertencente de lugar nenhum. É como se ele estivesse exilado em seu tempo.

No livro *Dois irmãos* (Hatoum, 2000), existe uma forte presença da imigração libanesa. A história conta a saga de uma família composta por libaneses radicados no Brasil, na cidade de Manaus, cujo cotidiano de conflitos é o cerne desse romance. No livro constata-se que muitos imigrantes trabalhavam como mascates na possibilidade de obter construir suas vidas na nova terra.

Desvinculados daquela imigração destinada às lavouras do interior paulista e dos Estados do Sul nas primeiras décadas do século XIX, os imigrantes árabes ligaram-se aos ofícios urbanos e comerciais, sobretudo o de mascate, como uma forma de sobrevivência. Em 1895, os árabes representavam 90% dos mascates oficialmente listados em São Paulo (TRUZZI, 2007). O termo vem do árabe *Moska*, nome da capital do Sultanato de Omã, às costas do Oceano Índico, na Península Arábica. Entre os séculos XVI e XVIII, constituiu-se *Muskat* em importante entreposto comercial, visitado por mercadores das mais variadas praças do globo, portugueses inclusive, que daí extraiu o termo, desde então integrante do léxico português (NASSER, 2006).

Chegados ao Brasil, principalmente nos portos da Bahia e de Santos, os imigrantes árabes encontraram um ambiente propício para se desenvolver econômica e socialmente, pois o país atravessava a sua primeira fase de urbanização e industrialização, iniciada na segunda metade do século XIX. Primeiramente, iniciavam a nova vida como mascates, depois, voltando-se para o comércio varejista, devido a uma maior demanda.

Segundo Ager e Strang (2008), o trabalho é o elemento mais importante da “integração local”, pois ajuda a conquistar autonomia financeira, planejar o futuro, conhecer membros da sociedade receptora, aprender a língua local e recuperar a autoestima.

Para Castles et. Al (2002), o conceito de “integração” adota um posicionamento funcionalista que vê a imigração como um “problema” para o qual o trabalho seria um “remédio”. Nesse sentido, é preciso estudar além do

mero acesso ao emprego, procurando apreender também a qualidade das relações sociais envolvidas.

Essa atividade permitia que eles se orgulhassem de não ter um patrão e possuírem maior autonomia no trabalho. Por meio do trabalho de mascate, certamente era possível acumular algum capital (empregando conterrâneos e familiares desde a tenra idade). De mascates se tornaram lojistas, de lojistas se tornaram atacadistas e finalmente de atacadistas se tornaram industriais. (PUCCI; TRUZZI, 2020)

De acordo com Truzzi (2009), a inserção urbana no Brasil dos imigrantes sírios e libaneses foi usada por estes como uma forma de distinção social em relação aos imigrantes de outras nacionalidades, que geralmente se estabelecem em áreas rurais. Na realidade, eles se descobriram urbanos quando chegam ao Brasil. Ou seja, sua construção identitária se forjou ao longo do processo de imigração.

Por serem alguns deles muçulmanos (embora uma minoria), falarem uma língua considerada como “enrolada” pelos brasileiros e por trazerem costumes muito distintos dos nossos, os sírios e libaneses chegaram a ser considerados como inassimiláveis. No entanto, com considerável dificuldade, conseguiram articular uma identidade étnica em torno de seu sucesso profissional como mascates (e posteriormente como lojistas, atacadistas e industriais). Segundo Gattaz (2012), essa nova identidade, ademais, formava-se naturalmente com a adoção da língua portuguesa e assimilação da cultura e dos hábitos locais – uma identidade mais brasileira do que libanesa.

Foi o que fizeram os sírios e libaneses quando reelaboraram a sua identidade, transformando-a de fardo de conotações suspeitas e negativas em um conjunto de qualidades positivas. Nesse sentido, qualidades tais como o trabalho duro, a frugalidade e a perseverança num futuro melhor foram insistentemente reafirmadas e exibidas como exemplo de conduta (TRUZZI, 2009). Como afirma Gattaz (2012): “O ofício de mascate foi fundamental na definição da imagem que os brasileiros fazem do grupo imigrante libanês e serviu de instrumental para a ascensão social tanto de cada indivíduo como do próprio grupo.”

Por fim, outra forma de afirmação identitária e ascensão social dos sírios e libaneses se deu pelos estudos, ou seja, pela aquisição de títulos de bacharéis.

A maioria desses bacharéis eram descendentes das primeiras gerações de sírios e libaneses. A aquisição de bacharelado permitiu, inclusive, a ascensão de descendentes de sírios e libaneses à política⁹⁰. Segundo pesquisa da Câmara Árabe (2020), 29% dos árabes e seus descendentes no Brasil possuem nível superior e 45% deles trabalha na área do comércio, um elemento bastante presente nas reivindicações de caráter identitário deste grupo. (PUCCI; TRUZZI, 2020)

O próprio sucesso dos pioneiros estimulou o subsequente processo migratório, pois aqueles que conseguiam se estabelecer chamavam seus parentes e amigos para que também viessem tentar a sorte no Brasil, formando uma corrente que se estendeu dos anos 1880 até o presente, com breves períodos de interrupção, especialmente durante as guerras mundiais. (GATTAZ, 2002).

À medida que o imigrante ganhava dinheiro, mandava buscar os pais e irmãos. Depois da chegada destes, o pequeno grupo trabalhava para mandar vir os membros da família que desejasse reunir-se a eles, e com o tempo, outros parentes do grupo de parentela eram trazidos. (HAJJAR, 1985, p. 44).

Na segunda metade do século XIX, sírios e libaneses imigraram para territórios da África, América, Europa, Austrália, Ásia Ocidental e Ilhas do Pacífico. A fronteira aberta e os grandes espaços vazios a serem ocupados desde os descobrimentos da civilização ocidental atraíram os movimentos transoceânicos de populações europeias. A partir da segunda metade do século XIX, a vinda de imigrantes para o Brasil se apresentou baseada em dois propósitos: preencher amplas áreas desocupadas no sul do país (com condições climáticas favoráveis e possibilidade de instalação de pequenas propriedades) e criar oportunidades de sucesso em áreas novas, conseguindo com isso mão-de-obra barata, frente às dificuldades encontradas nos países de origem.¹

A imigração reforça a ideia de se constituir como um fator civilizatório. No caso dos sírios e libaneses, a imigração ocorreu de forma espontânea, sem contar com a organização governamental (JORGE, 19[--]).

¹ O Oriente Médio passava por um período de fome e de epidemias e de aumento populacional.

A imigração dos árabes para o Brasil apresenta suas próprias características, pois não foi dirigida ou controlada por governos ou instituições, por não encontrarem, seus países de origem, em fase de amadurecimento político, ou mesmo em condições para tal. Portanto, a emigração árabe baseou-se no espírito de aventura. (SILVA, 1986, p. 77).

Particularmente contribuíram para essa imigração, as visitas que o imperador do Brasil, D. Pedro II realizou no Oriente Médio, nos anos de 1871, 1876 e 1879. As viagens do imperador tanto à Europa como para a região do Oriente Médio serviriam como “uma estratégia para estimular a mão-de-obra para o Brasil, já que o trabalho escravo estava em vias de abolição” (SIQUEIRA, 2002, p. 25).

FIGURA 2 – Visão fotográfica do Oriente (árabes, Oriente Médio século XIX: usos e costumes).



Fonte: Biblioteca Nacional.

FIGURA 3 – Visão fotográfica do Oriente (árabes, Oriente Médio século XIX: usos e costumes).



Fonte: Biblioteca Nacional.

D. Pedro II demonstrou grande interesse pela história, cultura e idioma árabe, visitando a Síria, o Líbano, a Palestina e o Egito. Essa visita e o conhecimento do imperador sobre o que acontecia no Oriente Médio “estimularam a imigração espontânea daqueles povos ao Brasil” (HAJJAR, 1985, p. 28).

O fascínio brasileiro, nesta época, representava a esperança que a América suscitava e o Brasil, em particular sendo este quase a síntese árabe na Andaluzia, agora miscigenado com a América. Imigrar ao Brasil, inconscientemente, seria como ir ao encontro à feliz etapa árabe na Andaluzia, onde se sabia a possibilidade de aqui poder criar, viver,

florescer em liberdade e sem opressão, dando pleno ímpeto ao seu desenvolvimento. (HAJJAR, 1985, p. 32).

Esse fascínio foi o responsável pela vinda das primeiras famílias árabes que, ao instalar-se, recebiam os viajantes seguintes com a esperança de uma nova vida. Após a visita do imperador a

(...) emigração direta em direção ao Brasil aumentou consideravelmente; no entanto o fluxo maior ocorreu a partir de 1880, e os pioneiros da imigração árabe no Brasil destacam-se por terem entre eles, além de camponeses, uma elite política e cultural, pois a emigração tinha por objetivo procurar uma vida melhor em seu país de origem. Portanto, inicialmente eram as emigrações provisórias, para assim se organizarem e divulgarem a causa árabe no exterior e um dia voltarem vitoriosos para sua terra. (KHATLAB, 1999, p. 36).

FIGURA 4 - Imperador Dom Pedro II e comitiva no Egito



Fonte: Acervo do Museu da Imigração de São Paulo.

No período de 1890 a 1929, mais de um terço dos imigrantes que deram entrada no Brasil eram italianos. Depois, vêm os portugueses e os espanhóis, seguidos pelos alemães, austríacos, japoneses, russos, sírio-libaneses e outras nacionalidades. Os sírio-libaneses somavam 73.690 pessoas. Eles se fixaram nas fazendas de café ou nas cidades, contribuindo para a urbanização dos estados e para o desenvolvimento da industrialização que se iniciou praticamente no momento em que chegam as primeiras grandes levas de imigrantes (PETRONE, 1978).

No começo, os imigrantes vindos do Oriente Médio eram classificados como turcos. Mais tarde, em 1892, os sírios passaram a ser inscritos separadamente (SIQUEIRA, 2004). Os sírios e libaneses que imigraram eram portadores de um passaporte fornecido pelas autoridades turcas. A Turquia conferia a permissão oficial para aqueles viajarem, sendo que qualquer imigrante oriundo da região oriental fosse ele egípcio, persa ou palestino², era chamado de turco (JORGE, 19[--]). "A imigração árabe a rigor engloba outras nacionalidades, como egípcios, palestinos, sauditas, iraquianos e outros, porém os libaneses respondem por cerca de 70% dos imigrantes árabes no Brasil" (FARAH, 2008).

No período de 1908 a 1936, ingressaram pelo porto de Santos, segundo os dados do Memorial do Imigrante de São Paulo:

² Embora vindos de países ou de regiões distintas como o Líbano, Síria, Turquia, Iraque, Egito ou Palestina, a união comum entre esses povos acontecia através da língua ou dos dialetos derivados do árabe. Dessa forma, não se pode falar de uma imigração de um país localizado para o Brasil, como no caso de portugueses ou italianos, mas sim em povos com diferentes organizações políticas e um fundamento comum na língua e práticas culturais. (MOTT, 2005, p. 181).

TABELA 1 – Movimento de Imigrantes no Brasil (1908 – 1936)

NACIONALIDADE	ENTRADA	SAÍDA	FAMÍLIA	AVULSO ³	CASADO	SOLTEIRO	VIÚVO
Turco	26321	12364	3054	16543	8587	17452	282
Sírio	17275	7587	2583	8390	6423	10483	369

Fonte: Disponível em <http://www.memorialdoimigrante.sp.gov.br/historico/index.htm>. Acesso em: 10 abr. 2022.

À medida que o imigrante ganhava dinheiro, mandava buscar os pais e irmãos. Depois da chegada destes, o pequeno grupo trabalhava para mandar vir os membros da família que desejasse reunir-se a eles, e com o tempo, outros parentes do grupo de parentela eram trazidos. (HAJJAR, 1985, p. 44).

A maioria fugia das dificuldades econômicas no Oriente Médio, além disso, havia a intolerância do cidadão árabe em servir ao exército otomano, as guerras sucessivas e suas consequências. Na Argentina e em outros países eles se tornaram agricultores, lojistas ou mercadores. Na Guiana Britânica, em Trinidad e em algumas ilhas das Antilhas, muçulmanos serviram como mão-de-obra após a abolição da escravidão.

A data de 1871 é consensual nas estatísticas oficiais para a entrada dos primeiros sírios e libaneses no país, inicialmente no Rio de Janeiro, além de Santos e Bahia. Já a tradição oral afirma que eles entraram no Brasil em data anterior, uma vez que saíram do Líbano para a Espanha e Portugal, inicialmente, e de lá para o Brasil, já nas primeiras expedições colonizadoras (KNOWLTON, 1955).

Hajjar (1985) divide a imigração árabe no Brasil em duas etapas principais. A primeira etapa teve início em 1860/1870 e terminou em 1938, com o início da Segunda Guerra Mundial, sendo considerada a imigração pioneira ou espontânea, já que condições adversas os levaram a procurar outras terras, mais seguras para as suas famílias e prósperas economicamente. Os navios que

³ Para “avulsos”, entende-se os adultos solteiros ou casados desacompanhados de suas respectivas famílias.

partiam da Europa traziam, além dos árabes, italianos, espanhóis e outros grupos. Esses imigrantes instalaram-se nas ruas da Alfândega e do Ouvidor, quando habitaram a cidade do Rio de Janeiro.

Houve uma profissão à qual eles se entregaram e sob o nome da qual são conhecidos no mundo árabe: procuravam um comerciante ou fabricante de bugigangas que lhes dava uma caixa com pentes, vidros de perfume, etc., e iam vender nos arredores das cidades. Foram chamados de “Ahal Kacha” (povo da caixa), a palavra brasileira entrou, aliás, no vocabulário árabe comum. (HAJJAR, 1985, p. 89).

Após desembarcarem no Rio de Janeiro, ou no porto de Santos, os imigrantes convergiam para o norte, o planalto central e o sul. No final dessa fase, o imigrante que começara como mascate, consegue mais tarde abrir sua própria loja.

A segunda etapa teve início em 1945 e continua até os dias de hoje. Já há a presença de consulados, embaixadas e centros culturais, ligando esses imigrantes à nova terra. Esses fatos surgiram como ferramentas para instalar de maneira definitiva os imigrantes na nova terra, com o ensino da língua, marcante na formação da identidade. Algumas décadas antes, esse ensino era proibido.

Inúmeras tentativas se fizeram para a preservação do ensino da língua árabe no Brasil. Muitas das primeiras escolas da coletividade usavam o árabe como língua de instrução. Por volta de 1937, com as leis do governo Vargas que proibiam o uso da língua estrangeira nos estabelecimentos de ensino e imprensa, acabam por desativar-se aquelas escolas que vinham sobrevivendo após 1925. Portanto, o apogeu do ensino da língua árabe no Brasil ocorre por volta de 1918/1924, quando os imigrantes, após o término da Primeira Guerra Mundial, vinham alimentando sonhos de retorno feliz à terra de origem, agora em liberdade. (HAJJAR, 1985, p. 63).

Ocorria, portanto, a ideia de um possível retorno à terra de origem. Pode-se questionar se essa volta realmente aconteceu ou se os imigrantes conseguiram adaptar-se a outra realidade.

O desejo de retorno, intrínseco ao movimento migratório de muitos grupos de migrantes, fez parte da construção da história desta família e de muitas outras famílias de imigrantes falantes de árabe no Brasil. Porém, pode-se afirmar que a questão do retorno é um processo mais complexo do que uma simples sair de um país para outro e depois retornar para a origem, e pode envolver aspectos como tempo, família, comunidade, distância, economia. O mito do retorno sustenta-se na ideia de que a migração é um ato provisório e o retorno propriamente é tido como fato garantido, ainda que esse fato não se concretize. Portanto, o retorno existe tanto no seu sentido real e concreto daqueles que efetivam a empreitada, como daqueles que nunca concretizaram esse ato, embora continuem afirmando esse desejo, na mais pura concepção de que o retorno também pode se constituir num mito. Apesar do desejo de retorno, para esta família prevaleceu o medo de vivenciar novamente a instabilidade política no Líbano e os recorrentes conflitos bélicos no Oriente Médio (JALIL, 2020, p.59).

Aqueles imigrados chegados no início do século XX procuraram manter e preservar sua língua e sua cultura. “Para tanto, fez-se necessária a implantação de cursos e mesmo escolas em diferentes níveis” (HAJJAR, 1985, p. 62). Além disso, houve resistência de se aprender o português, trazendo a ideia de um maior afastamento de suas tradições. Os líderes religiosos tiveram papel fundamental no ensino e na perpetuação da língua árabe, servindo como uma ligação com a terra de origem. Os sheiks, ou chefes espirituais, tem a incumbência de dirigir as atividades da religião, combater as diferenças na comunidade, realizar casamentos e manter os fiéis seguindo a fé. Podem se casar, constituir família, tornando-se um importante elemento religioso de manutenção dos valores da religião.

Para os imigrantes árabes muçulmanos, a religião era tão importante quanto a identidade nacional. Os chefes religiosos muitas vezes têm funções seculares e são os responsáveis em manter a comunidade unida. A instituição religiosa teve um papel central na vida do imigrante, já que mantinha a ligação com a pátria, sendo um refúgio dos problemas da vida no Brasil. Na celebração dos cultos, a comunidade se reunia para conversar e trocar experiências.

Um manuscrito traduzido para a língua portuguesa por Farah (2008) traz a história de um imã que embarcou no Rio de Janeiro em 1866. Este texto,

guardado na Biblioteca de Istambul, mostra a chegada do súdito do Império Otomano, Al-Baghdádi, e como foi sua permanência de três anos nos trópicos. O relato é uma rica fonte de estudos sobre os muçulmanos do Brasil e uma tentativa de promover uma mediação entre o Islã e a realidade cultural do país. O imã se surpreendeu com a comunidade islâmica organizada no Império.

Ao descer do porto, Al-Baghdádi, que era um respeitável erudito, versado em teologia e em diversos idiomas, surpreendeu-se ao ser saudado com o cumprimento tradicional islâmico, *as-salámu ‘alaykum* (“Que a paz seja sobre vós!”). Aos poucos, foi descobrindo que havia no Império do Brasil uma população muçulmana bastante organizada – a *umma*, como é denominada a comunidade islâmica -, na verdade, a maior da América Latina. [...] Dessa experiência em terras brasileiras restou um documento valiosíssimo – o único registro conhecido de um olhar árabe muçulmano sobre o Brasil do século XIX. (FARAH, 2008, p.28).

Com a presença de Al-Baghdádi no Brasil, delegações muçulmanas da Bahia e do Pernambuco visitaram a então capital do Império para conhecer o imã e convidá-lo para ministrar aulas sobre as fontes e as doutrinas do Islã. “Como professorar o Islamismo era proibido, ele reunia seus discípulos num local clandestino, a cerca de 20 quilômetros do centro da cidade. Em Salvador e no Recife, também lecionou em locais secretos.” (FARAH, 2008, p. 30).

Mesmo proibido de propagar a fé islâmica, o imã encontrou em uma livraria do Rio de Janeiro um Alcorão para vender, sendo impresso na França. Para garantir o sucesso da difusão religiosa, encomendou vários exemplares do livro sagrado ao livreiro. Segundo o manuscrito, os muçulmanos tinham medo de serem identificados e praticavam a sua religião secretamente.

O manuscrito e a análise minuciosa que o acompanha contribuem para o estudo da História do Brasil de diversas formas. Em primeiro lugar, evidenciam a importância dos atores africanos, indígenas e árabes, entre outros, para a formação da identidade brasileira, uma identidade múltipla que muitas vezes é caracterizada apenas sob a perspectiva eurocêntrica. [...] (FARAH, 2008, p.32).

No início, as comunidades se situaram isoladas umas das outras, sem possuírem um local para o culto. Esse fato, segundo Gattaz (2005), poderia levar a duas situações: persistir na religião ou abandoná-la.

Outro aspecto importante a se considerar sobre a vida islâmica no Brasil é a questão da família, pois é em seu âmbito que se dá a verdadeira direção à fé do muçulmano no Brasil. Também aqui se podem apontar dois opostos – o abandono quase total da religião islâmica em prol da católica, e a manutenção fervorosa dos hábitos muçulmanos. O primeiro caso ocorreu, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, quando os imigrantes muçulmanos não tinham onde professar sua fé e preferiram criar seus filhos na religião católica para que estes não perdessem a espiritualidade. (GATTAZ, 2005, p.138)

São Paulo é campo privilegiado para os estudos migratórios, uma vez que para a cidade afluíram grande diversidade de grupos étnicos provenientes de diferentes lugares do mundo, desde o século XIX e continuando, ainda que de forma diferenciada, pelo século XXI. No entanto, em decorrência da primazia da questão numérica e demográfica destes fluxos, alguns grupos foram muito mais privilegiados em relação aos estudos e produção de conhecimento, em detrimento de outros que chegaram em menor proporção, e ainda, sem acordos governamentais que tutelassem sua vinda. Neste caso, incluem-se nacionalidades como sírios, libaneses, judeus, armênios, russos, entre outros, como apontam Hall (2004) e Moura (2008).

De modo geral, para tais autores essa opção pela concentração na região central de São Paulo foi determinada pela existência precursora de um pequeno grupo dessa nacionalidade dedicado à atividade de mascateação, que serviu como polo de atração aos recém-chegados (amigos, parentes ou conterrâneos), bem como pela necessidade de se instalar a moradia próxima a região de trabalho. Além disso, a região pouco valorizada, considerada como zona de cortiços, pobre e de péssimas condições sanitárias e higiênicas à época reduzia em muito o preço do aluguel.

A fixação dos árabes nessa região, ocupando-se da mascateação e do comércio, levou à melhoria do bairro que, de zona de prédios velhos em vias de demolição, foi sendo ocupado por fábricas e armazéns de tecidos e confecções

por atacado e varejo, restaurantes, apartamentos, casas de cômodo, lojas, templos religiosos e as mais diversas instalações. Comum era a ocupação do andar térreo para os negócios e os andares superiores para a moradia da família, que os imigrantes árabes passaram a constituir quando a imigração deixou de ser um estado provisório. (OSMAN, 2018, p.3)

A partir de 1950, o autor considerou que os novos imigrantes que foram chegando já não se sentiram atraídos pelas tradicionais regiões de ocupação do grupo, mas se dispersaram pelas zonas periféricas da cidade. Alguns ainda permaneceram mais próximos ao centro como extensão da zona do mercado, ocupando o Brás e o Pari, enquanto outros se estabeleceram na zona leste, em bairros como São Miguel e Penha, ou ainda Santo Amaro, Santo André e São Bernardo, afastando-se cada vez mais do centro e dos tradicionais pioneiros dessa nacionalidade. (OSMAN, 2018, p.4)

Esse contato nos primeiros tempos também determinava a concentração urbana, em certos bairros da cidade de São Paulo, segundo o critério de formação de pontos de referência entre os estabelecidos e os que chegavam, estreitando os laços familiares e de amizade, baseados na solidariedade e na intenção de manter, durante a imigração, características culturais trazidas pelo grupo.

Esta era a forma encontrada de manter a comunidade unida, ao mesmo tempo em que as diferenças regionais e até mesmo religiosas também eram demarcadas, reforçando-se laços de parentesco e conterraneidade, transferidas do país de origem ao país de adoção. (OSMAN, 2018, p.7)

As características das populações que se dirigiram ao sul do Brasil eram heterogêneas. Os muçulmanos vinham de diferentes locais, com profissões características do meio rural ou vinculado ao meio urbano.

Não existem estatísticas fidedignas – a Argentina, maior concentração fora do Brasil, contaria com setecentos mil muçulmanos. Mas há também grupos menores no Peru, Venezuela e até no Panamá. A origem das comunidades muçulmanas lembra a norte-americana: por um lado, uma certa porção dos escravos importados da África eram muçulmanos; por outro, muçulmanos constituíam parte dos imigrantes do mundo árabe – o Líbano e a Síria em particular – que desde a metade do século XIX se estabeleceram aqui, erroneamente conhecidos como turcos. (DEMANT, 2004, p. 187).

Como afirma Lamb (1999), a província do Paraná no século XIX, “manteve em destaque os empreendimentos de incentivo à imigração de trabalhadores europeus” (1999, p. 01). Mas, o Paraná também foi território escolhido pelos imigrantes sírios e libaneses. Balhana, Machado, Westphalen (1969) afirmam que os imigrantes sírios e libaneses chegaram ao estado a partir de 1890. No entanto, a chegada de um maior número de sírios e libaneses aconteceu no início do século XX com o desenvolvimento da economia cafeeira. A atuação dos imigrantes ocorreu nas fímbrias do sistema econômico, realizando comércio a miúdo. Por terem origem urbana, o sucesso deles foi no estabelecimento em cidades, participando de atividades comerciais ou industriais.

Essa chegada de imigrantes ocorreu tanto por um processo de migração interna, com contingentes vindos de outros estados como São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso entre outros, como externa. Entre os anos de 1872 e 1921 não foram registrados processos de naturalização, mas para o período compreendido entre 1922 e 1940, foram realizadas quinze naturalizações de sírios e quatro de libaneses. De acordo com dados do IBGE, em 1940 havia 1.516 sírio-libaneses no Paraná, sendo 961 homens e 555 mulheres. (SIQUEIRA, 2004).

As gerações de árabes muçulmanos que chegaram à capital paranaense a partir de 1970 encontraram, portanto, uma cidade de feição marcadamente urbana e industrial, com amplo setor de serviços e comércio bem estabelecido, atividade a qual elas se dedicaram preferencialmente. A região central foi o local de instalação dos imigrantes árabes muçulmanos. No centro da cidade, havia comércio árabe, sendo que as famílias moravam nos fundos das lojas. A concentração populacional nestas regiões as tornava importantes mercados consumidores, favorecendo investimentos na atividade comercial, à qual vão se dedicar. (NASSER, 2006). Os bairros mais centrais, localizados em torno do Centro Histórico, caracterizavam-se como um espaço em torno do qual continuaria a gravitar a vida política, burocrática e cultural da cidade.

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970 o Centro da cidade era reconhecido especialmente por sua função comercial, notadamente a

região habitada pelos imigrantes árabes muçulmanos ou eleita por eles para instalar suas lojas e que consistia no quadrilátero formado pelas ruas Cruz Machado e Marechal Deodoro, de um lado, Barão do Rio Branco e Ébano Pereira, de outro. Dentro desta região, merece destaque a presença árabe muçulmana no entorno das praças Tiradentes e Generoso Marques, esta última caracterizada pelos seus moradores – até hoje em dia – como “Turquia”. (BLEY, 1999, p. 229).

No Arquivo Público do Estado do Paraná, estão informações relativas aos registros de concessão de naturalidade brasileira aos imigrantes de origem árabe muçulmana. Para definir as regiões originárias desses imigrantes e suas possíveis crenças religiosas, utilizaram-se os critérios descritos por Nasser (2006).

Para identificá-los, utilizou-se dois critérios: o registro expresso de sua origem, realizado pelos oficiais que lavravam os referentes registros; e os nomes dos imigrantes, que permitem identificar a filiação religiosa do imigrante. Podemos afirmar que árabes cristãos não concedem, salvo exceções que apenas confirmam a regra, nomes aos seus filhos que correspondam aos do Profeta do Islã e suas variantes (Muhammad, Mohammad, Muhamed, Mohamed, Mahmud, Mamede, Ahmad, Ahmed, Hamid, Hamud, Hamed, Mustafá), bem como daqueles que foram companheiros do Profeta durante a sua missão (Ali, Omar, Osman, Othman) ou da descendência do Profeta (Hassan, Hussein, Mortada, Morteza, Rida, Reza, Haidar, Heidar, Ussama, Ossama). Entre os muçulmanos é comum, também, dar a seus filhos nomes de Profetas que são comuns ao islamismo, cristianismo e judaísmo, como Mussa (Moisés), Issa (Jesus), Ibrahim (Abraão), Yaqub (Jacó), Daud (Davi), Yahia (João), entre outros. (NASSER, 2006, p. 111).

De 1954 a 1983, foram naturalizados⁴, segundo dados obtidos no Arquivo Público, 62 imigrantes árabes muçulmanos que passaram a residir em Curitiba. A maioria era proveniente do Líbano (49), seguidos pela Síria (cinco), Jordânia e Transjordânia (três de cada local), Turquia e Jerusalém (um de cada

⁴ Mais de um quarto dos muçulmanos residentes no Brasil, ou seja, 6339 pessoas, não possuem a nacionalidade brasileira. WANIEZ, Philippe; BRUSTLEIN, Violette. *Os muçulmanos no Brasil: elementos para uma geografia social.* Disponível em: http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu_n2_Waniez%20e%20Brustlein.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

local). Não foram encontradas informações que relatassem com precisão sua chegada, sendo possível somente identificar os seus processos de naturalização. Constam informações sobre os endereços, as datas de nascimento e a data em que foi efetuada a naturalização. Percebeu-se, através dos endereços dos imigrantes, a preferência dessas famílias pelas regiões centrais da cidade.

Em Foz do Iguaçu estima-se que os primeiros imigrantes árabes chegaram nos anos de 1940; novas levas vieram por volta dos anos de 1970 e 1990. Esta imigração foi motivada especialmente pelo comércio paraguaio e pela busca de maior qualidade de vida. Aos poucos, a comunidade árabe no local foi constituindo suas estruturas sociais, entre elas criando entidades representativas de sua cultura, religião e interesses. (CARDOSO, 2020, p.4)

Esta imigração na região de Foz do Iguaçu foi gerada particularmente pelo comércio no Paraguai e pela busca de uma maior qualidade de vida.

Las redes migratorias pueden definirse como conjuntos de relaciones interpersonales que vinculan a los inmigrantes, a emigrantes retornados o a candidatos a la emigración con parientes, amigos o compatriotas, ya sea en el país de origen o en el destino. (ARANGO, 2003, p. 18)

Em um primeiro instante, a maior quantidade de imigrantes árabes foram sunitas como afirma Montenegro (2013) para logo no período de 1980 igualar-se com os xiitas. (RINALDO; MAIA, 2018, p.3) Apesar de a cidade de Foz do Iguaçu ter sido fundada em 1914, foi somente no início dos anos 1950 que ela passou a integrar a rota de acolhimento da diáspora de falantes de árabe, com a vinda do senhor Ibrahim Mohamad Barakat, em 1951 – o primeiro de que se tem registro.

Naquele momento, o Brasil já estava em seu segundo ciclo de acolhimento de migrantes oriundos do Oriente Médio (1945-1985), que deixavam a região devido à pobreza geral decorrente do período de reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial, e também à instabilidade política ocasionada pela criação do Estado de Israel em 1948 e subsequentes conflitos relacionados. (JALIL, 2020, p. 51)

Em Foz do Iguaçu, a comunidade árabe muçulmana tem uma forte visibilidade, uma das causas é que esta é a segunda maior comunidade de árabes muçulmanos do Brasil, estando a primeira em São Paulo. Isto se explica pela migração que vem acontecendo historicamente desde meados do século XX até a atualidade, quando a migração muda completamente seu perfil no contexto atual. (RINALDO; MAIA, 2018, p.4) É evidente que a comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu foi constituindo suas estruturas sociais, criando entidades representativas da sua cultura, aplicando as leis da sua religião e interesses a seus seguidores. (RINALDO; MAIA, 2018, p.6)

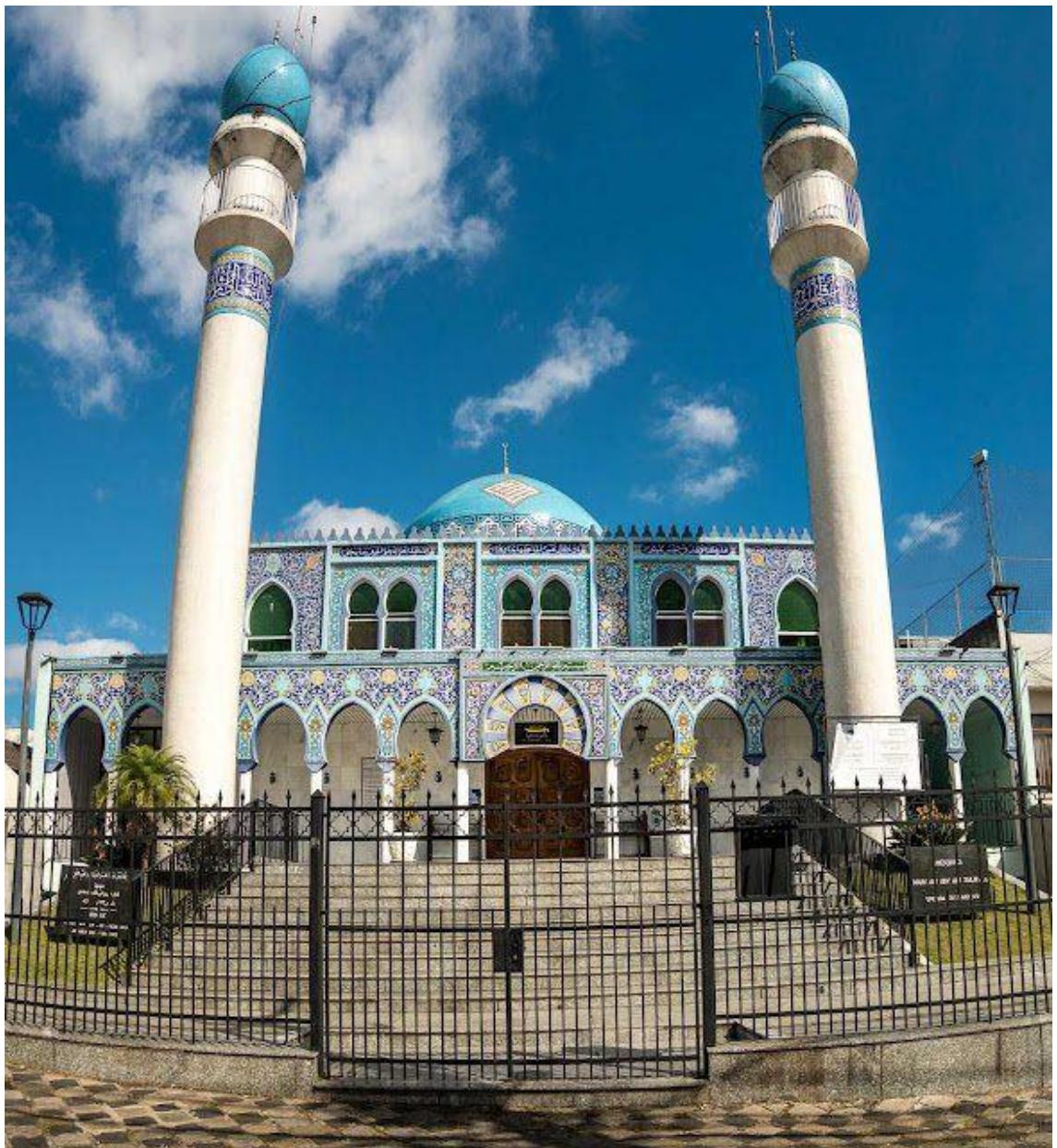
Em 1991, segundo o IBGE, o Paraná era o estado com a segunda maior colônia muçulmana do país, sendo que a cidade de Foz do Iguaçu apresentava o maior contingente.⁵ No censo de 2000, havia no Brasil um total de 27.239 muçulmanos residindo no país, sendo sua maioria formada por homens e moradora da área urbana das cidades⁶. Hoje, a comunidade muçulmana na capital do estado conta com, além da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, a mesquita e o cemitério Jardim de Alá⁷.

⁵ O estado de São Paulo é o que mais se destaca em relação ao número de muçulmanos. Ao contrário do caso anterior, não é na capital do estado, Curitiba, que se encontram os efetivos mais elevados, mas sim na quinta cidade do Paraná, Foz do Iguaçu. WANIEZ, Philippe; BRUSTLEIN, Violette. *Os muçulmanos no Brasil: elementos para uma geografia social.* Disponível em: http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu_n2_Waniez%20e%20Brustlein.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

⁶ IBGE, Censo Demográfico, 2000.

⁷ A Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, a Escola Brasileira Árabe e a Mesquita situam-se na Rua Kellers, bairro Alto do São Francisco, em Curitiba. O Cemitério Jardim de Alá situa-se na Cidade Industrial de Curitiba.

FIGURA 5 - Mesquita Iman Ali Ibn Abi Talib, na cidade de Curitiba.



Fonte: Fotografando Curitiba.

Ambientada em cenário de fronteiras físicas, simbólicas e enunciativas (RIBEIRO, 2017), a região da Tríplice Fronteira é um espaço em que a convivência se encontra em constante exercício entre o ceder e o recusar (CARDOZO, 2013). A negociação faz parte dos contextos de fronteira e, por mais pacífico que possa parecer, o espaço intervalar é um processo agonístico e de (re)construção de novos referenciais de vida (HALL, 2020a) em que a realidade

da tradução (ou hibridismo) mesmo malvista ou não desejada por alguns grupamentos sociais (BHABHA, 2014), trata-se de uma inexorável realidade (CANCLINI, 2013; SILVA, 2020). Nesse contexto, as escolas que atendem as comunidades fronteiriças precisam estar preparadas para transitar entre essas diferentes representatividades e construir uma vivência coletiva nos interstícios entre as diversas línguas e culturas (BHABHA, 2014). Entretanto, é preciso ter consciência de que tal construção exige esforço renovado (BAUMAN, 1999) e não é isenta de conflitos (ERICKSON, 1987), porém, negar-se a essa árdua tarefa é permanecer na eminência de uma estrutura educacional que ignora as diferenças (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007) e apregoa a padronização ‘em série’ que produz as ‘semelhanças’ (MAHER, 2013) idealizadas por aqueles que detêm o poder.

A constatação das poucas pesquisas relacionadas às comunidades árabes em contextos educacionais públicos na região da Tríplice Fronteira é fator que destoa da expressiva representatividade desses grupos na sociedade local. Foz do Iguaçu abriga a segunda maior comunidade árabe brasileira (KAUST, 2012) e a cidade com maior densidade demográfica de libaneses em todo o território nacional (HAIDAR, 2019). Ademais, as comunidades árabes já estão presentes na formação da sociedade iguaçuense desde a década de 60 (SHAHADEH, 2019) não constituindo, portanto, episódio migratório recente. Assim, há em Foz do Iguaçu não apenas migrantes, mas ao menos duas gerações de cidadãos ‘nativos’ da Tríplice Fronteira, sejam eles brasileiros, paraguaios ou argentinos, nutrindo as heranças linguísticas e culturais dos povos árabes.

Vale mencionar que há registros de migrantes árabes na região da Tríplice Fronteira anterior à década de 60. Cardozo (2013), por exemplo, menciona a década de 40. Entretanto, essas migrações eram esparsas e não se caracterizaram pela organização/formação de comunidades de pertencimento conforme observou-se a partir da década de 60. O município brasileiro de Foz do Iguaçu, PR, situado na fronteira com o Paraguai e a Argentina, é internacionalmente conhecido não só por suas atrações turísticas, como as Cataratas do Iguaçu e a Usina Hidrelétrica de Itaipu, mas também por abrigar, assim como suas vizinhas Puerto Iguazu (AR) e Ciudad del Este (PY), comunidades linguísticas diversas. A complexidade sociolinguística da região é

fruto não só de sua localização na fronteira com dois países hispanofalantes, mas também da presença de comunidades indígenas, e também de imigrantes e descendentes de chineses, coreanos, indianos, portugueses, libaneses, palestinos, entre outros que se estabeleceram nessa zona de fronteira em diversos momentos históricos.

Karam (2011), em sua pesquisa sobre as movimentações transfronteiriças da comunidade árabe na Tríplice Fronteira após o fatídico ‘11 de setembro de 2001, demonstra como as narrativas conspiratórias impactaram-na profundamente, mas também promoveram reações sociais organizadas. Feridos, os Estados Unidos fortaleceram e reafirmaram duas correntes ideológicas de sua política externa na ‘guerra contra o terror’: a imagem do ‘árabe, especialmente muçulmano, terrorista, ‘sempre-vilão’, e da América do Sul como ‘terra sem lei’. Logo, a estratégia justificaria um intervencionismo idealizado, pois “[...] despir o lugar de sua importância significa que sua condição e potência, sua plenitude, seu vazio, os dramas nele desempenhados e os espectadores por eles atraídos não podem mais ser considerados assuntos privadamente seus (BAUMAN, 2013, p. 225), porém, “apesar da falta de evidências concretas que corroborem essas suspeitas, tais discursos são constantemente reciclados e reproduzidos nos meios de comunicação [...]” (PINTO, 2011, p. 185).

A estratégia difamatória visava a classificar os árabes e descendentes “[...] como elementos estranhos à sociedade brasileira e paraguaia e apresentá-los como encontram-se principalmente as telenovelas, como “O Sheik de Agadir” (1967), “Os imigrantes” (1981), “Renascer” (1993) e “O Clone” (2001), que ‘alfabetizaram’ a população brasileira, representando o Oriente pela ótica do Ocidente. Vale ressaltar que os filmes norte-americanos ocupam cerca de 80 a 90% do tempo nas salas de cinema em praticamente todo o mundo (CANCLINI, 2013, p. 34). Data em que quatro aviões comerciais americanos foram sequestrados na costa leste dos Estados Unidos e lançados contra as torres gêmeas do Word Trade Center, o Pentágono e uma área desabitada da Pensilvânia, perfazendo um total de 2.977 vítimas, mais os 19 sequestradores. Vítimas subsequentes, principalmente devido às complicações na saúde através do contato com materiais tóxicos, como amianto e chumbo, acresceram esse número (BBC NEWS BRASIL, 2021).

Pinto (2011) cita al-Qaida, Hizbollah e Hamas como principais organizações listadas sob a rubrica de ‘radicalismo’ ou ‘terrorismo’, atuando isoladas ou conjuntamente, mas com metodologias similares. Informes da imprensa norte-americana e europeia, comandados pelo Departamento de Estado norte americano, alegavam a existência de um centro de financiamento e colaboração com as redes terroristas na tríplice fronteira, utilizando ‘fatos’ e ‘provas’ questionáveis. Em 1970, a Polícia Federal do Brasil comandou um estudo de verificação da possível associação da comunidade árabe da região com supostas redes terroristas, após a morte da secretária diplomática israelense em Asunción; mas a investigação provou-se infrutífera pela falta de evidências, corroborando o fato de que teorias conspiratórias com ‘ligações terroristas’ são fabricadas há mais de meio século (KARAM, 2011).

Assim, o movimento “Paz sem Fronteiras”, ocorrido em novembro de 2011, inicialmente idealizado por três lideranças femininas (uma líbano-brasileira cristã, outra líbano-brasileira muçulmana e uma terceira argentina-judia), reuniu representantes políticos e religiosos do Brasil, Paraguai e Argentina e uma considerável parcela da população da Tríplice Fronteira, num ato público, ecumênico e multicultural, selado com a assinatura de um acordo trinacional.

O evento foi impulsionado pelas comunidades árabes, mas não restrita a elas; o intuito era unificar brasileiros, paraguaios e argentinos e suas inúmeras comunidades ‘étnicas’ na defesa por uma sociedade e uma região integrada (KARAM, 2011). Era necessário reforçar a mensagem de uma América desconhecida que também era árabe. Apesar de diasporizados, os árabes ‘passavam bem’ e encontravam-se integrados às comunidades ‘nativas’. Todavia, não eram ‘aqueles’ árabes imaginados ou representados pelas lentes euro-americanas, mas intersectados por várias culturas, redesenhando sua história no Novo Mundo e ‘insistindo’ em sobreviver. Como desdobramentos do movimento, um processo jurídico foi movido pela Prefeitura de Foz do Iguaçu contra a rede CNN (Cable News Network) pelos danos difamatórios à região promovidos pela matéria: “Terroristas encontram abrigo na América do Sul”, escrita por jornalistas que simplesmente desconheciam a região. Após a audiência conciliatória, em 2004, o processo precisou ser arquivado, pois a representante nacional da CNN – a rede Turner International do Brasil Ltda,

alegou não ser responsável pelo conteúdo produzido pela matriz americana (KARAM, 2011).

Conseguinte, outra estratégia surgiu para passar a mensagem reativa da Tríplice Fronteira às difamações americanas: a campanha publicitária satírica utilizando a suposta visita de Osama Bin Laden a Foz do Iguaçu e Ciudad del Este, empregando-o como ‘garoto propaganda. A série de cartazes utilizando a fisionomia de Bin Laden espalhou-se rapidamente pela mídia. O mais famoso dizia: “[...] Se Bin Laden teria arriscado o pescoço para visitar Foz do Iguaçu, é porque vale a pena! Foz, todo mundo quer ver”. Outro proclamava: “Quando não está detonando o mundo, ele [Bin Laden] passa horas agradáveis em Foz. Venha você também” (KARAM, 2011, p. 224). A via mercadológica e viralizante do tráfego midiático no espaço cibernetico (BAUMAN, 1999) fez com que a arte, a cultura da periferia sul-americana adentrasse no território dos ‘exclusivos’. É válido mencionar que a postura ativa acima descrita não é fato isolado nas comunidades árabes em Foz do Iguaçu. Pode-se observar o protagonismo político e o engajamento nas causas sociais do município, do Brasil e do mundo em várias manifestações públicas. A iluminação especial da Mesquita Omar Ibn Al-Khatib em prol das campanhas sociais (como o “Outubro Rosa”, por exemplo) (CATVE, 2018), a projeção, em sua cúpula, de um vídeo em homenagem aos profissionais da saúde que trabalharam na linha de frente durante a pandemia (G1 PR; RPC, 2020), além de faixas e outdoors com mensagens de repúdio aos conflitos no Oriente Médio e em defesa das comunidades atingidas (PARO, 2011), são exemplos da atuação engajada e organizada dessas comunidades na sociedade iguaçunense.

Para tanto, considerando o lugar que a língua árabe ocupa no município, procede-se à discussão das formas de gestão dessa língua, a partir de reflexões em torno da manutenção de línguas minoritárias (SEIFFERT, 2009), estudos sobre identidade do povo árabe (SILVA, 2008; YKEGAYA, 2006; FERNANDES, 2014) e reflexões em torno da manutenção dessa língua de herança (FLORES; MELOPFEIFER, 2014). Atraídos pela localização estratégica facilitadora para atividades comerciais, o processo migratório para a cidade de Foz do Iguaçu inicia-se a partir de 1918 e com mais intensidade a partir de 1945 (cf. YKEGAYA, 2006). Conforme Silva (2014, p. 111), “os primeiros árabes que chegaram à Tríplice Fronteira em geral vinham por Santos, encontravam-se com os patrícios

em São Paulo e procuravam um lugar onde fosse possível estabelecer algum tipo de comércio". A cidade tornou-se ainda mais propícia para o comércio com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu nos anos 1970. Essa grandiosa obra proporcionou um boom populacional de 380% na cidade em um período de 20 anos (GUARESHI, 2001 apud YKEGAYA, 2006), o que foi essencial para o estabelecimento dos comerciantes árabes na fronteira. Além disso, o acordo do Mercosul que permitia a circulação de bens entre Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai (WANIEZ; BRUSTLEIN, 2001 apud YKEGAYA, 2006) e o agitado comércio de Ciudad del Este (Paraguai), que chegou a ser o terceiro maior do mundo nos anos 1990 (SILVA, 2008), favoreceu ainda mais aos árabes que possuíam comércios do outro lado da Ponte da Amizade.

No que se refere à língua no espaço territorial em que a comunidade está inserida, o árabe, embora tenha uma presença marcante no município, pode ser caracterizado como língua minoritária no território em que a língua portuguesa é a majoritária e oficial do país de acolhimento. A língua majoritária tem influência na manutenção da língua de herança em virtude do contato que o falante tem em suas relações sociais dentro e fora da comunidade, já que ele é exposto "de maneira desequilibrada às duas línguas" (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 19). Desequilibrada no sentido que, em um ambiente plurilíngue, são diversas as línguas às quais o falante está exposto em uma base diária, tanto na paisagem linguística quanto nos espaços sociais frequentados, no acesso à mídia, etc. Desse modo, não há como o falante desenvolver competências similares e "perfeitas" em línguas diferentes, em todas as habilidades, constituindo, dessa forma, um bi/plurilinguismo dinâmico e plural.

Tendo feito essas considerações, entende-se que a língua árabe, além de ser a língua materna de imigrantes recém-chegados e refugiados na fronteira, caracteriza-se como língua de herança de descendentes oriundos da imigração realizada no início do século XX. Essa comunidade que se formou em Foz do Iguaçu, principalmente, tem um número expressivo de sujeitos e a sua língua compõe, juntamente com outras línguas de imigrantes, línguas estrangeiras e a língua majoritária, o quadro sociolinguístico da fronteira trinacional Brasil, Paraguai, Argentina.

Como implicações sociais, evidenciou-se a necessidade de enfrentar os estereótipos e estigmas tanto das línguas, quanto das culturas e, principalmente,

dos indivíduos relacionados. Denunciar o preconceito, explicando sua origem ideológica nas relações assimétricas de poder e sua ‘comercialização’ viralizante, faz-se necessário na sociedade iguaçuense que se esmera de sua mixofilia, mas permanece reproduzindo os discursos estigmatizantes das comunidades ‘étnicas’ imaginadas.

Retratar os pioneiros imigrantes árabes como “heróis” ou “bandeirantes” na infatigável carreira de sofrimento e de busca de sucesso, é uma constante entre os autores da própria comunidade e mesmo em obras de cunho acadêmico publicadas em outros períodos, com clara intenção de se contrapor ao preconceito e discriminação a que muitas vezes estiveram sujeitos e à referência recorrente à expressão pejorativa “turco de prestação”: Sofrendo os horrores da fome e do frio, da chuva, sem saber pronunciar a língua portuguesa, tratado com desprezo, escorraçado, maltratado, embrenhando-se por lugares perigosos, nunca desanimava, continuando na sua jornada de glória e heroísmo (JORGE, s/d, p. 93)

A despeito deste preconceito estabelecido e a necessidade de contrapô-lo na medida em que o sucesso econômico ia sendo alcançado pelos pioneiros da imigração árabe, para as levas migratórias chegadas posteriormente a atividade de mascateação continuou sendo a forma de inserção econômica dos que chegaram à cidade de São Paulo a partir da década de 1950.

Primeiramente é necessário identificar a origem rural desses colaboradores e ao mesmo tempo reconhecer a necessidade que tinham de alegar um ofício urbano, além de declarar-se maior de idade, como condições mínimas exigidas para o ingresso no país. Esse artifício permitia a vinda de jovens fora da faixa etária mínima exigida, assim como os vinculava à possibilidade de concentração urbana e inserção econômica em atividades econômicas urbanas, longe das zonas rurais e das atividades agrícolas, previamente rejeitadas. (OSMAN, 2018, p.10).

Neste primeiro capítulo, discutimos como o processo de imigração e, por extensão, a imigração árabe muçulmana, reflete o processo da implementação de mudanças políticas e estruturais da sociedade brasileira e como esse sistema provocou a invisibilidade e a falta de protagonismo árabe. Apresentamos, a trajetória desses imigrantes, seus sonhos e a instabilidade de chegar em uma terra desconhecida, tentando romper com o ‘estranhamento’, bem como as

'leituras' estereotipadas e as manifestações preconceituosas em relação à sua comunidade.

2 ADAPTAÇÃO NO NOVO MUNDO

De árabe e turco muitos o tratavam, é bem verdade. Mas o faziam exatamente seus melhores amigos e o faziam numa expressão de carinho, de intimidade. De turco ele não gostava que o chamassem, repelia irritado o apodo, por vezes chegava a se aborrecer:

- *Turco é a mãe!*

- *Mas, Nacib...*

- *Tudo que quiser, menos turco. Brasileiro – batia com a mão enorme no peito cabeludo – filho de sírios, graças a Deus.*

- *Árabe, turco, sírio, é tudo a mesma coisa.*

- *A mesma coisa, um cornol! Isso é ignorância sua. É não conhecer história e geografia.*

- *Ora, Nacib, não se zangue. Não foi para lhe ofender. É que essas coisas das estranjas pra gente é tudo igual... (AMADO, 1975, p. 43).*

No multilinguismo brasileiro, a presença de estrangeiros imigrantes, somada às distintas minorias existentes, exerce um expressivo papel na formação do povo brasileiro e de seu idioma. As línguas dos povos imigrantes foram penetrando lentamente o universo brasileiro no decorrer de diferentes períodos da história. (ABREU, 2009, p.264)

Considerando que muitos desses novos residentes buscavam preservar suas práticas culturais e discursivas, as redes de contato foram a base para as interações sociais entre membros da comunidade entre si e com seu entorno, bem como a criação de espaços para as práticas de uso da língua árabe na comunidade.

O paradoxo latente da imigração sustentado à custa de ficções, o imigrante árabe, de fora, aparece, então, destituído de suas linhas de identificação internas diante do cidadão nacional, o de dentro. Um dos momentos em que esta sobreposição vertiginosa de identidades mais esteve em evidência está relacionado às acusações de que haveria “elementos ligados a grupos terroristas árabes em meio a uma população estimada em 20 mil dessa descendência”, depois do ataque ao edifício World Trade Center em Nova York (KARAM, 2011). Houve uma intensa movimentação local que, entre diversas ações, resultou em um filme que tematizou essas relações e instituiu um festival de humor anual em Foz do Iguaçu. Parte da justificativa para essa movimentação, conduzida por comerciantes, hoteleiros e pelo poder público locais estavam alicerçadas no receio de que os boatos sobre a presença de células terroristas em Foz do Iguaçu afetassem os negócios do turismo, uma importante fonte de sustentação econômica do município.

2.1 NO FINAL, TUDO VAI DAR CERTO

No interior de um emaranhado formado por múltiplas identidades sociais, culturais, políticas e econômicas, os imigrantes do Oriente Médio que decidiram reconstruir suas vidas no Brasil passaram a formar um objeto de análise de suma importância não apenas para estudos migratórios e demográficos, mas também para campos mais próximos de perspectivas interdisciplinares, examinando-se, para além dos trabalhos clássicos já existentes, novos atores, novos espaços de atuação e novos enfoques com relevantes contribuições para a historiografia sobre o tema. (OSMAN, 2020, p.2)

A identidade seria uma construção social, de certa maneira sempre em devir, no quadro de uma relação dialógica entre o eu e o outro (CATROGA, 2001). Desta forma, para os imigrantes, os outros são todas as culturas e pessoas que não sejam libanesas ou não se identificam como pertencentes e integrantes da cultura designada como libanesa. Ernest Gellner também acredita que sem um sentimento de identificação o sujeito moderno experimenta um profundo sentimento de perda. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter duas orelhas e um nariz e ter uma nação não é um atributo inerente da humanidade, mas aparece, agora, como tal (GELLNER, 1983).

O argumento que se considera aqui é que as identidades não são coisas com as quais nascemos, mas são construídas e transformadas no interior de um sistema de representação cultural. Como diz Schwarz “uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade” (SCHWARZ, 1986). Desta forma a nação é um elemento fundamental para a construção de uma identidade através da construção de um sentimento de pertencimento e lealdade, dotado de sentidos que se fazem presentes em histórias que são mantidas de geração em geração. Memórias que contam no presente o passado, preservando imagens mantidas por todo um imaginário que os une e os faz existir perante as outras comunidades. Neste caso fica evidente que a memória tem papel primordial e confere uma coerência narrativa à vida dos grupos. (BARAKAT, 2008, p.12).

FIGURA 6 - Ambulante árabe e carrinho de frutas, no centro da cidade de Curitiba, junho de 1953.



Fonte: Acervo da Casa da Memória.

A memória vem legitimar os atos do passado e consequentemente do futuro, através de símbolos que dão sustentação à identidade. Para poder analisar os elementos simbólicos utilizados pela sociedade libanesa na manutenção da identidade, serão utilizados os estudos de Stuart Hall, que selecionou cinco elementos principais de como estabelecer a narrativa da construção da identidade em uma sociedade: Em primeiro lugar ele diz: “há a narrativa da nação, que simboliza ou representa as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação” (HALL, 2005).

2.2 ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL

Estudos em história da educação, bastante divulgados nas últimas décadas, demonstram a dificuldade em conjugar as políticas educacionais, com

a pluralidade cultural dos habitantes do país. Normalmente, essas políticas foram acionadas para a superação das diferenças culturais, visando-se à homogeneização de referências e valores. (ANTELO, 1986; GIROUX, 1995). No entanto, tem-se tentado compreender a diversidade cultural como um dos grandes bens da humanidade. Com isso, é possível repensar no papel dos imigrantes na construção da história da educação do país, e também repensar o processo escolar tradicional que acaba por homogeneizar o ensino. As mudanças nos processos identitários são inerentes aos processos imigratórios e provocam alterações no processo cultural de quem migra. Tais mudanças sempre tiveram repercussões no processo educacional dos diversos povos.

O encontro entre culturas acaba por enriquecer as discussões a cerca da educação, pois traz práticas e discursos diferentes das quais estamos acostumados (PINHO, 2003 p.193). O estudo histórico das escolas étnicas do Brasil carrega questionamentos sobre como se entende o processo identitário dos diversos grupos humanos que constituem nossa sociedade, como se articula nosso processo escolar com a diversidade cultural e o que acontece quando nos deparamos com a diferença.

A ideia para a criação e o desenvolvimento do texto recai no ineditismo da temática. De certa forma, as abordagens teóricas sobre os imigrantes incidem sobre os estudos dos fluxos imigratórios, a instalação da colônia, as contribuições para a produção econômica, a arquitetura, a gastronomia, entre outros. Grande parte dos estudos sobre as escolas de imigrantes encontram espaço na forma de teses e dissertações.

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.

TABELA 2 - Entre outros grupos de imigrantes ocorreram igualmente algumas iniciativas quanto a escolas étnicas, porém em menor número.

Grupo étnico	Escolas	Ano
Alemães	1.579	1937
Italianos	396	1913
Poloneses	349	Década de 1930
Japoneses	178	Década de 1930

Fonte: KREUTZ, 2000.

A escola pode ser considerada como pelos diferentes grupos de imigrantes, o espaço privilegiado para a manutenção da identidade cultural de seu grupo étnico. As escolas étnicas foram incorporando os elementos prescritos na legislação escolar, criando uma cultura escolar própria (FARIA FILHO, 1998; FORQUIN, 1993; PETITAT, 1994). As práticas pedagógicas executadas no interior delas podem ser interpretadas como base na análise de fontes documentais e orais e relacionadas a outros aspectos, como a legislação e os relatórios do Governo. Assim, é possível conhecermos as formas de fazer daquelas escolas, ora incorporando os preceitos legais, ora resistindo a eles (RAZZINI, 2005; VIÑAO FRAGO, 1995; VINCENT, 2001).

A permanência da identidade étnica e os esforços dos grupos étnicos em sua manutenção suscitam alguns aportes teóricos para sua compreensão. Fredrik Barth (1969) define o grupo étnico como aquele que compartilha de valores culturais fundamentais, constitui um campo de comunicação e de interação e no qual seus membros se identificam e são identificados pelos outros. A cultura comum não é a característica mais importante do grupo étnico, mas, sim, mais um resultado dele.

Quando esses grupos interagem com outros, os contatos culturais e a mobilidade das pessoas possibilitam a persistência dos grupos étnicos como unidades identificáveis. Assim, a identidade étnica é uma identidade contrastiva entre nós e eles, na afirmação do nós diante dos outros. A identidade surge por oposição, na negação de um grupo pelo outro.

Eleita pelo Estado enquanto instrumento político-normativo, a língua oficial tem seu uso institucionalizado como o código a ser utilizado nas situações formais em todos os departamentos e instituições estatais, dos quais o sistema escolar faz parte (FORTES; RAMIREZ, 2020). É preciso frisar que essa eleição não observa critérios democráticos: ela vem orientada por forças ideológico-

simbólicas de poder e dominação (BOURDIEU, 2008; BAGNO, 2019b; REDEL; MARTINY; HECK, 2020). As funções da língua oficial descritas por Bortoni-Ricardo (2019) são três: unificadora (garante a pertinência à comunidade de fala), separatista (estabelece fronteiras entre comunidades de fala), e de prestígio (fornece referência aos falantes). O processo de padronização, orientado politicamente, conduz à elaboração de gramáticas e dicionários, definição de regras de ortografia e ortoepia (escrita e pronúncia), culminando com a criação de academias de belas artes.

O surgimento da ‘língua oficial’ e sua consequente imposição foi um dos reflexos do desmonte do absolutismo, através do deslocamento do centro político da figura do governante supremo, vitalício, para a entidade impessoal do Estado-Nação Pátria e pela instauração da soberania popular, com ‘igualdade’ de direitos e o advento de um código de leis supremo – a Lei Magna. Maher (2013, p. 119) situa essa ideologia histórica e politicamente: “instaurada a crença de que o plurilinguismo é contraproducente, na Revolução Francesa, ela vai ser re-asseverada com a emergência do conceito de Estado-Nação”. A disseminação de vários instrumentos jurídicos, culturais e simbólicos como ferramentas de identidade nacional fomentou a eleição de um código linguístico para todos, mas sempre a serviço do Estado, que se fortalecia à medida em que ‘equipava’ a nação por meio de seu poder político – assim emergia o Estado-Nação. E uma nação, de uma única língua que todos deveriam necessariamente conhecer, passou a ser pauta política permanente (FARACO, 2017). Portanto, era dever do Estado ‘nutrir’ os cidadãos com a língua oficial, lançando as bases das políticas públicas educacionais para promover e ‘dar luz’ aos planos políticos de um projeto de nação.

Em contrapartida, Calvet (2007) aponta como critérios preferíveis, ou mais lógicos para a promoção de uma língua ao status de ‘oficial’, aquela que: seja a mais falada no território, esteja equipada ou apta às funções destinadas e cuja eleição seja aceita pela população. Logo, o fator democrático deveria permear o planejamento linguístico das nações. Em se tratando do Brasil, o artigo 13 da Constituição Federal de 1988, em vigência, declara a oficialidade da língua portuguesa (BRASIL, 1988).

Todavia, é preciso ter ciência que o processo histórico que antecedeu sua ‘oficialização’, conforme já mencionado anteriormente, seguiu o fluxo

impositivo do colonizador, partindo de uma língua de menor representatividade numérica (nos tempos idos), mas cujo poder opressor não permite caracterizá-la como minoritária (ALTENHOFEN, 2013, p. 29). Altenhofen (2013) esclarece que o conceito ou definição de ‘língua minoritária’ está atrelado ao seu status político, mais do que à representatividade numérica ou ao status social de seus falantes. Nessa ótica, por exemplo, seria incongruente chamar a língua portuguesa de ‘minoritária’, nos tempos idos da colonização, dado seu caráter politicamente dominador. Revestida de poder político, o português constituiu-se na língua principal, ‘autêntica’, ou oficial, uma das principais ferramentas de conquista e subjugação dos povos nativos (SÃO BERNARDO, 2016, p.34), percorrendo uma via contrária ao desejável senso democrático mencionado por Calvet (2007). É válido destacar que língua oficial e língua nacional não são expressões sinônimas, apesar de confluírem, na maioria das vezes. É importante ressaltar que a língua oficial não é necessariamente a mais falada em um território (a língua nacional), mas aquela que foi instituída de autoridade estatal; tampouco a língua nacional é aquela dotada de “[...] uma pitada de patriotismo ou sentimento de nacionalismo [...]” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 24), mesmo que, de seu uso, evoquem-se tais sentimentos.

Bagno (2007, p. 166) declara: “a língua, afinal, não existe sozinha, solta no espaço, como uma entidade mítica...”. A ‘língua em si mesma e por si mesma’, um dos pilares do estruturalismo saussuriano, passa a ser amplamente criticado, dando margem a novas hipóteses teóricas: “um código é, sem dúvida, necessário a comunicação, mas não há código linguístico fora do seu uso social” (CALVET, 2018, p. 107). Ou seja, o fenômeno social não está apenas imbricado no fato linguístico, mas é sua condição fundante mais elementar. Lima-Hernandes (2016), apesar de esclarecer que o emprego de rótulos traz consigo implicações tanto metodológicas quanto reducionistas, define ‘língua’ sob quatro aspectos, quais sejam: a) uma forma de comunicação de subjetividades; b) um instrumento de interação humana e de suas intersubjetividades; c) laço integrante de uma comunidade e espaço de negociação de identidades; d) espaço de consolidação de hábitos discursivo-pragmáticos e de representações culturais (LIMA-HERNANDES, 2016, p. 97-98). Importa, portanto, conceber a língua como manifestação necessariamente social que se dá através das interações comunicativas entre os indivíduos. Atualmente, entende-se que a

definição de língua se encontra amalgamada à política e à consequente ideologia que a constitui, assumindo contornos mais críticos. É na e pela língua que impérios dominam os povos e diluem suas identidades, e líderes consolidam seu poder e arrebanham exércitos (RAJAGOPALAN, 2016, p.44).

Outro importante conceito a ser discutido diz respeito à língua materna. Semelhantemente a outros termos, as possibilidades de definição são múltiplas e não há consenso na comunidade científica. Envolta em definições práticas do senso comum, a língua materna facilmente poderia ser definida como a ‘língua de casa’ ou ‘da mãe’, como um conceito que todos já conhecem por antecipação (AQUINO, 2019), geralmente embebido em terno saudosismo. Spinassé (2008, p. 04) relata a dificuldade de encontrar definições recentes na comunidade científica, fazendo uso da definição de Mues (1970, s/p): “língua materna é a linguagem que todo ser humano aprende primeiro e, portanto, constitui a base da sua humanidade”. Apesar de reconhecer que a definição apresenta algumas lacunas, Spinassé (2008) atesta que ela traz uma importante contribuição pela sua relação com a primeira língua e o reconhecimento do fator identitário que comporta, aliando a competência linguística aos valores pessoais e sociais. Aquino (2019) faz uma retrospectiva histórica da expressão ‘língua materna’ e constata seu surgimento da Idade Média, como ‘produto’ da Igreja Romana, entre os anos 1104 e 1108, com o intuito de diferenciar a língua latina dos vernáculos do entorno social.

Era preciso ‘demarcar território’ e legitimar a língua da religião como a língua culta, intelectual, ‘civilizada’, sagrada, e por muito tempo, a única do ensino escolar (e apenas para poucos privilegiados), possibilitando a expansão da cristianização e a estabilização da autoridade da Igreja, ao diferenciá-la da ‘língua materna’ – todos os demais falares que não fossem o latim, reunidos no status de barbaridade. No decorrer da história, o sintagma ‘língua materna’ adotou definições de: língua passada de geração a geração, língua ensinada pelos pais e, também, língua ensinada pelas mulheres, mas no sentido de que elas não tinham acesso ao latim (por não serem homens, nobres ou religiosos e não terem direito à educação), assumindo configurações sociopolíticas que não se explicam unicamente pela figura feminina da progenitora (AQUINO, 2019, p...). Semelhantemente, Spinassé (2008, p. 08) desconstrói alguns preceitos, ao afirmar, no original: “Muttersprache ist die Sprache, die jeder Mensch als erste

lernt und die somit die Grundlage seines Menschwerdens ist". A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende.

Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do país, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1 (SPINASSÉ, 2008, p. 05). Logo, são muitas as variáveis que estão em jogo ao definir-se 'língua materna' e todas precisam ser observadas e combinadas. Essas variáveis são, por exemplo: [...] a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia a dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade [...] (SPINASSÉ, 2008, p. 05).

Spinassé (2008) ainda retrata a possibilidade do status de uma língua se modificar no sujeito, quando, por exemplo, uma criança é inserida em outro contexto linguístico, a princípio concebido como segunda língua. Caso a realidade sociolinguística passe a representar mais do que um processo de integração, tornando-se parte identitária do indivíduo, à semelhança do que ocorre nos nativos, a nova língua assume o status de língua materna e a 'antiga' língua materna pode vir a tornar-se uma língua de herança (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014). Após o processo de aquisição (total ou parcial) da língua materna encontrar-se em estágio avançado e o indivíduo entrar em contato com uma nova língua, dá-se o processo de aquisição da língua adicional (LA) ou segunda língua (L2) que se identifica pelo fato de constituir-se uma 'não-primeira-língua' (SPINASSÉ, 2008). O ensino da língua portuguesa, nesses casos, deve ser planejado sob o viés da língua adicional, tendo em vista que sua proficiência geralmente será diferente da proficiência do falante nativo (ANUNCIAÇÃO, 2018) e sua necessidade de acolhimento é urgente.

Rajagopalan (2016) denuncia a ideia cristalizada do senso comum de que as pessoas ao desejarem aprender uma nova língua o fazem com o único

objetivo de melhorar suas condições de vida e, de certa maneira, galgar um status social superior. Não se considera que, para uma importante parcela da humanidade, trata-se de ‘meio’ de sobrevivência. Realidade minimizada, em grande parte, pelas famosas escolas de línguas estrangeiras (línguas de prestígio) e a intensa sloganização midiática. Zambrano (2019), citando os estudos de Grosso (2010), também diferencia a língua de acolhimento da língua adicional. O contexto social pelo qual a língua de acolhimento perpassa, visa à luta pela sobrevivência, enquanto as necessidades de estudo, para outros contextos, são de natureza diferente à manutenção da vida. Marques (2018) contribui exemplificando que a expressão ‘língua adicional’ pode ser sinônima de ‘língua estrangeira’ e seu principal objetivo é agregar ou aperfeiçoar o repertório do indivíduo. Sintetizando, com as palavras de São Bernardo (2016, p. 65): “para imigrantes e refugiados, a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim, mas um meio de integração”. O conceito de língua de acolhimento tem seu berço em Portugal, no contexto do ensino do português para migrantes. A aplicação do conceito à realidade brasileira se dá pelas discussões cada vez mais pertinentes à prática de ensino em contextos multilíngues no país (ZAMBRANO, 2021).

A expressão ‘língua de acolhimento’ carrega em si uma conotação positiva, de amparo, proteção, guarda, considerando as condições desafiadoras e dolorosas que migrantes (especialmente refugiados) enfrentam por perderem bens materiais e simbólicos ao adentrarem numa nova cultura, numa nova comunidade de fala (MARQUES, 2018). Zambrano (2019, p. 18), traçando a realidade das comunidades migrantes de línguas espanholas em solo brasileiro, reforça a necessidade de se pensar em “[...] um ensino de língua portuguesa com um viés social, como uma forma de acolher o imigrante de língua e cultura diferentes”. Pois, a aquisição do idioma-alvo consiste no meio de possibilitar ao migrante o acesso aos bens, recursos e serviços fundamentais à dignidade humana ou ao exercício da cidadania no país de acolhimento (SÃO BERNARDO, 2016). Assim, adquirir transcende o aprender, ou seja, o processo educativo da língua de acolhimento necessita ser conduzido em meio às práticas discursivas tanto da sala de aula, quanto da sociedade; pois, segundo exemplifica São Bernardo (2016, p. 19), “não saber o idioma é a maior barreira para integração e inserção na sociedade de acolhimento”, mencionada pelos próprios recém-

chegados ao país, sendo superior à própria oferta de trabalho e outras questões de subsistência (SÃO BERNARDO, 2016).

Contudo, a expressão recebe críticas pela tentativa de eufemizar a experiência idiomática do migrante: “apesar de existirem políticas linguísticas específicas para o contexto de migração e refúgio em diferentes lugares do globo, [...] é necessário questionar em que medida elas não reproduzem essas mesmas relações assimétricas de poder e de saber” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 52). Logo, por mais ‘humanitário’ que esse processo possa ser, a nova realidade tende a exigir uma postura assimilacionista do indivíduo e uma tendência à normatização passiva que não deve ser confundida com integração, na qual os direitos e obrigações tanto dos migrantes quanto das sociedades receptoras, são considerados (MARQUES, 2018). A passividade assimilacionista traz como consequência o embotamento da(s) identidade(s) dos indivíduos constituindo-se em violência simbólica – um apagamento paulatino da própria individualidade.

Anunciação (2018) emprega o termo despossessão, cunhado por Butler e Athanasiou (2013), para explicar esse processo: O termo despossessão pressupõe, portanto, a ideia de privação ou alienação de recursos materiais e simbólicos que pertenceriam ao sujeito por direito. Além disso, a despossessão opera como um mecanismo de controle autoritário, violento e paternalista por meio da imposição de práticas regulatórias de inserção de indivíduos na sociedade (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 41). Apesar da despossessão não ser exclusiva da questão linguística, o emprego de ‘outra língua’ no contexto de migração e refúgio a agravam ou a reforçam; “isso ocorre porque, já de início, se esbarra em uma questão muito prática: interagir com outros” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 43). Sob essa perspectiva, mesmo que o português como língua de acolhimento apresente-se como uma alternativa mais ‘altruista’, as relações assimétricas de poder permanecem ativas: há um código privilegiado, um detentor ‘benevolente’ e ‘doador’ desse código, e um sujeito vulnerável a usufruir das ‘benesses’ do seu partilhamento. Ou seja, a língua portuguesa para o migrante ainda é ‘obrigação’ e não direito (ZAMBRANO, 2021). “Nesse senso comum, portanto, acolher é dar ao Outro o que ele supostamente necessita, sendo essa necessidade sempre definida a partir do agente ‘acolhedor’” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 715). A ausência de intérpretes e tradutores nas repartições públicas do país, é uma nítida comprovação da escassez de políticas

linguísticas públicas e a constatação do descaso com o migrante, ou do falso acolhimento; é necessário desmistificar “[...] a ideia de que abrir as portas ao Outro já é acolher [...]” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 713). Nesse ínterim, se acolher é o objetivo, deve-se considerar também o acolhimento das línguas dos indivíduos, ou mais apropriadamente, ‘acolher em línguas’, “[...] possibilitando o trânsito entre as diferentes línguas que fazem parte do repertório linguístico do público migrante, ou seja, atravessando as fronteiras linguísticas e culturais impostas pelas sociedades dominantes” (ZAMBRANO, 2021, p. 75).

Mas então, qual seria a função do português nessa conjuntura do acolhimento? Zambrano (2021, p. 74) responde: “isso quer dizer que o português seria mais uma ferramenta para exercer agência, mas não a única, nem a mais importante”. Bizon e Camargo (2018) complementam a discussão: Antes de ser um elenco de ações a serem realizadas, acolhimento é uma perspectiva, uma atitude que se constrói no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais – sem, no entanto, apagar as tensões e relações de poder inerentes a qualquer diálogo (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 716).

Anunciação (2018) defende a mesma linha de ação ao direcionamento educativo para o ensino da língua portuguesa para não-nativos: deveria ocorrer em constante diálogo entre todas as instâncias envolvidas, sendo uma construção coletiva e não um programa verticalizado de práticas de ensino meramente assimilacionistas e normatizadoras, pensadas politicamente nos padrões de homogeneização que comandam os espaços de enunciação. Logo, “[...] as dificuldades dos imigrantes devem ser levadas em consideração durante as aulas, já que afetam o processo de ensino-aprendizagem da nova língua” (ZAMBRANO, 2019, p 20). E deveriam ser eles, portanto, os agentes mais ativos no processo. Zambrano (2019) menciona, também, que os cursos de formação de professores de língua portuguesa para atuar com alunos não-nativos são relativamente recentes no país, avolumando as queixas dos professores que associam a carência da formação à falta de experiência profissional, agravado pelo incipiente (e muitas vezes ausente) investimento governamental.

Quanto ao ensino do português para migrantes/refugiados, São Bernardo (2016) e Bizon e Camargo (2018) atestam a grande lacuna e omissão do Estado, cuja responsabilidade é transferida às iniciativas da sociedade civil e/ou órgãos não governamentais (MARQUES, 2018), sobrevivendo, em grande,

parte às custas do voluntariado (ZAMBRANO, 2019), constituindo-se em importante barreira ao ensino da língua portuguesa em nosso país (SÃO BERNARDO, 2016). Voltando-se ao estudo, cabe, portanto, repensar o ensino do português levando em consideração os estudantes migrantes ou oriundos de comunidades cuja língua portuguesa não é a primeira língua ou língua materna. Pois, equivocadamente, espera-se que o aluno se aproprie da língua e adquira a proficiência de um ‘falante nativo’, esquecendo-se que a nova língua se trata de uma segunda língua, ou língua adicional (ANUNCIAÇÃO, 2018).

Entretanto, mesmo que as políticas públicas de ensino voltadas à competência linguístico-comunicativa dos alunos não nativos sejam ainda embrionárias, repensar as “[...] situações rotineiras de trabalho e afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64), é prática perfeitamente exequível, e até mesmo imprescindível, ao processo inicial de ambientação dos alunos sob a ótica do acolhimento responsável.

O conceito de ‘língua de herança’ concorre ou coexiste com diferentes definições na literatura acadêmico-científica, tais como: língua dos imigrantes, língua de casa, língua comunitária, língua de origem, entre outras, cada qual dotada de conotações positivas e/ou negativas. Em alguns casos, a língua de herança chega a ser definida como próxima a uma ‘interlíngua’, cuja aquisição encontra-se ‘incompleta’ (MELO-PFEIFER, 2018).

Dado ao fato de que as competências dos falantes podem ter diferentes níveis de proficiência e variados contextos de aquisição e exposição à(s) língua(s), o conceito de ‘língua de herança’ considera necessariamente a conjuntura social, além da relação assimétrica, ou a “[...] exposição simultânea, mas desequilibrada às duas línguas” (FLORES, MELO-PFEIFER, 2014, p. 19). Assim, a denominação ‘língua de herança’ dá-se necessariamente pelo seu par comparativo – a língua majoritária do país de acolhimento. Geralmente a(s) língua(s) de herança correspondem à primeira exposição linguística experimentada pela criança. Lima-Hernandes (2016) as define como sendo adquiridas através dos primeiros vínculos sociais, mais comumente o familiar, nos quais o indivíduo encontra-se inserido. Assim, os ‘herdeiros’ de línguas são: [...] pessoas que, embora falantes nativos de uma língua nacional, têm, em casa e em outros ambientes particulares de comunicação, outra(s) língua(s)

aprendidas desde os momentos tenros de contato com os pais, que tem línguas maternas diferentes entre si (LIMA-HERNANDES, 2016, p. 97).

Assim, as línguas de herança estão sedimentadas em histórias com valor sentimental. Trata-se de um ‘tesouro’ acumulado e passado pelas gerações, tanto quanto marca o perfil identitário pelo senso de pertencimento (LIMA-HERNANDES, 2016). Ao adentrar no sistema escolar a criança é exposta à língua majoritária na época em que sua identidade linguística está em construção e, portanto, é natural adotá-la, e paulatinamente preferi-la, pois é nela em que as experiências sociais ‘além berço’ se edificam: Na verdade, como noutras situações de contato de línguas, há línguas de comunidades imigrantes com mais prestígio do que outras e há línguas que são ou se transformam em objetos escolares, ao passo que outras ficam para sempre “fora da escola”, lugar de atribuição de prestígio e de valor aos conhecimentos linguísticos (FLORES, MELOPFEIFER, 2014, p. 24). Logo, ao mesmo tempo em que a criança apresenta facilidade para aprender outra língua, e em mais de uma língua, desde que exposta precoce e regularmente a elas, pode, também, ter sua competência linguística minimizada em determinada língua, caso suspenda-se a fonte de estímulo (FLORES, MELO-PFEIFER, 2014).

O adentramento da língua majoritária nos lares e o consequente ‘embotamento’ das demais línguas intensifica-se a partir da segunda geração ou na presença de (ao menos) um dos pais sendo falante nativo do idioma majoritário (CALVET, 2018). Assim, no contato intercultural é comum uma das línguas ser silenciada. Lima Hernandes (2016) retrata que as próprias famílias, na tentativa de ajustar sua descendência às necessidades da língua majoritária, a fim de garantir-lhe sucesso, boicotam sua(s) língua(s) de herança, resignando-a(s) ao ‘sótão’ abandonado juntamente com outras memórias, até que, no futuro, aquelas crianças, agora adultos, achem por bem reacessá-la(s), mas agora, sob o rótulo de língua(s) adicional(ais).

Conforme Lima-Hernandes (2016, p. 99) sintetiza: “vozes do passado. Ecos silentes. Histórias sepultadas”. Por fim, há de se considerar que a designação ‘herança’, geralmente assume uma conotação positiva, como ‘direito a herdar’, mas também pode conotar algo indesejado, preso ao passado, ou ‘marca de dominação’. Ademais, pode haver discrepâncias de expectativas, sentimentos, motivações, atitudes e pretensões entre o indivíduo que ‘passa a

herança' e o indivíduo que a herda, relacionadas ao legado construído. É preciso levar em consideração os mecanismos pelos quais os 'produtos' ou símbolos 'étnicos' (entre eles as línguas) são ofertados e propagados, ou seja, qual é o valor social que lhes é conferido (RAMPTON, 2020). É certo que não há passividade entre a transmissão e a recepção, mas uma dinâmica que “[...] implica concessões e compromissos, avanços e recuos, esforços e vontades de ambas as partes, sendo que só funcionam quando articulados” (MELOPFEIFER, 2018, p. 1172).

Entretanto, seja positiva ou negativamente, a língua de herança e o vínculo afetivo encontram-se imbricados. Portanto, são necessárias políticas linguísticas que preservem as peculiaridades dos falantes plurilíngues como um direito social e político: “[...] a valorização e o reconhecimento por parte das comunidades (de acolhimento e de origem) são essenciais para a manutenção da LH [língua de herança] em família e como elo [...] entre membros da comunidade migrante” (FLORES, MELO-PFEIFER, 2014, p. 23), não apenas como ecos do passado (LIMA-HERNANDES, 2016), mas como marcas identitárias do presente (HALL, 2019). E a escola tem responsabilidade social frente à avaliação e ao espaço que presta às línguas (FLORES, MELO-PFEIFER, 2014). Por se tratar de uma instituição que preza pela formação integral dos indivíduos, necessita reconhecer e valorizar as diferentes manifestações linguísticas dos alunos, tendo em vista que a língua é a própria expressão da sua identidade e transitar entre diferentes línguas é um exercício de (re)definição contínua (RAJAGOPALAN, 2016).

O crescente interesse pelas questões identitárias emergem justamente quando a 'crise' teórica da identidade fixista eclode (BAUMAN, 2005; HALL, 2020a). Pela fluidez das sociedades modernas, as estruturas sociais e individuais já não podem mais ser interpretadas pela ótica essencialista, mas em ininterrupto movimento, em constante 'vir-a-ser'. Penna (2016, p. 107) contribui com o desprendimento ou ruptura da essência no conceito de identidade: “não há uma essência dada, uma vez que é a experiência social que engendra os esquemas de apreensão do mundo através dos quais a materialidade é interpretada”. Na mesma direção, Maher (2016) declara: [...] ao falarmos de identidade, não estamos falando de “essência” alguma [...] nem [...de] indivíduos que, cromossomicamente, exibiram sinais indeléveis dados pela Natureza, nem

a portadores exclusivos e/ou perenes de quaisquer crenças, costumes, línguas ou ornamentos: não creio que “raça” ou cultura sejam critérios identificatórios de indianidade [por exemplo] (MAHER, 2016, p. 116).

O termo arabidade é utilizado por Adalberto Alves (1987) em seu livro “O Meu Coração é Árabe: a poesia luso-árabe”, no qual identifica-se como ‘árabe de coração’, relacionando o sentimento afetuoso de ‘pertencimento’ à identidade árabe proclamada. Logo, se há mais de uma ideia a evocar, ou mais de uma forma de viver e se expressar, surge, então, a percepção do caráter hifenizado, e por vezes transitório, do que se conceitua por identidade atualmente. Hall (2019; 2020b) afirma que as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, ou deslocadas, deixando de preocupar-se com as questões de estado e origem e voltando-se às reflexões do vir-a-ser, da representatividade e dos impactos nos indivíduos.

A definição do que vem a ser ‘identidade’, portanto, percorre sendas muito complexas e ainda não satisfatoriamente clarificadas. Ela não se sustenta pelos princípios do passado e contraditoriamente depende deles para se redefinir (HALL, 2020b). Por esses e outros motivos, Hall (2019) expõe que seria preferível falar de ‘identificação’ e percebê-la como processo. A busca pela identidade surge através da constatação da ‘falta’ que é percebida na categoria do ‘outro’, assim, “[...] a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2020, p. 10). Kleiman (2016) explana a respeito da necessidade de se conceber a identidade a partir da alteridade: O constructo [identitário] esteve por longo tempo associado aos estudos sobre autopercepção e personalidade do indivíduo, solitário e independente das relações sociais que estabelece e que o constituem. Mais recentemente, a identidade tem sido definida através da alteridade, da relação com o outro [...] (KLEIMAN, 2016, p. 272). Cuche (1999) reforça o princípio dialético da formação da identidade: Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética.

A identificação acompanha a diferenciação (CUCHE, 1999, p. 183). Portanto, “[...] o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade” (SILVA, 2020, p. 97). Mas, ao fazê-lo, contribui à afirmação identitária do ‘eu’. Nesse sentido, a

existência de algo ‘de fora’, algo que ‘não é’, fornece as condições para a elaboração da nossa identidade através de uma extensa lista de negações – aquilo que ‘não se é’ (SILVA, 2020; HALL, 2020a). Bhabha (2014) explica que a identidade nasce de uma imagem produzida pelo indivíduo e, ao assumi-la, acaba transformando-se, ‘forjando-se’. Trata-se, por isso, de uma elaboração criativa e optativa, não a simples apropriação de um ‘modelo’ pronto, mesmo que ao criá-la, o indivíduo se utilize das diferentes identidades ou representações sociais como ‘matéria-prima’ para sua autoprodução.

Assim, o conceito de identidade está imerso no conflito entre as forças sociais e as forças subjetivas do indivíduo, razão pela qual, “[...] determinar o limite ou o equilíbrio entre o ceder e o recusar pode ser ainda o grande desafio dos imigrantes” (CARDOZO, 2013, p. 35). Selecionar elementos emprestados ou resistir a eles (CUCHE, 1999), movimentar-se entre os extremos do engajamento e do distanciamento pode ser uma experiência desgastante (BAUMAN, 2013), pois ‘confronta’ continuamente as categorias de ‘pertencimento’ e ‘identidade’. Voltando-nos aos indivíduos das comunidades migrantes, percebe-se que o movimento ‘conciliatório’ das identidades na diáspora é “[...] o produto da intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias em particular” (WOODWARD, 2020, p. 38). Cardozo (2013) retrata, especificamente dentro da comunidade libanesa na fronteira, a constante ‘negociação’ da(s) identidade(s), através da: [...] necessidade de educar os filhos em escolas árabes, para que aprendessem a língua e a religião; de comprar ingredientes que lhes propiciem a “autêntica comida libanesa”; de juntar-se a outros libaneses nas lanchonetes – árabes – para falar alto e claramente rememorando sua língua, ouvir sua música; celebrar à sua maneira as datas festivas; vestir-se como se vestem no Líbano (marcadamente as mulheres muçulmanas); escrever nos letreiros dos estabelecimentos comerciais em árabe e em português [...]. Dessa forma, [...] os descendentes de libaneses medeiam e constroem suas identidades brasileira e libanesa, com dor e com amor. (CARDOZO, 2013, p. 27).

A necessidade de manter-se conectado ao país de origem, como garantia de estabilidade, traz a sensação de segurança ao migrante, sendo uma característica comum ao contexto diaspórico. O saudosismo precisa ser constantemente negociado com as realidades dos novos locais de

assentamento, pois as ‘raízes’, tanto territoriais quanto culturais, foram irrevogavelmente afetadas (PENNA, 2016). São releituras sem a possibilidade de regresso ao passado (WOODWARD, 2020): “a identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas” (SILVA, 2020, p. 87).

É uma luta constante em busca do ‘sentido de si’ (HALL, 2019). Segundo explica Bauman (2001): vistas ‘de fora’, as identidades podem parecer sólidas, resolvidas, mas a solidez está apenas na superfície, como frescas crostas de lava vulcânica. Cardozo (2013) expressa como se dá a conexão do migrante com sua nação berço enquanto ‘recicla’ sua identidade através da experiência migratória: A diáspora traz consigo características próprias, como um laço ao país de origem, com a instalação de instituições e viagens constantes, sem deixar de se relacionar intimamente com o país anfitrião. Nesta configuração, o país de origem está sempre sendo rememorado, celebrado, vivido ao longe (CARDOZO, 2013, p. 16). Estar deslocado em qualquer lugar onde se possa estar, nunca se sentir em casa, pode ser uma experiência desestabilizadora (WOODWARD, 2020) e até mesmo assustadora, pois “sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder, ou pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar” (BAUMAN, 2005, p. 19). Segundo Hall (2020a, p. 460) afirma: “E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma ‘chegada’ sempre adiada” (grifos no original). Os descendentes dos migrantes árabes, os nascidos na diáspora, por vezes, nem sequer pisaram na nação de origem seus pais, todavia, desde o berço são enlevados a amar e a ‘internalizar’ o sentimento de ‘pertencimento’ pelo alto valor familiar às raízes.

Cardozo (2013) explana, em sua pesquisa, a questão da afirmação da identidade libanesa na diáspora e o chamamento imperativo às novas gerações: Não deixaram a identidade libanesa para trás, ao contrário: ela foi/é revivida constantemente ao dar nome aos filhos, garantir os documentos libaneses para eles, ensinar-lhes a serem libaneses, a amar o Líbano ao ponto de seus filhos quererem mais do que eles viverem no Líbano (CARDOZO, 2013, p. 28). Em sua tese, Gattaz (2012) observou a rigidez dos padrões culturais apregoados nos lares dos 28 entrevistados libaneses (migrantes e descendentes) chegando à

conclusão de que se tratava de uma medida protetiva: “os libaneses encontraram, assim, na família, nos clubes regionais e nas igrejas e mesquitas os espaços de socialização em que suas tradições podiam ser mantidas sem o receio do olhar preconceituoso do cidadão brasileiro” (GATTAZ, 2012, p. 108).

Woodward (2020) complementa: “seja por meio de movimentos religiosos, seja por meio do exclusivismo cultural, alguns grupos étnicos têm reagido à sua marginalização no interior das sociedades ‘hospedeiras’ pelo apelo a uma enérgica reafirmação de suas identidades de origem” (WOODWARD, 2020, p. 23). Como exemplo, pode-se citar o tratamento protetivo direcionado às crianças das famílias muçulmanas pesquisadas por Gattaz (2007): [...] nota-se no espaço familiar uma forte preocupação com a manutenção da identidade religiosa. Parte destes imigrantes, assim, esforça-se seriamente para transmitir a religião aos filhos, pois percebe que se não o fizer, o entorno cristão os levará a abandonar o islamismo – o que vem ocorrendo com os filhos daqueles que negligenciaram a educação islâmica [...] (GATTAZ, 2007, p. 56).

Entretanto, é válido mencionar que, tanto os líderes religiosos sunitas, quanto os líderes religiosos xiitas, não temem o proselitismo missionário cristão por não o identificar como problema ou risco à comunidade islâmica e por entenderem que a ‘lei’ brasileira permite a livre expressão religiosa (PINTO, 2011). Embora os esforços no apego às raízes sejam sinceros e intensos e a cultura seja constantemente rememorada com avidez na diáspora, é mais provável que as identidades reivindicadas sejam, na verdade, novos arranjos identitários que guardam ‘traços’ das culturas de origem (WOODWARD, 2020).

E com o passar do tempo, é possível que a identificação com a nação/local de origem se transforme numa estranha experiência de deslocamento. A ligação espontânea e natural que existia foi profundamente marcada pela experiência da diáspora (HALL, 2020a). Portanto, irremediavelmente diasporizados e adotando identidades hifenizadas (como líbano-brasileiro, sírio-brasileiro, ...), os migrantes árabes esforçam-se cotidianamente para não esquecer ‘o que eram’ e ‘de onde vieram’, ao mesmo tempo em que constroem uma nova narrativa ‘do que se tornam’ e ‘onde estão’. “As hifenações híbridas enfatizam os elementos incomensuráveis – os pedaços teimosos – como a base das identificações culturais [...] não é nem o Um nem o Outro, mas algo além, intervalar [...]” (BHABHA, 2014, p. 301).

Pelo senso comum, presume-se que a identidade cultural seja herdada, como parte constitutiva do indivíduo ao nascer, como parte de sua informação genética e que nenhuma circunstância poderia desintegrá-la. Mesmo que os indivíduos sejam forçados a migrar, a necessária e temporária dispersão carrega a esperança do retorno redentor. Essa tendência essencialista “[...] naturaliza e deshistoriciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético” (HALL, 2020a, p. 383). Por isso Hall (2020a) assegura: [...] a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. [...] Portanto, não é o que as tradições fazem de nós, mas aquilo que nós fazemos das nossas tradições. [...] a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2020a, p. 49, grifos no original). Para as ciências humanas, o termo ‘cultura’ é aplicado ao que é exclusivamente peculiar ao homem, enquanto indivíduo e sociedade, constituindo-se em “[...] um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (CUCHE, 1999, p. 137), diferenciando-se do conceito de identidade pela possibilidade de assumir um caráter inconsciente, enquanto a identidade exige uma postura ativa e consciente do indivíduo (CUCHE, 1999).

Um erro comum, portanto, tem sido identificar a cultura do migrante como reprodução fiel de sua cultura ‘nacional’. Primeiramente, porque a cultura nacional, na verdade, são ‘culturas’ no plural, e porque o indivíduo traz delas apenas aspectos, ‘traços’ que são traduzidos no decorrer de seu processo de ambientação e na medida em que as gerações se sucedem. Ou seja, o homem recebe as culturas historicamente constituídas como matéria-prima para novas edificações: Apesar de seus esforços para continuarem fiéis a sua cultura, os imigrantes estão sempre defasados da cultura que se estabelece depois de sua partida. Este é, aliás, um dos maiores problemas no regresso dos imigrantes a seu país; eles não o reconhecem mais, devido a suas mudanças [...] (CUCHE, 1999, p. 229). Mesmo mantendo vínculos com suas culturas de origem, os indivíduos são ‘obrigados’ a negociar com as culturas da nação de acolhimento vivenciando as forças conflituosas e quase irreconciliáveis da tradição e da tradução (HALL, 2019). Os migrantes criam sua própria cultura, que não é uma reprodução fiel de onde se estava (HALL, 2020a) porque agora há algo ‘a mais’,

novos significados permeando a existência (PENNA, 2016), e também, porque deixaram de acompanhar a ‘atualização’ in vivo das culturas de origem (CUCHE, 1999; HALL, 2020a).

As fusões culturais impulsionadas pelos dispersos no mundo afora (mas não exclusivamente por eles) receberam várias denominações, tais como: ‘mestiçagem’. Entende-se por tradição as práticas ritualísticas ou simbólicas que se propagam através da repetição dos valores e normas sociais desejadas. Apesar de estarem situadas em um tempo remoto ou no ‘imaginário’ atemporal, algumas práticas podem ser, na verdade, a releitura de práticas mais antigas ou até mesmo criações mais recentes (HALL, 2019) (quanto ao cruzamento genético), ‘sincretismo’ (de crenças, principalmente religiosas) e ‘crioulização’ (mais utilizado nos intercruzamentos linguísticos). Embora ainda empregados, esses termos não dão conta de abarcar as fusões que envolvem as culturas de bairro, as culturas midiáticas, os processos sociais complexos mediados pelas tecnologias, entre outros (CANCLINI, 2013).

Bhabha (2014) prefere o termo ‘tradução’, por delegar a ele um papel mais ativo e criativo, não apenas reavaliando ou transpondo os conteúdos de uma tradição à outra, mas rompendo, desconstruindo e reconfigurando; uma experiência de imersão e potencialmente conflituosa. Hall (2020a), por sua vez, emprega os dois termos – hibridismo e tradução –, tendo-os como sinônimos na lógica da criação do novo cultural no mundo, definindo o processo como agonístico por nunca se completar, sendo mais que uma simples adaptação ou apropriação de ‘culturas’, exigindo revisões nos padrões ou sistemas de referências, de valores e de normas do tradutor, além da contínua negociação com a alteridade. Vale mencionar que o termo hibridismo, por ser ‘emprestado’ das ciências naturais, é comumente mal interpretado remetendo ao ‘produto final’.

Dessa maneira, não é concebível pensar em indivíduos ‘híbridos’ pois seria um determinismo essencializante. Assim, Hall (2020a) afirma que o termo ‘hibridismo’ necessita ser ‘traduzido’ ao adentrar nas pautas das ciências sociais para atender às suas peculiaridades. Portanto, a tradução ou hibridização é a formação de um novo ‘produto’ que atravessa as fronteiras naturais das culturas (HALL, 2019), interpenetrando-as ou entrecruzando-as em meio a tensões e conflitos (CUCHE, 1999). Mesmo que forçada por circunstâncias emergentes,

não se reduz à assimilação passiva de elementos culturais ‘emprestados’, nem ao extermínio da cultura de origem (deculturação), mas trata-se de um novo ‘produto’, perfeitamente coerente e único, criado para atender às necessidades dos indivíduos: Sua criatividade se manifesta na sua capacidade para integrar em um mesmo sistema elementos emprestados de culturas supostamente muito distantes, e fazer coexistirem de maneira coerente, esquemas culturais aparentemente pouco compatíveis.

Por seu aspecto construído a partir de materiais heterogêneos e de origens diversas, estas culturas são autênticas criações [...] (CUCHE, 1999, p. 233). Outro importante fator a ser pontuado é o efeito da globalização nas culturas, comprovando que a tradução não se reduz ao contexto da diáspora, embora reconhecidamente intensifique seu processo. O impacto do global e a consequente desestabilização das estruturas de tempo e espaço abalaram o caráter continuista da tradição fixista das comunidades locais, dispersando as culturas mundo afora. Para exemplificar, Bauman (2005) relata: Em 1994, um cartaz espalhado pelas ruas de Berlim ridicularizava a lealdade das estruturas que não eram mais capazes de conter as realidades do mundo: “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro” (BAUMAN, 2005, p. 33). A influência do ‘glocal’ na formação e diferenciação das novas gerações vem afrouxando os laços de apego às tradições dos pais (BAUMAN, 2013), ao mesmo tempo em que transportam, ‘semeiam’ aspectos ou vestígios das culturas ‘de origem’ pelo mundo afora, ‘desprendendo-as’ do território (CANCLINI, 2013). Para o homem globalizado, a tradição funciona mais como repertório de significados do que de doutrinas pétreas (BAUMAN, 1999). Assim, a globalização incita “[...] uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes culturas podem ser traduzidas.

Esse fenômeno é conhecido como “homogeneização cultural” (HALL, 2019, p. 46, grifos no original): Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – [mesmo] entre pessoas que

estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo (HALL, 2019, p. 42).

Mas é preciso levar em consideração que a globalização não apenas integra e gera ‘mestiçagens’, mas também produz novas desigualdades e novas reações sociais (CANCLINI, 2013). Pois, jaz na maioria das sociedades de acolhimento a espera ansiosa de que os chegados, além de se adaptar e respeitar, defendam e abracem os princípios do contrato social que em grande parte existem apenas no imaginário popular. Por isso, a relutância à integração aos princípios autóctones e a ‘mistura’ de elementos ‘estranhos’ é geralmente interpretada como insurgência (BAUMAN, 2013). Ou seja, há uma face indesejável da tradução ou hibridismo cultural: criticada pelo indeterminismo que emana do seu relativismo, é acusada de ‘contaminar’, ‘corromper’ e, até mesmo destruir a ‘cultura original’ (BAUMAN, 1999; 2013). O fato é que o hibridismo contradiz a crença da pureza e da insolubilidade dos grupos (SILVA, 2020), e assim conspira contra o orgulho etnocentrista (CANCLINI, 2013). Logo, como produto de um grupo minoritário, a tradução pode ser vista como ‘blasfêmia’ (BHABHA, 2014).

Os muçulmanos enfrentaram um problema comum às minorias religiosas ao chegarem ao Brasil, como afirma Truzzi (2008-a): “Como transmitir, às novas gerações, valores e referenciais de conduta condizentes com a sua fé religiosa, em um país de maioria católica e maciçamente cristã?” (Idem, p.159).

Para educar as crianças e os jovens, levaram-se em consideração as tradições religiosas muçulmanas, a família e a comunidade mais amplas, atuando como elementos essenciais. Essas práticas amenizam o distanciamento dos seus costumes e tradições. Como menciona Truzzi (2008-a),

[...] por família entende-se não apenas à família nuclear, mas à ampliada, composta por avôs e avós, tios e tias, primos e primas e seus respectivos cônjuges e filhos. Isso constitui o elemento mais essencial da identidade de imigrantes árabes. Por outro lado, por comunidade entende-se o conjunto das famílias muçulmanas que habitam a mesma região. (Idem, p.160).

Além da família, há a fluência do idioma que, juntamente com a religião, mantém a comunidade vinculada à terra de origem. O árabe serve para a leitura

do Alcorão, sendo uma língua sagrada para os muçulmanos. Esse processo educacional serve para integrar o indivíduo na sociedade através do espaço escolar, além de ser o Alcorão base para todo o conhecimento da religião.

Após a morte do profeta Maomé em 634, várias mesquitas foram construídas com o objetivo de transmitir o conteúdo do Alcorão, e também ensinar literatura, gramática, poesia e aritmética. Como entidade educacional, a mesquita foi a primeira instituição que possibilitou a transição da sociedade árabe da tradição oral que estava profundamente arraigada nesta sociedade, para a tradição escrita. Este fato pode ser considerado como uma etapa importante em termos de educação. Ainda no século VIII aconteceram as primeiras discussões teológicas na mesquita de Basra, no Iraque. Nasceu daí a formação de grupos de estudo em linguística, direito e teologia. Nos séculos X e XI, a educação muçulmana experimentou um avanço significativo: a mesquita, além de ser uma entidade aglutinadora da comunidade, torna-se uma universidade pública. No século XII se amplia em número uma outra instituição de ensino: a Madrassa. Esta era uma espécie de colégio mantido pelo poder público. As disciplinas lecionadas eram a jurisprudência, o direito, a filosofia da língua árabe, literatura árabe, geografia, história, etnografia, arqueologia, astronomia, matemáticas, música, desenho geométrico, química, estudos corânicos e Hadith (tradição profética). (ISKANDAR, 1999).

Para os muçulmanos, a educação e a religião caminham juntas, abrangendo todas as suas necessidades e fazendo-os preocupar-se com todos os âmbitos da vida.

Dentro dessa centralidade e equilíbrio, a religião de Deus educa o indivíduo e a sociedade, sem deixar qualquer das partes da nossa vida sem uma orientação. Assim, a educação equilibra-se com o equilíbrio da religião que o Criador estabeleceu para orientar o homem. Trata-se de uma educação completa e abrangente por ter Deus como originador e estabelecedor. Quando esquecida em alguma de suas partes, leva o indivíduo e a sociedade a resultados indesejáveis. Essa educação completa e equilibrada é representada pela: educação espiritual, moral, mental, física, estética, social, política, econômica. Se o muçulmano for educado em todos estes aspectos e extremos, terá completado sua personalidade, podendo utilizar suas capacidades para servir a si próprio, à sua família, e à sociedade. (MAZLOUM, 2007, p. 3).

Mesmo não demonstrando a questão religiosa de maneira predominante, outras instituições de ensino fundadas pelos imigrantes também fizeram parte do contexto educacional brasileiro. A escolaridade sempre foi incentivada entre sírios e libaneses cristãos, sendo que em 1897 já havia uma Escola Sírio-Francesa (Maronita) em São Paulo. Os Maronitas são um grupo cristão oriental que segue a fé maronita, uma tradição cristã distinta que faz parte da Igreja Católica Oriental. A fé maronita é uma forma de Cristianismo que combina elementos das tradições orientais e ocidentais. Suas liturgias são celebradas em aramaico (língua de Jesus Cristo) e em árabe. Os Maronitas têm uma forte presença no Líbano, onde historicamente constituíram uma grande parte da população cristã. Além disso, comunidades maronitas podem ser encontradas em todo o mundo, especialmente em países com diásporas libanesas, como Brasil, Estados Unidos, Austrália e Canadá.

Nos anos seguintes foram fundados na capital paulista o Ginásio Oriental (1912), o Colégio Sírio-Brasileiro (1917), o Colégio Moderno Sírio (1919) e o Liceu São Miguel (1922). No Rio de Janeiro, a Escola Cedro do Líbano (1935); e em Campos, a Escola Árabe (MOTT, 2005). Essas instituições de ensino apresentavam características de seu povo fundador, como a questão religiosa.

O investimento familiar na escolaridade agia tanto sobre os homens quanto sobre as mulheres. A diferenciação surgia no ensino superior. Enquanto os homens eram privilegiados, relatando-se casos de famílias em que o sacrifício para a formação de “doutores” foi muito grande, as mulheres eram instadas a não se profissionalizarem, limitando-se na maioria dos casos à obtenção do diploma. (MOTT, 2005, p. 193).

Em São Paulo, há uma escola confessional que funciona desde a década de 1960. A Escola Islâmica Brasileira não possui relação com a Escola Islâmica do Paraná, apesar de ambas terem surgido no mesmo período. A maioria dos estudantes era de filhos de imigrantes árabes, estando presente também a ideia de preservar a cultura da comunidade. Havia o ensino de árabe e da religião islâmica, voltada a todos os estudantes, muçulmanos ou não. O ensino do árabe era diretamente ligado ao de religião na escola, já que,

dependendo do grau de fluência da turma, as aulas de islamismo eram dadas em árabe. Ela tem como mantenedora a Sociedade Beneficente Muçulmana de São Paulo, com o objetivo de perpetuar a tradição islâmica no Brasil.

A comunidade mantém uma escola islâmica na Vila Carrão, zona leste de São Paulo, que oferece, desde a década de 1960, matrículas da pré-escola ao ensino médio, mas os esforços para uma orientação pedagógica que se coadune com os preceitos islâmicos são relativamente recentes e, além do mais, é evidente que nem todas as famílias da comunidade tiveram seus filhos nessa escola. (TRUZZI, 2008 -b, p. 165)

A educação é baseada nos valores morais e éticos do Islamismo, proporcionando a oportunidade das práticas religiosas. A proposta pedagógica da Escola Islâmica Brasileira é fundamentada como uma instituição confessional.

Outras experiências educacionais baseadas na doutrina islâmica também se tornam presentes, como casos na Índia, Estados Unidos e Nigéria. Apesar de suas particularidades e distâncias entre si, essas outras instituições de ensino possuem características semelhantes à praticada no Brasil. Na Índia, mesmo contando com a maior parte de sua população seguidora do Hinduísmo, há relatos que um colégio chamado Anglo-Oriental de Maomé fora fundado em 1875 pela minoria muçulmana moradora no país. Esse colégio admitia alunos não muçulmanos, o que favorecia a integração com a população local.

Feriados nacionais hindus e indianos eram celebrados para promover uma integração emocional entre as pessoas. Esse fato era visto como um novo ânimo para o funcionamento do colégio que, através da dança, da música, os alunos eram convidados a vir ao campus para participar das atividades. (WRIGHT, 1966, p. 52).

A experiência islâmica na Índia visava integrar o muçulmano dentro e fora da escola. Esse ideal de interação com o restante da comunidade está presente também na escola nigeriana, que tinha como base da educação a mistura da cultura islâmica e tribal.

O conhecimento do Alcorão e dos vários rituais islâmicos caminham junto com a cultura local, o que forma sua identidade. Talvez o mais importante é que a experiência da escola islâmica serve como um ponto de entrada social, em que, mais tarde, o adulto participa da organização da sua comunidade. (MORGAN; ARMER, 1988, p. 635).

A preocupação com a sociabilidade fez com que os pais encaminhassem as crianças para essas escolas, muitas de ensino primário, tendo como obstáculo a união dos currículos islâmicos e ocidentais.

No caso norte-americano, considera-se a Escola Irmã Clara Maomé, como pioneira na área educacional voltada ao ensino islâmico na América. Ela teve início na década de 1930, em Detroit, Michigan. Apesar de ser chamada anteriormente como Universidade, por acreditar que o ensino era universal, possuía apenas o ensino primário e fundamental. O que chama a atenção é o fato de a escola ser voltada, inicialmente, apenas aos afro-americanos convertidos ao islamismo.

Em 1975, a escola se tornou um sistema de ensino independente e contava com 41 unidades localizadas ao longo dos Estados Unidos. Em cada cidade que existia uma mesquita, uma escola poderia ser encontrada. [...] Mais tarde, a escola passou a atender não muçulmanos, com o objetivo de ensinar a todos sobre o Alcorão e a vida do profeta Maomé. (RASHID; MUHAMMAD, 1992, p. 181).

Essas escolas internacionais apresentam traços similares à escola objeto da pesquisa, o que favorece o seu entendimento. Uma vez que foi fundada por imigrantes, deve-se levar em consideração o fato destes terem um conhecimento prévio das práticas de ensino fora da nova terra. Já trouxeram consigo determinados conceitos e métodos educacionais presentes no local onde moravam. A Escola Islâmica do Paraná surgiu, portanto, como reflexo dessas práticas e com a preocupação da união dos valores familiares e religiosos.

2.3 A IMIGRAÇÃO ÁRABE NO BRASIL: BALANÇO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (1970-2020)

“Árabe, turco, sírio, é tudo a mesma coisa.”
 Árabes pobres, mascates das estradas, exibiam suas malas abertas, perfumes, berliques, berloques, cortes baratos de chita, colares falsos e vistosos, anéis brilhantes de vidro, perfumes com nomes estrangeiros, fabricados em São Paulo.”
 (Carlos Drumond de Andrade, “Os Turcos”)

Os árabes, juntamente com outras etnias, se enquadrariam em grupos migratórios de menor proporção numérica, chegados em períodos distintos e sem vinculação oficial, não relacionados com as questões econômicas (café, indústria, pequenas propriedades), mas fortemente inseridos no debate da presença no contexto urbano e na mobilidade social. Os estudos, ou os poucos estudos sobre a imigração de árabes (majoritariamente libaneses e sírios) e outros grupos pouco privilegiados nos estudos migratórios acabam se inserindo em uma perspectiva mais recente dessas pesquisas, visando principalmente a manutenção de uma etnicidade em negociação com uma identidade nacional.

Ao estudar sobre a chegada dessa etnia ao Brasil, foi realizado um levantamento para o referenciamento da pesquisa, sobretudo com o acesso pelo banco de dissertações e teses dos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior e da CAPES que disponibilizam esses trabalhos, muitos até na íntegra. Os critérios de busca e seleção foram palavras-chaves como imigração árabe imigração árabe muçulmana e temas que direta ou indiretamente abordem essas temáticas como religião, instituição, personalidades.

O período de delimitação da pesquisa ficou entre a década de 1970, quando foi defendida a primeira tese sobre essa temática, até a década de 2020.

Foram contabilizados 128 trabalhos, sendo 96 mestrados e 32 doutorados. Apenas 5 trabalhos que se dedicaram tanto no mestrado quanto no doutorado à temática imigratória árabe. Esta produção esteve concentrada

majoritariamente na região Sudeste, analisando com isso a oferta de vagas e programas de pós-graduação nessa região do país.

O que foi percebido durante essa pesquisa, é o fato da superficialidade em que os árabes aparecem em artigos ou em comentários de livros, geralmente para compor dados estatísticos, servir de contraponto à hipótese apresentada, sustentar ideias superficiais em relação ao grupo no tocante ao sucesso econômico alcançado através da atividade de mascateação ou mesmo para colocar em questão a validade de sua presença.

Encontrou-se esse grupo sendo citado de forma preconceituosa, considerando-os indesejáveis, de difícil assimilação, e que em nada contribuíram para a história do país que os recebeu. Em alguns casos, propôs-se até mesmo sua expulsão, pois foram relatados como sendo de raça inferior, sem pátria e inteiramente inadaptáveis, por seu modo de vida e pelo exotismo dos costumes.

Klich (1993), quanto menciona os estudos envolvendo esse grupo, aponta muitos fatores que contribuíram para essa falha historiográfica, que podem ser assim sintetizados:

- Escassez de fontes primárias que retardou os estudos sobre o assunto, tanto nos países subdesenvolvidos quanto nos desenvolvidos. A dificuldade está na falta de opção de se escrever sobre uma base muito limitada de informações publicadas;
- Os imigrantes de origem médio-oriental preocuparam-se apenas em celebrar seu sucesso, depois de chegar aos países de imigração;
- Com exceção do Líbano, os estados árabes pouco interesse tiveram em relação a seus imigrantes antes de 1970, e, quando houve interesse, não estiveram preocupados em promover pesquisas sobre o processo migratório;
- Não houve a preocupação na tradução dos trabalhos em árabe para outras línguas, restringindo o conhecimento sobre o assunto;
- As pesquisas realizadas por órgãos oficiais se concentraram nas seguintes questões: país de nascimento, identidade étnica e religiosa, causas da emigração, as condições de seu estabelecimento, o número de indivíduos; dados considerados insuficientes e bastante genéricos.

Quando se analisa os trabalhos sobre imigração árabe, destacam-se duas vertentes. De um lado, estão os trabalhos feitos pelos membros da comunidade, a partir de uma ótica particular, tratando da vida dos imigrantes sob os mais amplos e variados aspectos; e de outro, pesquisadores com a intenção de dar conta do processo imigratório, retratar a presença árabe no Brasil, reforçar os aspectos da assimilação como tendo sido possível e extremamente buscadas pelos imigrantes árabes, ressaltar a importância que esse grupo teve no país e suas contribuições culturais, como contraposição às posições preconceituosas e negativas em relação a eles.

Muitos trabalhos surgem como um resgate de memória da comunidade ou até mesmo para comemorar datas importantes para ela.

A primeira tese universitária sobre o tema da imigração árabe para o Brasil é de autoria do brasilianista Clark Knowlton, intitulada *Sírios e Libaneses: mobilidade social e espacial*, defendida como tese de doutorado na Vanderbilt University, em 1955, sob orientação do Prof. Lynn Smith, do Departamento de Sociologia.

No Brasil, a primeira produção acadêmica que se ocupou de tal temática foi a obra de Jorge Safady, *A imigração árabe no Brasil (1880-1970)*, defendida em 1972, no Departamento de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Eurípedes Simões de Paula. A tese pioneira é um levantamento de dados e informações, nomes de membros da colônia, imprensa (jornais e revistas), instituições culturais e religiosas, clubes e associações, atividades econômicas, consolidando um amplo e rico repertório sobre a presença da comunidade árabe no Brasil, ele mesmo parte dela como um imigrante chegado do Líbano na década de 1920.

Mas, foram os acontecimentos de 11 de setembro de 2001 que despertaram os mais variados interesses sobre a presença árabe no Brasil, seja da sociedade de modo geral, das mídias e do meio acadêmico, gerando diferentes visões, imagens e conceitos sobre o grupo, que se refletem nos noticiários das diferentes mídias, na produção literária, na veiculação de programas de TV e novelas, nas influências na moda e nos negócios gastronômicos, entre outros.

A literatura também tem sido campo de interesse para os estudos migratórios, tendo sido contabilizadas 14 pesquisas em programas de Língua e Literatura e 1 no programa de Ciências Sociais cujas fontes são as obras que abordam a imigração árabe. Obras como *Relato de um certo Oriente* e *Dois Irmãos de Milton Hatoum*, *Lavoura Arcaica* de Raduan Nassar, *Amrik* de Ana de Miranda, e *Nur na escuridão* de Salim Miguel, são frequentemente abordadas na perspectiva das famílias imigrantes, da memória familiar, da preservação da tradição cultural e dos conflitos familiares e geracionais.

Os estudos mais atuais mostram uma prevalência no debate sobre a identidade, identidade étnica, espaços de identidade, acompanhados por termos como construção, constituição, manutenção, assim como a questão da memória, no sentido da preservação, valorização, construção.

Lesser (2001) questiona - em referência ao ditado popular que afirma que o imigrante ao chegar do Oriente Médio é turco, ao arranjar seu primeiro emprego é sírio e ao enriquecer é libanês- quando os árabes se tornam brasileiros? A expressão destaca como os imigrantes árabes inicialmente enfrentaram a falta de compreensão e percepções imprecisas de suas origens étnicas e nacionais. Com o tempo, muitos deles se integraram na sociedade brasileira, mantendo sua identidade cultural árabe, mas também se considerando brasileiros. A diáspora árabe no Brasil fez contribuições significativas para a cultura, economia e sociedade do país, e sua história é uma parte importante da história da imigração no Brasil.

As revistas especializadas em temas sobre a educação e a história da educação apresentam poucos artigos sobre o tema. As pesquisas existentes sobre a imigração no Brasil privilegiaram o estudo da promoção da imigração europeia e japonesa, pois estiveram vinculadas a projetos governamentais e dirigidas a setores econômicos específicos.

2.4 SOCIEDADES BENEFICENTES COMO REDES DE APOIO

O impacto do momento da chegada e os primeiros olhares sobre o país e a cidade, evidenciaram a importância da existência de uma rede prévia de indivíduos pertencente ao mesmo grupo, construindo suas primeiras sociabilidades.

Em sua origem mais remota, as instituições árabes no Brasil, segundo Lesser (2001), teriam surgido simultaneamente ao aumento da presença dos imigrantes, como forma de autoajuda no momento em que traziam seus familiares para viverem no Brasil ou que precisassem de auxílio para expandir seus negócios. Assim, essa geração de riqueza com os negócios auxiliou no surgimento de instituições e organizações comunitárias.

Sobre o papel das organizações religiosas para os imigrantes, Freston afirma que ela tem o papel de uma família substituta, cujo papel é acolher, trocar informações, oferecer apoio técnico/documentação, redes de contato que favoreçam o emprego, o contato com a comunidade étnica e a conservação da língua/cultura. Assim, a afiliação religiosa se traduz em uma vantagem competitiva no empreendedorismo étnico e no mercado de trabalho. (PUCCI; TRUZZI, 2020, p.153)

Nesse sentido, é importante enfatizar que a presença de instituições que promovem vivências das culturas dos países de fala árabe contribui positivamente para a construção do sentido de pertença, especialmente no momento inicial do processo de reterritorialização, além de essas instituições se tornarem referências para o estabelecimento das famílias na cidade e no Brasil, uma vez que também disponibilizam informações necessárias para recém-chegados. O sustento dessas instituições foi fundamental na construção e no fortalecimento deste grupo em uma cidade internacional como Foz do Iguaçu, bem como na preservação das memórias do movimento migratório e da língua árabe, reforçadas com a grande visibilidade das manifestações linguísticas e culturais na paisagem de Foz do Iguaçu. (JALIL, 2020, p.67)

A preservação da identidade cultural era importante para aqueles que permaneciam ligados à comunidade sírio-libanesa ou mantinham laços com o território de origem.

Deve-se levar em consideração que o conceito de “família” no mundo árabe é um tanto diferente em relação ao conceito ocidental. Sua organização se dá em dois níveis, sendo o primeiro deles a família “nuclear” ou “conjugal”, formada pelo casal e seus filhos; no nível seguinte encontra-se um conceito mais abrangente, a família grande, que reúne sob um mesmo teto três gerações, sendo constituída por avós, pais e filhos e considerada por alguns estudiosos da imigração árabe como a mais importante unidade familiar por ter, entre outras atribuições, a de controlar o comportamento e o matrimônio de seus membros. (HAJJAR, 1985, p. 09)

No início, o grupo árabe islâmico que residia no Brasil organizou sociedades benéficas e centros de juventude, e posteriormente, locais de culto. A intenção era promover formas de solidariedade entre os membros e compartilhar suas tradições com as novas gerações.

Em 10 de janeiro de 1924, é fundada a primeira Sociedade Benéfica Muçulmana em São Paulo, surgindo a ideia da construção de uma mesquita. A criação da Sociedade mostra uma possível união dos imigrantes.

Em 1940, o número de muçulmanos recenseados era de mais ou menos 3053 em todo o Brasil. [...] Com o reinício da imigração árabe, esse número aumentou consideravelmente, chegando a se constituir num grupo de imigrantes concentrados, localizando-se, a maioria, nas zonas periféricas das cidades. (HAJJAR, 1985, p. 81).

Essas sociedades benéficas, segundo Truzzi (2008-b), têm suas sedes normalmente construídas em áreas anexas às mesquitas. Esse fato ocorre na cidade de Curitiba. As sociedades servem para o encontro das famílias, para realização de atividades sociais, culturais e de apoio à comunidade. A origem religiosa dos imigrantes foi a responsável na estruturação da rede de associações comerciais, religiosas, culturais e benéficas. A religião serviu, portanto, como o elo necessário para continuação das tradições.

Os conceitos ocidentais restringem a religião dentro de limites estreitos que não se estendem além do culto, ritual e as crenças espirituais, que governam o homem no seu comportamento, enquanto

indivíduo independente da sociedade. O Islã não admite essa visão estreita de religião, mas se opõe a ela e à finalidade a que serve, ao máximo. Muitas pessoas ainda acreditam que o Islã é semelhante ao Cristianismo ou Budismo, e consiste em crenças e exercícios devocionais, às normas éticas e nada mais. Mas, de fato, o Islã, em seu sentido preciso, é uma ordem social, uma filosofia de vida, um sistema de princípios econômicos, uma regra de governo, além do seu credo religioso em sentido estrito ocidental. (AL-BAZZAZ, 1954, p. 203).

Com isso, entende-se o Islã como um conjunto de regras e condutas que permeiam a vida do fiel tanto no sentido religioso quanto em sua vida em sociedade.

Para a prática da religião muçulmana⁸ não havia um ambiente propício após a chegada dos primeiros imigrantes. O primeiro motivo era a ausência de uma rede de templos muçulmanos que permitisse a realização das orações conjuntas e festejos religiosos. (NASSER, 2006). A Sociedade Beneficente Muçulmana de São Paulo foi criada em 1929 e serviu durante os primeiros anos de sua fundação até 1950, como centro de celebração religiosa em seu salão, quando mais tarde tal responsabilidade passa a ser da Mesquita Brasil, a primeira do país.

O marco institucional da presença da coletividade islâmica em Curitiba foi a criação da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, cuja ata de fundação é datada de 28 de julho de 1957. Segundo Nasser (2006),

(...) as festividades religiosas e as orações congregacionais das sextas-feiras realizadas nas residências de um dos membros da colônia. Nos três primeiros anos de funcionamento, enquanto se manteve na Rua do Rosário, a sede da Sociedade era utilizada apenas para reuniões sociais. (NASSER, 2006, p. 111).

⁸ “O islamismo é pouco visível no Brasil também porque o interesse acadêmico tem se concentrado em certas tradições religiosas numericamente destacadas. Na verdade, o que acontece com o islamismo é muito similar ao que se passa com o estudo do judaísmo no Brasil. Como assinala Eva Blay, inúmeras hipóteses podem ser aventadas para explicar esta e outras ausências, entre elas uma constante preocupação da intelectualidade local em definir o que seria a identidade brasileira que fez com que se procure enfatizar a homogeneidade cultural em detrimento das diferenças internas e da pluralidade cultural. Não obstante, cabe assinalar que os estudos sobre ‘outras’ tradições tais como o judaísmo e o islamismo, ainda que recentes, podem contribuir em muito para a compreensão da dinâmica identitária religiosa no Brasil e para o estudo da localização específica de religiões de importância universal.” (MONTENEGRO, 2002, p. 61).

Com o crescimento da comunidade foi necessário um local maior para a acomodação de todos. Após três anos, a sede da Sociedade foi transferida para a Rua Kellers, número 473, no Alto São Francisco, que passou a servir para reuniões e encontros dos muçulmanos e seus rituais religiosos.

Os primeiros árabes de fé islâmica que chegaram a Curitiba instalaram-se no centro da cidade, como a Praça Tiradentes, onde já havia intenso comércio. Perseguiam a autonomia de gerir seu próprio negócio, ainda que fosse para realizar o trabalho de mascate.

FIGURA 7 - Ao chegarem, muitos árabes resolveram se dedicar ao comércio e viraram mascates.



Fonte: Coleção Brasillibano / Roberto Khatlab.

Eles mascateavam pelas zonas rurais, mas fixaram-se, sobretudo na capital, inicialmente em cortiços, moradias populares com cômodos para alugar, onde se aglomeravam famílias inteiras em um espaço reduzido. À frente à loja, aos fundos a casa para a família.

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. Estes indivíduos que, como apontamos anteriormente, não constituíram, pela sua pequena quantidade, uma leva de imigrantes, foram importantes na fundação de uma primeira rede de sociabilidade islâmica na cidade, conformando uma estrutura étnica muçulmana que vai permitir a recepção e a inserção dos imigrantes que chegaram vinte ou trinta anos depois (NASSER, 2006, p.35).

Já estava previsto no estatuto da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, em 1957, a abertura de uma escola com o objetivo de manter a tradição islâmica e a língua árabe para os imigrantes que moravam na cidade.

O crescimento da comunidade e o nascimento dos filhos e netos em um ambiente não islâmico despertaram entre os mais velhos o receio de que a cultura árabe muçulmana se perdesse. A escola se constituiria, então, ao lado da família, em mais um espaço de afirmação e preservação da cultura dos antepassados, no qual se daria a transmissão da tradição islâmica ao longo das gerações futuras. (NASSER, 2006, p. 114).

Passaram-se 12 anos entre a fundação da Sociedade até a inauguração da Escola Islâmica do Paraná, em 1969. A adaptação à nova terra e a estruturação da comunidade foram elementos primordiais para o projeto escolar.

O primeiro marco institucional da presença da coletividade islâmica em Curitiba foi a criação da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, cuja ata de fundação é datada de 28 de julho de 1957. Ela tinha como fim:

- a) Unir os muçulmanos brasileiros e seus descendentes ajudando os necessitados, préviamente julgados pela comissão nomeada pela Diretoria, da conveniência dêsses auxílio ou não;
- b) Fundar e administrar uma escola que ensine árabe e português, inclusive religião muçulmana;
- c) Construir uma Mesquita em Curitiba, e mantê-la;
- d) Adquirir terreno num dos cemitérios da Capital, para os muçulmanos e seus descendentes;
- e) Estabelecer pelo convívio social, fraternal aproximação entre os sócios; e adaptar ao ambiente, especialmente, àqueles oriundos dos países árabes e muçulmanos, como nações amigas que são;
- f) Estabelecer relações de sociabilidade e cooperação, bem como correspondência com sociedades congêneres do país e exterior;
- g) Proporcionar aos seus sócios e familiares dêstes, diversões sociais e desportivas, bem como reuniões de carácter cultural, artístico e literário;
- h) Criar e manter uma biblioteca científica e literária notadamente de assuntos árabes e brasileiros;
- i) Promover ou patrocinar exposições de arte ou concertos musicais ou outras iniciativas que correspondem com seus fins culturais, recreativos e benéficos;
- j) Promover ou participar de solenidades de carácter cívico e patriótico por ocasião das datas festivas do país e acontecimentos dignos de serem festejados. (ATA DE ASSEMBLEIAS, 1957).

Esses objetivos refletem a importância dada pela boa convivência entre os muçulmanos entre si e com a sociedade em geral. Percebe-se que a Sociedade não quis fechar-se em sua comunidade, mas sim interagir com a sociedade, comprovado pelo fato de respeitar as datas cívicas da nova terra. Além da união dos imigrantes muçulmanos, no documento, já chamados de brasileiros, aparece também a fundação de uma escola com três conteúdos principais: línguas árabe e português e religião.

Situada numa sala na sobreloja do imóvel localizado à Rua do Rosário, número 14, no centro da cidade, foi o primeiro espaço oficial da comunidade. (NASSER, 2006). O espaço era provisório, sendo a residência de um imigrante, como já fora citado anteriormente. A ideia era a de arrecadar dinheiro da comunidade para que um local definitivo fosse construído. Como afirma a Ata da Assembleia Geral para a organização e fundação da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná:

A Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, foi fundada em 28 de julho de 1957 – 1º muhárram – 1377 Hégira, é uma sociedade civil-religiosa de duração indeterminada. A Sociedade acima mencionada está sediada em carácter provisório à Rua do Rosário, 14 nesta Capital, até que se possa instalar com sede de sua propriedade ou noutra séde provisória que consulte seus interesses, num e outro caso, comunicando-se o fato aos seus componentes. (Idem, 1957).

As modificações que ocorreram nos valores e práticas dos imigrantes árabes muçulmanos de Curitiba implicam não apenas situar o quadro político e econômico que estabeleceu as bases deste movimento imigratório, mas, também, verificar quais foram as estratégias adotadas por eles durante o seu processo de inserção social.

As gerações de árabes muçulmanos que chegaram à capital a partir de 1970 encontraram, portanto, uma cidade de feição marcadamente urbana e industrial, com amplo setor de serviços e comércio bem estabelecido, atividade a qual elas se dedicaram preferencialmente. A região central foi o local de instalação dos imigrantes árabes muçulmanos. No centro da cidade, havia comércio árabe, sendo que as famílias moravam nos fundos das lojas. A concentração populacional nestas regiões as tornava importantes mercados consumidores, favorecendo investimentos na atividade comercial, à qual vão se dedicar. (NASSER, 2006). Os bairros mais centrais, localizados em torno do Centro Histórico, caracterizavam-se como um espaço em torno do qual continuaria a gravitar a vida política, burocrática e cultural da cidade.

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970 o Centro da cidade era reconhecido especialmente por sua função comercial, notadamente a região habitada pelos imigrantes árabes muçulmanos ou eleita por eles para instalar suas lojas e que consistia no quadrilátero formado pelas ruas Cruz Machado e Marechal Deodoro, de um lado, Barão do Rio Branco e Ébano Pereira, de outro. Dentro desta região, merece destaque a presença árabe muçulmana no entorno das praças Tiradentes e Generoso Marques, esta última caracterizada pelos seus moradores – até hoje em dia – como “Turquia”. (BLEY, 1999, p. 229).

Foi nos limites dessa região que instalaram, inicialmente, o local onde praticavam as orações e que abrigou a primeira sede da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná. A religião islâmica serviu como base para a construção do espaço na cidade. O Islã engloba diversos aspectos da vida do seu seguidor, não podendo ficar restrito apenas à questão religiosa. Ele contempla a vida do indivíduo e da sociedade por completo.

Os presidentes escolhidos para comandar a Sociedade participaram desse processo de mudança, adaptação e fortalecimento da comunidade em Curitiba. Entre os anos de 1991 e 1993 não houve presidente, o comando da Sociedade ficou nas mãos de um grupo de pessoas.

Na Ata de Fundação da Sociedade, foi publicada uma lista de atributos que a diretoria e seus membros devem seguir como organizar serviços, garantir os direitos dos associados, convocar assembleias e fazer cumprir o estatuto.

A precariedade das instalações levou a mobilização da comunidade, para coleta de recursos em Curitiba e comunidades muçulmanas de outras regiões, como Paranaguá e Ponta Grossa. A inauguração da nova sede da Sociedade aconteceu em 1964 e passou a se situar na Rua Kellers, número 473, no Alto do São Francisco. No local havia uma casa de madeira, onde foi instalada a secretaria da Sociedade e começaram a ser oficializados os ritos religiosos. Mais tarde, em 1972 a mesquita foi inaugurada, em outro endereço, porém próximo, Rua Kellers 383.

No âmbito das sociedades benéficas, cujas sedes são normalmente construídas em áreas anexas às mesquitas, ocorre um conjunto expressivo de atividades sociais, culturais e de apoio à comunidade. Elkholy refere-se à importância das mesquitas para as comunidades muçulmanas americanas nos seguintes termos: A instituição da mesquita desempenha um papel crucial à vida de toda a comunidade, já que nela as funções psicológicas vitais da religião integram a personalidade do indivíduo à da sociedade em seu entorno. No Brasil, ali é o lugar no qual a comunidade se reconhece, onde as informações circulam, as pessoas se encontram, as relações são revigoradas, os matrimônios tecidos, as visitas de autoridades recebidas, as comemorações celebradas, os negócios discutidos etc. O almoço de sexta-feira, que ocorre após os serviços na mesquita, é, semanalmente, o momento mais importante de reunião social da comunidade. (TRUZZI, 2008 b, pág 13).

No Estatuto da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná estava prevista a abertura de uma escola com o objetivo de manter a religião islâmica e a língua árabe para os imigrantes que moravam na cidade. Esse trecho já foi citado anteriormente e diz: “Fundar e administrar uma escola que ensine árabe e português, inclusive religião muçulmana” (ATA DE ASSEMBLEIAS, item b, 1957).

É necessário, com isso, levar em consideração todos os atores envolvidos no processo educacional da instituição, observando suas influências e elementos capazes de fazê-la distinguir-se das demais. A partir dessas informações, uma realidade é construída, tendo como personagens principais os professores, diretores, alunos e a comunidade a qual pertence. A cultura e os propósitos educativos de cada sociedade influenciam na concepção e concretização da identidade e da missão educativa das organizações educacionais.

Como se pode perceber, historiar uma instituição educativa, tomada na sua pluridimensionalidade, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implicá-la no processo de evolução de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e re(escrever) seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorrem em âmbito local, sem perder de vista a singularidade e as perspectivas maiores. (GATTI JÚNIOR, OLIVEIRA, 2002, p. 74).

A escola, mesmo inserida em um grupo com religiões e métodos educacionais diversos, não perdeu sua singularidade, sua especificidade. As práticas escolares, o currículo, o projeto educativo, tornaram-se ferramentas para a compreensão do funcionamento da instituição objeto da pesquisa. O espaço escolar passou a ter elementos de diferentes significados e, através da análise dessa diversidade, é possível compreender suas apropriações.

A materialidade da escola tem significado para a identidade institucional e para a sociedade, para os moradores das cercanias do prédio escolar. Implica a vida dos moradores da cidade, mesmo que estes não tenham estudado, trabalhado ou enviado seus filhos e netos

para aquele estabelecimento de ensino. À cidade como um todo pertence a escola e, portanto, a preservação da memória das instituições escolares está afeta ao ambiente no qual a escola se insere, às ruas e demais prédios, à vizinhança, bairro. (WERLE, BRITTO, COLAU, 2007, p. 160).

Percebe-se que esse período foi de instabilidade para os imigrantes, uma vez que a sede da Sociedade foi transferida para outro local. A Escola Islâmica do Paraná foi fundada contando com cerca de 60 alunos, todos descendentes da comunidade.

Escola Islâmica do Paraná, com sede em Curitiba, Paraná, à rua Dr. Kellers nº. 473, pelo Decreto do Governador do Estado do Paraná sob nº. 13697, de 31/12/68, registrada sob o nº. 968 em 21/01/69, Cadastro Geral de Contribuinte de Ministério da Fazenda Nacional sob nº. 76677871. Curitiba, 01 de janeiro de 1970. (LIVRO PONTO, 1971).

Esse registro está presente no Diário Oficial do dia 31 de dezembro de 1968, como citado no trecho, afirmado que:

O governador do Estado do Paraná, no curso das atribuições que lhe confere a Constituição Estadual;

Considerando os artigos 40 e 42 do Sistema Estadual de Ensino⁹ (Lei nº. 4978, de 5 de dezembro de 1964), e

⁹ A Lei nº. 4.978/64 estabelece o sistema estadual de ensino. Ela foi elaborada na gestão do governador Ney Braga, pela Secretaria de Educação e Cultura e, segundo a sua introdução, “inaugura-se nova fase na história educacional do Paraná”. Juntamente com a lei foi publicado também o Índice Remissivo da mesma, organizado pela Profª. Cecília Maria Westphalen que, segundo o texto “muito auxiliará, por certo, milhares de professores paranaenses na aplicação da Lei”. Os artigos citados acima são:

Art. 40 – É da competência exclusiva do Estado do Paraná autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino que, na forma do disposto no artigo 29, estiverem sujeitos à legislação estadual.

Art. 42 – As autorizações para funcionamento de estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, serão dadas por Decreto do Governador, sob proposta da Secretaria de Educação e Cultura, observadas as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo único – Quando se tratar de estabelecimento estadual de ensino primário ou médio, criados por Decreto do Governador, a autorização para funcionamento será dada pela

Considerando que o estabelecimento de ensino atendeu as exigências da Resolução nº. 38/67, do Conselho Estadual de Educação,

Decreta:

Art. 1º - É concedida, em caráter confessional e pelo prazo de 2 anos, a partir do próximo ano letivo, autorização para funcionamento do Curso Primário da Escola "Islâmica do Paraná", desta Capital, que terá como entidade mantenedora a Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná.

Art. 2º - A escola autorizada a funcionar por este Decreto deverá observar o que lhe fôr aplicável, os preceitos da legislação estadual de ensino;

Art. 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Curitiba, em 31 de dezembro de 1969, 147º da Independência e 80º da República.

(aa) Paulo Pimentel

Cândido Manuel M. Oliveira (DIÁRIO OFICIAL, 31/12/1968, p.6).

As despesas com a infraestrutura, pagamento de professores e manutenção da escola dependiam da Sociedade.

A Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná é a entidade mantenedora da respectiva escola, e assume todas as responsabilidades de atos e fatos administrativos da referida escola. Portanto, o patrimônio que está registrado no diário da Escola Islâmica do Paraná, transfere-se para a Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná. (LIVRO PONTO, 1971).

A Sociedade foi a responsável pela doação de materiais como quadros-negros, carteiras, mesas e material didático para a escola. A comunidade árabe muçulmana de Foz de Iguaçu também aparece nos documentos contribuindo com donativos. Esse histórico de despesas está registrado em um livro datado de 1970. Juntamente estão informações sobre compras de papelarias, salários de professores, compras em mercados, tudo o que estava relacionado com as

Secretaria de Educação e Cultura, observadas as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação. Os dois artigos estão presentes na Seção III, cujo título é: Da autorização para funcionamento de estabelecimentos de ensino.

despesas escolares. Um ônibus de marca Mercedes Benz foi concedido pela Sociedade à escola em janeiro do mesmo ano. Esse transporte era responsável por conduzir os alunos até a escola e depois, para casa novamente. Esse transporte escolar facilitou a vida de muitos alunos que moravam longe e, por serem ainda muito crianças, não poderiam ir sozinhos até a escola.

Com o crescimento significativo da colônia islâmica na cidade de Foz do Iguaçu (PR), 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 ISLAM (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 Islã estão sempre presentes. Conforme aponta Carloto (2007), as características árabe-mulçumanas se fazem presentes no convívio familiar e social, destacando a linguagem, o vestuário, a culinária, a música, as festas típicas e a religiosidade.

3 ESCOLAS ÁRABES MUÇULMANAS NOS ESTADOS DE SÃO PAULO E DO PARANÁ

“E é bastante animador perceber que a nossa Pátria Mãe Gentil parece estar começando a acordar – ainda bastante sonolenta, é verdade! – com o “barulho” que andam fazendo as tantas línguas de seus filhos” Terezinha de Jesus Machado Maher (2013, p. 132)

3.1 CAPITAL DAS ARAUCÁRIAS: ESCOLA ISLÂMICA DO PARANÁ EM CURITIBA (PR)

“Como relatou um dos entrevistados, tão resoluto em sua fé quanto em outros assuntos, as coisas são muito claras: ‘português é na escola, em casa é árabe e na loja é misturado’”.
 (TRUZZI, 2008 a).

A escola se localizava no mesmo terreno da Sociedade. Confirmando o que diz no seu Estatuto e na análise das plantas arquitetônicas, é possível evidenciar a divisão do terreno situado à Rua Kellers, 473, em duas partes: um espaço destinado para a escola, no subsolo, e outro reservado para a Sociedade, nos andares acima. As plantas datam o ano de 1963. O projeto original foi criado pelo arquiteto Kamal D. Curi, com desenhos de E.Moreschi. Para Gatti Jr. e Oliveira (2002),

Entre os vários dispositivos que constituem uma instituição educativa, chama à atenção a estrutura espacial: arquitetura, plantas, normas de construção dos prédios, comumente normatizada por projetos estabelecidos pelo governo, impondo o cenário de uma determinada cultura escolar. Não só o espaço físico, mas todo o conjunto didático pedagógico é um revelador significativo da cultura de uma instituição: essa é uma dimensão que envolve a ação educativa em si, os professores, as disciplinas, a metodologia de ensino, as estratégias, a organização curricular, os alunos, os gestores. (Idem, p. 75).

No caso da Escola Islâmica do Paraná, o projeto arquitetônico foi elaborado por um integrante da comunidade árabe e este projeto, ao lado da dimensão humana, contribuiu para a formação da cultura da instituição. O campo da história das instituições descreve temas como os elementos da arquitetura, além dos perfis de seus agentes e propostas pedagógicas. Todos esses elementos fazem parte da instituição, trazendo-lhes características singulares.

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade. (BUFFA, 2002, p. 27).

Com isso, a análise do espaço físico e simbólico da instituição, sem esquecer os outros elementos, torna-se indispensável para a compreensão de sua história, mostrando o que era considerado importante no momento da criação do lugar. Truzzi (2007), ao citar em seu texto a contribuição na análise arquitetônica árabe no Brasil através de Lúcio Costa, afirma que existiu a preocupação de se mesclar duas tendências de construção: a brasileira e a árabe.

A influência que Lúcio Costa exerceu sobre a adoção de soluções construtivas inspiradas na tradição, a preponderância da forma livre na linguagem arquitetônica brasileira, assim como a permanente preocupação em se incorporar a paisagem natural, revelam uma afinidade natural muito mais profunda. (TRUZZI, 2007, p. 361).

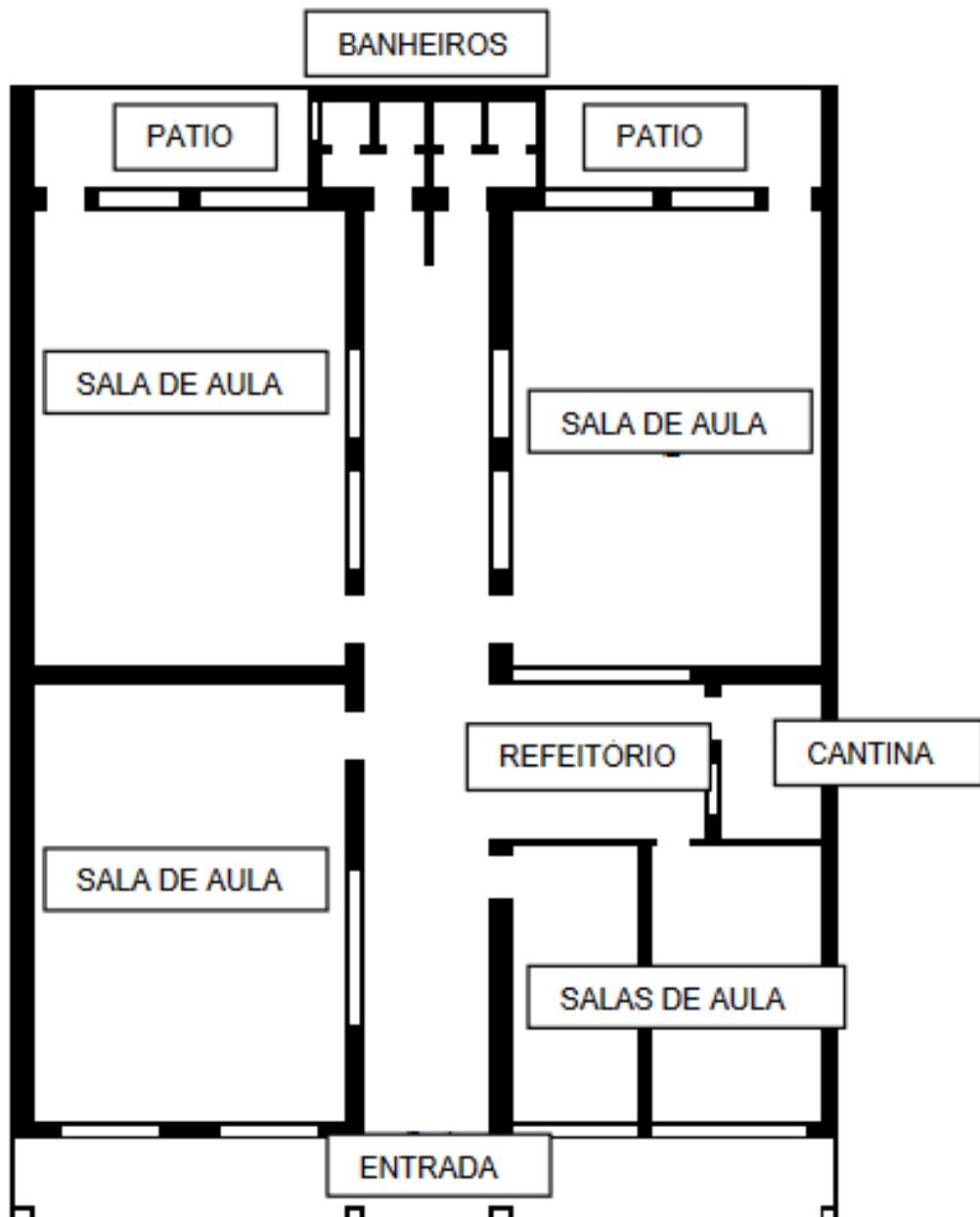
Essa sincronia pode explicar a influência da arquitetura brasileira no projeto inicial da Sociedade e da escola, que não deixa evidenciada características árabes. Como afirma Uthman (1978, p. 26), “o desafio dos

arquitetos árabes é promover, através do desenho, culturas de várias pessoas cujo modo de vida muda constantemente, porém sem destruir as antigas tradições.”.

Dois projetos arquitetônicos foram encontrados no arquivo da Sociedade. Eles remetem ao mesmo espaço, mas com a distribuição de salas de aulas e espaços pedagógicos diferentes. O primeiro projeto, datado de 1963, mostra a escola situada no subsolo da Sociedade. O segundo projeto foi na verdade somente um esboço, para o caso de a escola continuar funcionando.

O projeto da Sociedade e da escola aprovado pela Prefeitura de Curitiba era formado por três partes: o subsolo pertencente à escola, o térreo (que abrigaria os visitantes, constituído por apartamentos) e um primeiro pavimento contendo um amplo salão, com banheiros e uma vasta sacada de frente para a rua. Tanto o térreo quanto o primeiro pavimento ficaram restritos ao uso da Sociedade, mas, nem sempre os alunos da escola ficaram isolados.

DESENHO 1: Planta baixa do subsolo da Escola Islâmica do Paraná (1963).



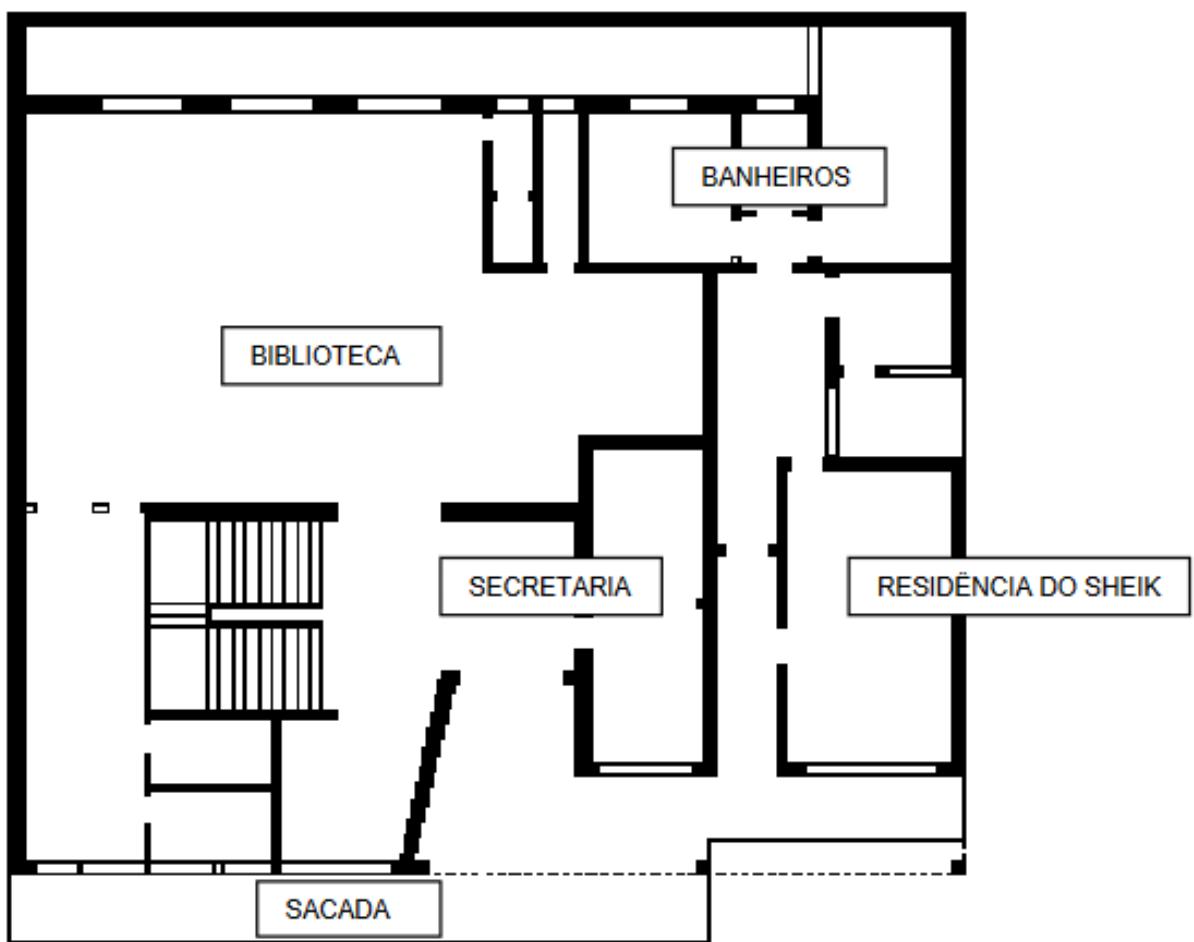
Fonte: Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná.

Pela planta é possível observar que esse local pertencia ao subsolo da Sociedade, com um largo corredor e os sanitários aos fundos. Esses sanitários tinham duas saídas: uma para o corredor da escola e outra para o pátio externo. Algumas turmas dividiram a mesma sala de aula, como será visto posteriormente. O que chama a atenção é o fato da construção da escola em um local de difícil acesso, pouca ventilação e iluminação, como o subsolo. Ao

contrário da ideia das muxarabis, no espaço escolar não se observam janelas ou saídas de ar. Essa circulação acontecia somente no corredor, na entrada e nas portas das salas ao fundo. As dificuldades na obra, falta de estrutura do local, não impediram que a escola fosse fundada. Os alunos ou demais visitantes não precisavam entrar no prédio da Sociedade para ter acesso à escola. Eram duas entradas independentes, por mais que estivessem ocupando a mesma estrutura. Pode-se pensar que as duas atividades: a da escola e a da Sociedade eram separadas, mas na verdade, tudo dependia da ajuda não só financeira, mas também administrativa de seus membros para funcionar.

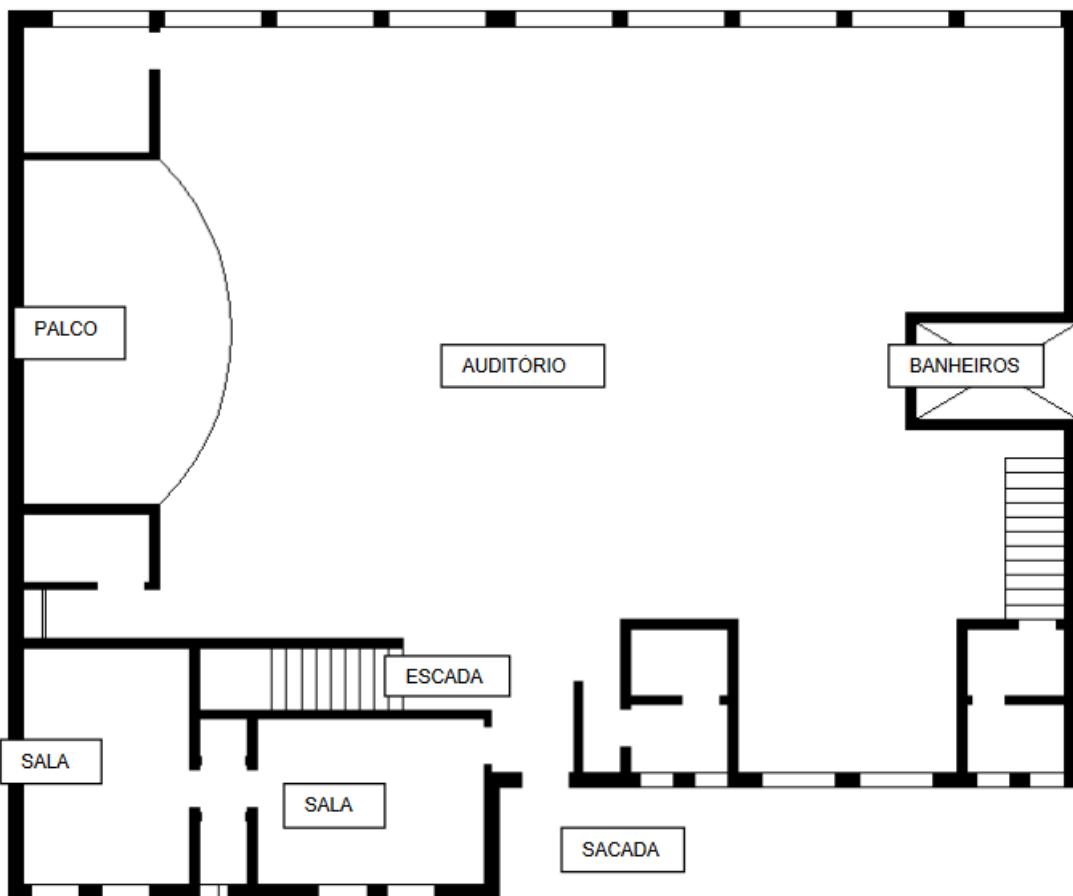
O térreo, espaço já mais amplo que o subsolo, era formado pela biblioteca, secretaria da escola, residência do sheik e os banheiros. Havia também uma escada que levava ao primeiro pavimento. Ao lado dessa escada, uma pequena entrada onde possivelmente as pessoas deixavam seus casacos e bolsas antes de se encaminharem ao auditório, como uma chapelaria.

DESENHO 2: Planta baixa do térreo da Escola Islâmica do Paraná (1963).



Fonte: Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná.

DESENHO 3: Planta baixa do primeiro pavimento da Escola Islâmica do Paraná (1963).



Fonte: Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná.

Esse auditório servia, antes da criação da Mesquita, como um local de oração para a comunidade. Como afirmam Carloto e Gil Filho (2000), é no cotidiano, através da ação, do pensar, dos símbolos e da linguagem dos atores sociais, neste caso os árabes muçulmanos em Curitiba, que é possível verificar suas concepções, entendimentos e construções da realidade. Apesar de a escola estar localizada no mesmo terreno que a Sociedade, que na época servia como um espaço tanto religioso quanto cultural, observa-se que o espaço de representação da comunidade árabe muçulmana não apresenta ligação direta com o sagrado, uma vez que não mantinha símbolos religiosos como decoração. Dessa maneira o sagrado não é determinante para a representação da comunidade. Isso é possível ser analisado pelas estruturas arquitetônicas da Sociedade e da escola, que se mantém até os dias de hoje.

Os espaços escolares e a formas pelas quais seus agentes se apropriam formam a identidade da instituição. Nessa apropriação, estão presentes relações dialéticas entre o universal e o particular.

A instituição foi registrada no Ministério da Fazenda como realizadora de atividades de ensino primário, mantida por uma fundação ou cooperativa, ficando a Sociedade responsável por todos os atos administrativos daquela. (CADASTRO GERAL DE CONTRIBUINTES, nº. 76677871, 68).

Nas páginas iniciais dos livros encontrados na escola, encontra-se um carimbo que representava o símbolo da instituição na época. Nele, estão escritos o nome da escola na língua portuguesa e, em árabe, está escrito: “Em nome de Deus, o Clemente, o Misericordioso”, frase mencionada em todo início de atividade do muçulmano. Além disso, uma figura de um pinheiro, representando o Estado do Paraná, e uma lua crescente²², reforçando o seu ideário religioso. Neste símbolo, porém, a escola apresenta-se com outro nome, sendo “Escola Islâmica Bras. PR.” Uma possível referência à escola presente em São Paulo, de mesmo nome. Essa instituição de ensino também usava a lua crescente como logomarca da escola. Apesar de este nome ser representado no carimbo, não foram encontradas evidências da utilização desse título em outros documentos.

FIGURA 8 - Carimbo presente nos livros de registros pesquisados. Em árabe, está escrito “Em nome de Deus, o Clemente, o Misericordioso”.



Fonte: Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná.

As aulas eram ministradas no período da tarde, de segunda à sábado, no período das 13 às 17 horas. Um sino tocava indicando que as crianças deveriam formar filas no pátio antes de se encaminharem para as salas de aula. A responsável pela organização dos discentes era a diretora. As professoras esperavam essas crianças dentro da sala e a aula tinha início. Esse mesmo som era ouvido para indicar a mudança de disciplina e de professor, além de sinalizar o momento de ir embora. Nas paredes da escola havia pendurados dizeres do Alcorão, demonstrando ser ali um local religioso. Um inspetor circulava pelo pátio para evitar possíveis transgressões à conduta escolar. Chama a atenção à rigidez de sua educação, demonstrando que resquícios de castigos corporais ainda existiam.

A escola, além da cidade de Curitiba como uma nova oportunidade de crescimento, atraiu alunos oriundos de Curitiba, Rio Negro, Ponta Grossa, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Santos, Toledo e Antonina. Havia também

alunos do Líbano, Egito, Jordânia e Paraguai, que chegaram na escola durante o ano letivo e ingressavam nas turmas, mesmo com idades superiores à média da classe.

Dentre as disciplinas ministradas, o ensino da Língua Árabe aparece nos documentos somente no ano de 1971, mas, segundo entrevistas com ex-alunos, ele sempre foi ministrado. A hipótese de, por serem filhos de imigrantes, os alunos já dominassem o árabe, não foi confirmada. A língua era vista como algo difícil de ser aprendida, por mais que, muitas vezes em casa, fosse o idioma dos pais. A figura dos pais aparece como um elo entre o que se aprendia na escola e o que se via em casa, como uma forma de perpetuar as suas origens. Os pais mostravam-se presentes nas festividades e reuniões escolares. Além da língua, acreditavam que as aulas de religião também serviriam como uma ligação com a terra natal.

A disciplina de Religião é observada somente no boletim de um aluno, encontrado no interior de um dos documentos pesquisados, e não nos livros de registro. Essas aulas eram voltadas para o ensino do Islamismo, base da criação da Sociedade e da vida social da comunidade, constando inclusive no nome da escola.

No primeiro ano de funcionamento, a escola apresentou turmas de Jardim de Infância, 1º, 2º, 3º e 4º anos, como mostra a tabela a seguir. Somente em 1971, abriu-se uma turma de Pré-Escola e de 5º ano.

TABELA 3 – Quantidade de Alunos (1969 – 1972)

CLASSE	1969	1970	1971	1972	Total
Jardim	25	35	18	14	92
Pré-Escola	X	X	17	8	25
1º ano	10	29	18	12	69
2º ano	15	18	20	3	56
3º ano	4	19	10	6	39
4º ano	7	11	16	3	37
5º ano	X	X	9	1	10

Observa-se através desses números a diminuição no número de alunos no decorrer dos anos. A escola teve seu auge em 1970, com 112 discentes, dois anos após sua fundação. As turmas do Jardim de Infância e do 1º ano se destacam como as de maior concentração de alunos.

Os alunos brasileiros vinham de outras instituições de ensino da capital, em sua maioria de confessionalidade católica. E, após seu fechamento, regressaram para essas escolas.

Os pais dos alunos matricularam seus filhos na Escola Islâmica acreditando no ideário criado. As saídas desses alunos tiveram início um pouco antes de a escola fechar suas portas, mostrando que desavenças internas entre os membros da Sociedade estavam começando a surgir. É possível analisar que os alunos que iniciaram em 1969 no 1º ano, continuaram matriculados em sua maioria na escola.

Nessa classe de 1º ano, pode-se perceber que a maioria dos sobrenomes dos alunos, registra-o como integrantes das famílias dos imigrantes naturalizados durante o período. Através da data de nascimento, percebe-se a diferença entre as idades dos alunos, variando entre sete e nove anos. A turma de 2º ano, em 1969, também mostra em sua maioria a família dos imigrantes naturalizados, fato que ocorreu com frequência, uma vez que a escola foi fundada por esse grupo de pessoas. As idades variam entre sete e onze anos, maior que a do 1º ano. Há os casos de possíveis irmãos, já que os nomes dos pais ou tutores são os mesmos: Mohamed Charchiech e Ali Iskandar. Com isso, mesma pela diferença na faixa etária, pode-se ter privilegiado a união dos familiares em uma mesma classe. Mas, isso não era uma regra, pois existem irmãos em classes diferentes, como o caso dos alunos Ali e Jamila Janhari, que com dois anos de diferença, ficaram em turmas separadas. No 2º ano também aparece um aluno proveniente do Líbano. Além do predomínio de sobrenomes de origem árabe entre os alunos, a maioria da classe era formada por meninos.

A turma do 3º ano contou com apenas quatro alunos, com idades entre oito e dez anos. Não deveria ser um critério de inclusão em uma determinada turma a questão da faixa etária, pois esse fato existiu em várias turmas da escola. Não há o registro do local de nascimento dessa classe, fato que se observa somente essa vez. Novamente, irmãos são matriculados juntos (filhos de Abdul Rahman Mahmond Traya).

A turma de 4º ano contou com sete alunos, com idades entre nove e doze anos. Talvez por ainda não existir o 5º ano e desejar estudar na escola recém-criada, essas crianças foram matriculadas nessa classe, mesmo com uma grande diferença de idade. Cidades do interior do Paraná como Rio Negro e Ponta Grossa aparecem como local de nascimento dos alunos. Aqui é observado três irmãos na mesma turma: Faissal (10 anos), Sandra (sem data de nascimento) e Saleh (12 anos), provavelmente o mais velho. Esses alunos eram provenientes de regiões com moradores árabes muçulmanos. Ponta Grossa e Paranaguá formavam duas importantes colônias de imigrantes árabe muçulmanos, auxiliando na construção da Sociedade (NASSER, 2006).

A maior classe do ano, a do Jardim de Infância, contava com 25 alunos. Ocorre uma escassez de dados referentes ao nome do pai ou tutor, data e local de nascimento. Os sobrenomes das famílias se repetem, com poucos diferentes. O que chama a atenção é o sobrenome espanhol Garcia, destacando-se entre os outros de origem árabe. Mais dois alunos são da capital do Líbano, Beirute, confirmando que a maioria dos imigrantes era proveniente dessa região. A idade varia entre dois e seis anos, o que para uma turma de alfabetização pode ser sido algo complicado.

Os registros dos alunos estão presentes em um só livro, contendo os quatro anos da escola. Como será visto mais adiante, essa estrutura irá se modificar, tornando-se mais completo os dados cadastrais dos alunos. Esse fato acompanhou o próprio desenvolvimento da escola. A pouca experiência nos registros pode ser evidenciada, mesmo no seu quarto e último ano de funcionamento, ainda havia falhas nas documentações, como faltas de dados de alunos, de reuniões, livros em branco. Os livros de registros dos alunos são os que se apresentam de maneira mais completa.

Esses livros de registros de chamadas eram divididos da seguinte maneira: número do aluno, nome da professora, classe, número da matrícula, quantidade de alunos presentes e ausentes, eliminados, matriculados, total, frequência e observações. Nessas observações estavam registradas a quantidade de meninos e meninas de cada sala. O primeiro livro de registro inicia-se no dia três de março de 1969, provavelmente primeiro dia do ano letivo, segunda-feira. Cada professora era responsável pelo seu livro, constando seu

nome da capa do mesmo. Em 1969, eram cinco professoras, divididas nas classes de Jardim de Infância, de 1º a 4º ano.

O livro de 1º ano conta com essa mesma série durante os anos de 1969 a 1972. São professoras diferentes para cada ano, com exceção dos dois últimos anos, como mostra a tabela abaixo:

TABELA 4 – Professoras do 1º ano (1969 – 1972)

NOME	1969	1970	1971	1972
Odelia Kalluf	X			
Teresa Bilobran		X		
Maria Yonne Vizaco			X	
Maria Yonne Vizaco/ Wanda Lúcia Davét				X

É possível perceber, pelo sobrenome das professoras, uma minoria de origem árabe, ao contrário dos sobrenomes dos alunos. Esse fato é relevante por levantar duas hipóteses: a da não prioridade em optar por funcionários desta etnia ou pela escassez de profissionais da educação da etnia árabe na cidade. Mesmo quando relatados os demais participantes da escola, não foi evidenciada essa característica.

A Escola Árabe Brasileira (Escola Islâmica do Paraná) chegou a ter uma diretora de ascendência árabe cristã ortodoxa, Loris Marchesini. E havia vários alunos cristãos no estabelecimento. A necessidade de construir as bases da sobrevivência em território estrangeiro, com todos os percalços e dificuldades que daí podem surgir, talvez seja o motivo que tenha levado à constituição desta corrente que poderíamos chamar “unionista”, tanto entre os muçulmanos, procurando preservar a convivência cordial entre as correntes xiita e sunita, quanto entre muçulmanos e cristãos. (NASSER, 2006, p. 91).

O ensino do povo árabe, suas conquistas e sua importância na História, deveriam ser evidenciados pelas professoras da escola. O desejo de ter uma filha professora também chama a atenção. Por mais que quisesse que ela

estudasse no Cairo, seguiria seus estudos aprendendo sobre a cultura brasileira.

Em 1971 aparecem, junto à chamada, as disciplinas e notas adquiridas pelos alunos. Em cada mês, o aluno era avaliado com uma nota. Essas notas levavam em consideração duas fases: uma que era baseada no conhecimento aprendido durante o mês e outra na participação do aluno durante as aulas, sendo distribuída em comportamento, aplicação e comparecimento. As disciplinas ministradas eram: Português, Matemática, Estudos Sociais, Árabe, Conhecimentos Gerais e Ciências Naturais. Raros eram os casos onde um aluno apresentava notas baixas, estando a grande maioria acima da média.

Esse livro de registro de chamadas do 1º ano é o único completo, abrangendo todos os anos da escola, com dias letivos, nomes de alunos e respectivas notas.

O livro ponto dos funcionários da escola é dividido no período que vai de março de 1969 até agosto de 1971, e a outro que se inicia em setembro de 1971 até dezembro de 1972. Percebe-se o rigor em relação ao horário de entrada dos funcionários. Marcações como atrasos de cinco minutos eram detalhados e justificados posteriormente. Todas as professoras preenchiam o livro ponto, iniciando o dia letivo com a assinatura da diretora.

As diretoras da escola também mudaram ao longo dos anos, como mostra a tabela abaixo:

TABELA 5 – Diretoras da escola (1969 – 1972)

NOME	1969	1970	1971	1972	PERÍODO
Lorys Jorge Marchenisi	X				Março a Dezembro
Telma de Oliveira		X			Dezembro a Junho
Leda Mara Caron		X	X		Julho a Março/71
Sônia Maria Hey Sauki			X		Março a Junho
Gilda Maria Friedlauder				X	Julho a Dezembro
Ermelina Bontorin				X	Março a Dezembro

Um fato observado foi uma anotação, durante a mudança de diretoras no ano de 1971. O texto está assinado por Mohamed Hussam Iddin, primeiro sheik da comunidade árabe-muçulmana em Curitiba e, segundo ele, também possuía o título de diretor. Esse fato pode mostrar a grande influência da Sociedade na escola, não separando as duas funções.

Em data de 13/03/1971, assumiu o cargo de Orientadora-Pedagógica e Diretora e professôra Sônia Maria Hey Sauki. Mohamed Hussam Iddin, diretor. (LIVRO DE FREQUÊNCIA, 1971).

No primeiro ano, somente as normalistas e a diretora assinam o livro ponto. Aparecem as turmas de Jardim de Infância, 1º a 4º ano, sendo que o 3º e 4º ano ficavam na mesma sala, com a mesma professora²⁸, talvez pelo pequeno número de alunos e pelo reduzido número de salas de aula. Em 1970, surge a classe da Pré-Escola e do 5º ano, além das outras já citadas, e, em 1971, os alunos aumentam sua grade curricular com aulas de Música, Artes e Educação Física. Pela primeira vez, um professor ministra as aulas na escola, com a disciplina de Educação Física, além do sheik Iddin.

TABELA 6 – Funcionários da Escola Islâmica do Paraná (1971)

NOME	FUNÇÃO	TURMA
Wanda Lúcia Davét	Professora	2º ano
Bárbara Gohr	Professora	4º ano
Leda Mara Caron	Professora	5º ano
Sônia Maria Hey Sauki	Professora	4º ano
Gilda Maria Souza Friedlauder	Professora	Diretora
Ermelina Bontorin	Professora	5º ano
Tereza Bilobran	Professora	1º ano
Daniela Josefina Vitoria Nota	Professora	2º ano
Telma de Oliveira	Professora	Jardim
Mariju Etsuko Washida	Professora	Pré
Maria de Jesus da Rosa	Professora	Jardim
Youssef Rachid	Professor	Educação Física - Pré
Maria Yonne Vizaco	Professora	1º ano
Valdeci de França	Professora	5º ano
Lurdes Terezinha Paglio	Professora	Artes
Elizabeth Lobo dos Santos	Professora	3º ano
Isolete Mendes	Professora	Educação Física - Jardim
Leila Carneiro dos Santos	Servente	Cantina
Aramis Ferreira Pacheco	Motorista	

O livro de registro dos alunos, quando inicia o ano de 1970, já divide a classe entre alunos do sexo masculino e do sexo feminino. A turma do 1º ano de 1970 possui alunos com idades entre dez e seis anos.

Há uma equivalência entre os alunos em dois gêneros, masculino e feminino. Nomes de pais ou tutores reaparecem, como Ali Iskandar, Mohmed Al Charchiech, Abdul Traya, Hassan Mustafá Hussein Zahra. Mais um sobrenome de origem espanhola, Pacheco aparece. O pai ou tutor, João Adalberto Pacheco, possui dois filhos na escola, na mesma turma. Outras cidades paranaenses surgem como Antonina, Colombo e Paranaguá, além de Santos, litoral de São Paulo. São dois alunos estrangeiros, vindos do Líbano e da Jordânia, os mais velhos da turma.

Na turma do 2º ano, percebe-se uma continuidade nos alunos matriculados, nove no total. Muitos continuaram na escola, mantendo-se assim até o seu fechamento. A idade varia entre sete e 12 anos. Aparece um aluno vindo do Egito. Essa continuidade de alunos pode evidenciar o interesse na manutenção da escola e na crença de ser aquele um bom local de aprendizado. Ela também pode ser vista na turma de 3º ano.

Com 19 alunos (sendo 12 vindos da série anterior), de idades entre dez e treze anos, o 3º ano de 1970 cresceu de modo significativo se comparado com o do ano anterior.

Duas novas cidades brasileiras aparecem: Belo Horizonte e Porto Alegre. As capitais brasileiras despertaram grande interesse nos imigrantes, que viram ali uma oportunidade de iniciar uma nova vida através do comércio.

Em outras capitais, concentrações semelhantes ocorreram, embora em menor proporção. Ao longo do tempo, os libaneses, os sírios e seus descendentes inseriram-se de forma irreversível em todos os patamares da estrutura comercial de várias cidades do país, procurando instalar-se em zonas centrais da cidade, freqüentemente próximas a estações ferroviárias ou a mercados municipais, para que pudessem tirar proveito do movimento como comerciantes. (TRUZZI, 2000. p. 15).

Segundo Truzzi (2000), na década de 1940, em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul havia, respectivamente, 12,1% e 4% de imigrantes árabes nesses estados.

A turma do 4º ano também cresceu, com 11 alunos. Surge pela primeira vez, a capital São Paulo.

Os censos nacionais de 1920 e de 1940 forneceram instantâneos do volume dos estrangeiros em todo o país nessas datas, possibilitando pela primeira vez um cenário da distribuição regional dos sírios e libaneses no Brasil. O primeiro registrou que quase 40% dos “turco-asiáticos” do Brasil (quase 20 mil indivíduos) estavam em São Paulo e constituíam a quinta etnia mais volumosa do Estado. Destes, um pouco mais de 30% habitavam a capital. Vinte anos depois, o estado de São Paulo abrigaria praticamente a metade do contingente nacional. (TRUZZI, 2000, p. 16).

Os outros locais de nascimento também são bastante diversificados, o que mostra como a população curitibana estava se estruturando na época. Nessa classe, as meninas estão em maior número, com a idade variando de oito a onze anos. Ainda permanece essa diferença grande entre a faixa etária dos alunos. Com a divisão de idades escolares, onde cada fase é marcada por determinadas características e condutas pedagógicas, define-se os procedimentos a se seguir. Mas, não se pode homogeneizar as crianças, como se todas aprendessem o mesmo conteúdo ao mesmo tempo.

As classes com as diferenças nas faixas etárias podem mostrar a tentativa de inserção do aluno na escola. Por pertencerem em uma comunidade minoritária na cidade, não havia o interesse em buscar a educação fora dela. As experiências que cada aluno trazia, vindo fora do país ou de outras cidades, falando uma língua estrangeira, colocava cada discente como parte importante para os imigrantes. Eles seriam os responsáveis pela continuação dos valores da etnia na cidade.

Novamente, na turma de 4º ano, há um predomínio de meninas na classe. Observa-se uma sequência dos alunos matriculados nos anos anteriores, com poucos novos e uma diferença de idade entre eles. As turmas de Jardim de Infância são as mais numerosas, independente do ano, assinalando também a ausência de dados dos alunos. Não é possível observar as datas de nascimentos deles, somente constando nos anos seguintes, quando continuam na escola.

No ano de 1971, surge uma nova classe, a do Pré-Primário ou Pré-Escola. São alunos novos, com pouca diferença de idade, com exceção de uma aluna Sandra Alves Kalil, com seis anos. Essa aluna já poderia ter sido matriculada em uma série mais avançada, fato observado com outros alunos.

Sobrenomes diferentes dos que normalmente são vistos aparecem, como Lima e Penha. A escola parece consolidar-se no ensino e na estrutura das turmas, com a introdução do Pré-Primário. Essa turma, assim como acontecia com a do Jardim de Infância, é bastante numerosa.

Foi encontrado um xerox de um boletim, do ano de 1971, do aluno Kurt Bozgazi, estando ele apto para cursar a 3ª série do primário. Pode-se observar o nome da professora: Wanda Lúcia Davet, assinatura do pai, as notas nas disciplinas de Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Religião

(apresentando notas medianas), Aplicação e Comportamento durante o ano letivo. O aluno foi aprovado com média 7,5.

A presença das famílias também é um dado importante. As turmas e a escola no geral contam com a presença de irmãos ou parentes próximos devido aos mesmos sobrenomes. Como afirma Truzzi (2008 - b),

Sendo assim, a sociabilidade dos indivíduos é quase que exclusivamente dependente do círculo familiar e das relações da família com a colônia muçulmana, pois, como observou um entrevistado, "trabalha-se fundamentalmente em família". Fora da família não há nada muito além das atividades propostas pelas mesquitas e respectivas sociedades benéficas associadas a cada uma delas. Isso se reflete mesmo em termos espaciais, pois se observa que as famílias procuram se aglutinar próximas tanto do trabalho (em geral, da loja) quanto da mesquita que freqüentam. Há uma expectativa implícita de que os membros de uma família permaneçam o máximo possível juntos, seja em casa, no trabalho, seja em outras atividades. Espera-se assim manter as crianças sempre envolvidas no seio da família, a fim de que se lhes possa transmitir os valores da vida familiar em um ambiente islâmico. (Idem, p. 15).

A classificação da série trocou de nome no livro de registro, passando a ser contada como 1º a 4ª séries primárias. Na maioria das vezes tem a presença de um aluno de fora da cidade nas turmas.

O ano de 1971 foi o segundo em maior número de estudantes. A 2ª série primária teve auge nesse ano, contando com 20 alunos, com idades entre sete e doze anos. O aluno mais velho, Mamon Mahmud Ismael Shehadeh, veio da Jordânia e, como acontece com grande parte dos alunos provenientes de outros países, ingressam em uma turma com alunos mais novos, provavelmente para fazer a adaptação no novo país em relação principalmente à alfabetização.

A turma da 3ª série primária conta com um aluno de Elmansoura, Egito, que é o mais novo da classe. A turma da 4ª série primária de 1971 foi a maior da história da escola, com 16 alunos.

A Escola Islâmica do Paraná, como já fora citado anteriormente, estava apta para oferecer ensino primário. A partir de março de 1971, criou-se o Ginásio Muçulmano Nossa Senhora de Fátima, com atividade no ensino secundário. As duas modalidades de ensino eram mantidas pela Sociedade, localizadas no

mesmo terreno, mas tem suas funções educacionais separadas, como professores, organização curricular e reuniões. Isso é evidenciado através do Livro Ata de 1971, com a convocação de professores para uma reunião.

Escola Islâmica do Paraná

Aviso nº. 09

Senhores professôres

Comunico-lhes que haverá reunião dos professores da Escola Islâmica do Paraná, no dia 11 de novembro de 1971, às 16 horas, para tratarmos de assuntos referentes à prova final.

Para os professôres do Ginásio Muçulmano Nossa Senhora de Fátima, a reunião será dia 12, sexta-feira próxima, às 13h30 hs, para discussão de horário para as provas finais.

Agradecemos antecipadamente seu comparecimento na reunião.

Curitiba, 10 de novembro de 1971.

O nome do ginásio chama a atenção pelo fato de sincronizar duas tradições religiosas: cristã e muçulmana. Fátima é a quinta filha do Profeta Maomé com Khadija. Ela é tida como exemplo de pureza e moral. Sua adoração é grande especialmente entre os xiitas, já que era a mãe de Husain Ibn Ali – um dos líderes do xiismo, o ramo minoritário do Islã.

Assim como a Virgem Maria alcançou aquela alta posição que comprova o Alcorão, anuncia-se, à divina seleção, ser a senhora das mulheres de sua época e a infalibilidade, similar à Senhora Fátima, a filha do profeta Maomé, tem essa posição. Ela também é a líder das mulheres, porém de todas as épocas. O sagrado Alcorão e a tradição profética, ambos confirmam que a Senhora Fátima também tem aquele status alcançado pela Virgem Maria. (AL-FURATI, 2006, p. 15)³⁰.

A Senhora Fátima é, para os muçulmanos, uma das principais autoridades divinas, porque ela recebeu a visita do Arcanjo Gabriel e é quem Deus escolheu, purificou e engrandeceu toda a nação islâmica. O ginásio

permaneceu em funcionamento por dois anos, apresentando somente turmas de quintas séries, sendo chamado de 1^a série ginásial. Por mais que tenha durado por dois anos, não chegou a apresentar turma de 6^a série, o que pode demonstrar a saída dos alunos para outras instituições de ensino ou a não oferta dessa série.

As disciplinas do ginásio eram divididas em: Português, Matemática, História, Ciências, Educação Moral e Cívica³¹, Geografia, Educação Física, inglês, Organização Comercial. Talvez essa disciplina tenha surgido com o objetivo de encaminhar os alunos para a vida comercial, atividade principal de seus pais e familiares. Com isso, surge a “necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a Igreja e o mundo do trabalho” (FARIA FILHO, 2007, p. 206).

A disciplina de Educação Moral e Cívica estava de acordo com o Decreto Lei 869/68, tornando-a obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, juntamente com a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no Ensino Médio. O ensino deveria envolver toda a escola e a comunidade, na realização de eventos cívicos, como desfiles e comemorações relacionadas a datas e “heróis” nacionais. “Lições sobre família, escola, pátria, nação, religião, trabalho, virtudes cívicas e morais, heróis e símbolos nacionais, segurança e desenvolvimento.” (ALMEIDA, 2009). O interessante é o fato de a escola ter uma confessionalidade de prática muçulmana, diferente da que se referia a lei.

A primeira turma da 5^a série ginásial era pequena, com apenas dois meninos e sete meninas. A escola, nessa época, já apresentava sinais das primeiras crises de seu funcionamento, com a diminuição de alunos e por discussões entre os membros da Sociedade, criando dois grupos distintos: de um lado aqueles que queriam manter a escola funcionando mesmo com problemas financeiras e estruturais; e de outro aqueles que não viam na escola uma realização concreta da comunidade.

Em 1971, os funcionários da escola se reuniram para discutir os reflexos da Escola Moderna na educação e outros temas da escola.

Aos vinte e quatro dias do mês de abril de mil novecentos e setenta e um, às treze horas e trinta minutos, no pátio do Ginásio Muçulmano Nossa Senhora de Fátima, reuniu-se o corpo docente do aludido ginásio, na presença do Administrador Geral do ginásio e representante da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, entidade mantenedora do referido ginásio, sr. Cheik Mohamad Hussan El Din, sob a presidência da senhora diretora Sônia Márcia Hey Sauki e na presença dos seguintes professores: Walli Loeffler, Rosemeri Juck, Leila Hannuck, Youssef Rochid e Gilberto Grácia Pereira. Aberta a sessão, a senhora diretora discorreu sobre assuntos gerais da Escola Moderna, consultando o corpo docente sobre suas posições acerca da nova escola. Prosseguindo a reunião, foram abordados os seguintes temas: apuração do rendimento escolar, criação do Grêmio Estudantil, criação da Associação de Pais e Mestres, assistência à biblioteca, comemorações relativas ao Dia das Mães, problemas concorrentes à situação da sala de aula da primeira série e novo horário. O senhor cheik Mohamad Hussan El Din, Administrador Geral, comprometeu-se melhorar a situação e localização da sala de aula, da primeira série, no menor espaço esforço de tempo possível. Nada mais tendo a tratar, a senhora diretora encerrou a sessão, de que eu, Gilberto Grácia Pereira, secretário "ad-hoc", lavrei a presente ata, que assino com a senhora diretora e o corpo docente, depois de lida e aprovada.

Curitiba, 24 de maio de 1971. (LIVRO DE AVISOS, 1971).

Observa-se a importância da figura do "Administrador Geral", responsável pelos problemas estruturais da escola. A criação do Grêmio Estudantil pode suscitar a ideia de uma representação discente feita por alunos muito jovens ainda, uma vez que o aluno, na época, mais velho tinha 16 anos, com a maioria entre 12 e 13 anos.

Esse livro de avisos, que integra os anos 1971 e 1972, traz informações sobre datas comemorativas, horário das reuniões, consultas médicas, uso obrigatório do avental para os professores, férias, calendário escolar. Segundo o regimento interno, só eram aceitas as justificativas médicas baseadas nas consultas com o médico representante da escola, Dr. Ali Zraik. Porém, não existe nenhum aviso sobre o possível fechamento da escola, sugerindo que foi uma decisão tomada somente no final do ano de 1972, após o encerramento do ano letivo.

No dia 19 de abril de 1971, um dos avisos era sobre a comemoração do feriado de Tiradentes.

Peço-vos, outrossim, que dêem especial relêvo, em suas aulas de amanhã, à magna figura de Tiradentes, uma vez que não será letivo a data de sua morte; espero que inculquem em nossas crianças, no seu espírito, o amor, o respeito e a admiração devidas à êsse herói nacional. Curitiba, 19 de abril de 1971. Sônia Maria Hey Sauki, direção. (LIVRO PONTO, 1971).

Percebendo a escola como parte integrante da sociedade curitibana e brasileira da época, além da comemoração do feriado de Tiradentes, há também a iniciativa de celebração para o “Dia das Nações Unidas”, no dia 24 de outubro.

Escola Islâmica do Paraná

Aviso nº. 12

Senhores professores,

De acordo com determinação do Ministro de Educação, Excelentíssimo Sr. Jarbas Passarinho, e da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, deverá ser comemorado o “Dia das Nações Unidas”, em 24 de outubro. Deixo em anexo a íntegra do Telex do Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação e Cultura, e, comunico aos professores que por esta ocasião deverá ser desenvolvido o assunto: ONU (objetivos, realizações), dando aos alunos uma idéia do que isso seja. Poderemos depois discutir e apresentar sugestões para uma comemoração cívica.

Curitiba, 20 de outubro de 1972.

Pela diretora – Ermelina Bontorin. (LIVRO DE AVISOS, 1971).

O registro dos alunos no último ano da escola, 1972, foi feito de maneira diferente dos anos anteriores. Além das informações anteriores, o local de nascimento foi trocado para nacionalidade, nome do pai ou tutor para filiação e a residência do aluno. As anotações são feitas todas juntas, sem páginas específicas para cada série.

O registro está dividido em duas partes: primeiramente pode-se concluir que foram as matrículas feitas no início do ano letivo e a segunda parte com o título de “Matrículas suplementares”, provavelmente com os alunos que ingressaram após o começo das aulas. Mesmo com essas matrículas suplementares, o número de alunos diminuiu drasticamente comparado aos anos anteriores. Foi o ano com o menor número de alunos de sua história.

Pela primeira vez aparece o nome das mães dos alunos. Pelos endereços, a maioria dos alunos morava próximo à escola, muitas vezes no mesmo prédio. A família Bozgazi é proveniente de Colombo, devendo fazer um longo trajeto de casa até a escola, talvez por seus pais trabalharem em Curitiba. Alguns nomes apresentam um número de telefone, sendo destacados como “Emergência”. Os sobrenomes já começam a ser mais diversificados, não somente de origem árabe. As turmas já estão menores se comparadas com as do ano anterior.

Dois nomes que chamam a atenção são dos possíveis irmãos, Gilson e Rosane Koppe, Pré e Jardim de Infância respectivamente, que, no espaço reservado à filiação, aparecem os nomes de duas mulheres, com sobrenomes diferentes. A turma de 5^a série contava com apenas um aluno e não foi aberta uma classe de 6^a série, provavelmente porque não houve procura.

As atas de exames finais estão presentes nos quatro anos da escola. Nelas, estão descritas reuniões feitas pelos professores e a diretoria com o objetivo de validar a passagem do aluno para a série seguinte. São relatados todos os nomes dos alunos, as respectivas médias nas disciplinas e o parecer da professora regente da turma. O índice de reprovação não ultrapassava um aluno por turma, com muitas classes sem qualquer reprovação.

Em 1972, ocorreu na escola uma reunião com os professores para debater a “nova” lei da educação na época: 5692, de onze de agosto de 1971.

Escola Islâmica do Paraná

Aviso nº. 14

Senhores professores,

Será realizada nessa escola, em data ainda não determinada deste mês, uma reunião presidida pela senhora Inspetora Regional de Ensino – Maria Rocha Kalil. Esta reunião terá por fim esclarecer vários pontos relativos à aplicação da Lei 5692 de 11/8/71, e será no período de aula. Os alunos serão dispensados neste horário.

Peço que providenciem os documentos abaixo relacionados e aguardem a determinação da data, ainda neste semana.

Documentos e material necessário:

1. Carteira de identidade
2. Registro das disciplinas no MEC
3. Certificado dos cursos, seminários, simpósios, estágios, etc.
4. Documentos que comprove o salário recebido
5. Lápis e borracha

Curitiba, 07 de novembro de 1972.

Pela diretora – Ermelina Bontorin (LIVRO ATA, 1971).

O ano seguinte marcou o fim da escola, com a sua documentação acabando em dezembro, com o término do ano letivo. Seria possível levantar três hipóteses sobre as possíveis causas desse fim. 1. A dificuldade na adaptação à lei 5692/71; 2. A fundação da Mesquita, local onde a comunidade poderia reunir-se e praticar a sua religião; 3. Desentendimentos entre a comunidade. Essa terceira hipótese é evidenciada nas entrevistas feitas com os protagonistas da escola.

A foto abaixo é o único registro fotográfico encontrado. À frente, o sheik comandava o momento, enquanto os mais velhos acompanhavam de longe. Provavelmente havia outras crianças a mais, porém foram cortadas da imagem. Esse pátio localizava-se entre a escada que levava às salas de aula, abaixo, e o jardim da escola, acima. Os meninos e as meninas estão juntos, de forma que os menores ficaram à frente. Não são observadas vestimentas próprias da religião, a não ser as do sheik. Os adultos encontram-se fora da cena principal, olhando as crianças e adolescentes. Tem crianças sorrindo, outras atentas ao sheik, lendo o papel em mãos (poucas com esse papel) ou conversando com o colega ao lado.

FIGURA 9 – Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná.



Fonte: Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, década de 1970.

A Sociedade, mantenedora da escola, era também responsável pelo pagamento dos funcionários, incluindo o dos professores. O salário não era pago em uma conta bancária ou na escola, eram os membros da Sociedade, grande maioria trabalhando como comerciantes, os responsáveis pela folha de pagamento. As professoras, no final de cada mês, percorriam o centro da cidade, de loja em loja, atrás de seus salários. Isso mostra a ausência de uma organização financeira, criando uma descrença em relação à escola. Além disso, os professores trabalhavam com carteira assinada, mas eram dispensados no final do ano letivo e recontratados no ano seguinte.

Os papéis desempenhados pelos protagonistas da Escola Islâmica do Paraná revelam a integração entre dois grupos distintos. De um lado, as pessoas que já estavam estabelecidas na cidade, com sonhos profissionais referentes à educação, com uma nova experiência pela frente; e de outro, imigrantes e seus

filhos, com o sonho de guardar as tradições e se integrar a um novo espaço, através da educação. A escola era o centro de tudo isso, acreditando-se ser através do ensino a possibilidade de eternizar uma cultura, um modo de vida e de uma crença.

3.2 TERRA DAS ÁGUAS: ESCOLA LIBANESA E ESCOLA ÁRABE BRASILEIRA EM FOZ DO IGUAÇU

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. A Escola Libanesa Brasileira se encontra localizada na região central de Foz do Iguaçu, especificamente no Jardim São Paulo I, número 1785. Ela foi criada no ano de 2001, surgindo para atender a necessidade da transmissão da cultura árabe, para dar continuidade aos valores, princípios, religião e língua para as pessoas que chegam e para os nascidos em território brasileiro.

FIGURA 10 – Escola Libanesa Brasileira.



Fonte: <http://escolalibanesabrasileira.com.br/>. Acesso em 13 de jan.22.

Ela foi pensada para que fosse um espaço que gerasse essa similitude com as dos países árabes. É de suma importância o que é o ensino de língua árabe e a valorização de aspectos culturais e sociais dos países de origem dos pais dos alunos. Compreendemos que o sistema escolar, conforme afirma Bourdieu e Passeron (2013) desempenha um papel que contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe e serve efetivamente à —sociedade no sentido de ordem social, sobretudo para os interesses pedagógicos das classes, comunidades que se beneficiam dessa ordem. Reconhecemos que a escola tem uma função ideológica no sistema educacional, nas práticas de ensino. Percebemos que a linguagem é complexa, que o ensino de uma língua vai além do gramatical, e que a língua tem aspectos sociais, históricos e culturais que precisam ser analisados. Nas práticas educativas da escola se inserem fatores que são cruciais para a construção da identidade árabe como o ensino da língua árabe e o ensino da religião do Islam, aula ministrada pelo Sheik, autoridade máxima religiosa nessa comunidade. Os alunos têm a escolha de assistir. Assim podemos observar como as práticas educativas da escola estão intimamente

relacionadas com o que são os elementos sociais e culturais dos países de origem, isto levando em consideração que o que se procura é ordenar a comunidade árabe em relação de sociedade, história, língua e religião. O projeto pedagógico da escola foi pensado com a finalidade de proporcionar uma ponte para as dimensões da vida social e representação cultural.

FIGURA 11 – Escola Libanesa Brasileira.



Fonte: <http://escolalibanesabrasileira.com.br/>. Acesso em 13 de jan.22.

Metodologicamente, um grande desafio nas escolas da imigração era conjugar satisfatoriamente o ensino de 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). O que nos leva a pensar que essas comunidades se caracterizam por uma identidade comum cultural que tem a instituição da escola como uma dimensão essencial dessa construção identitária. Segundo Hall (2006), seria uma cultura híbrida reinventando-se, na qual habitam no mínimo duas identidades, se comunicam em duas linguagens culturais.

Cabe nesse momento uma análise resumida do que são as práticas pedagógicas que ocorrem dentro da escola, como a metodologia aplicada. Em um primeiro momento, a escola aplica conteúdos que correspondem ao planejamento e competências da educação brasileira. Paralelamente, realiza atividades que são ligadas à religião e à pátria em relação à vida cotidiana dos alunos, levando em consideração que a escola fixa a Língua Árabe, através da leitura e memorização do Alcorão Sagrado e ditos proféticos, segundo a escolha religiosa que têm os alunos. Em termos de lei, a Escola

Libanesa Brasileira é uma instituição brasileira. Pode-se perceber que a religião islâmica não é o objetivo principal do trabalho, porém é um dos fatores cruciais que compõe a construção do espaço de representação da comunidade muçulmana na cidade fronteiriça. Assim conceitos como identidade, religião e cultura fazem parte do arcabouço teórico para compreender como se geram esses espaços tão significativos, que de certa forma são feitos a partir de preceitos religiosos ou com o intuito de reforçar a identidade religiosa.

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, Növoa (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”.

A Escola Árabe Brasileira, de acordo com Silva (2008), está vincula ao Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu, localizada anexa à mesquita Omar Ibn Al-Khatab, 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.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2013, p. 17) a instituição escolar cumpria 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). 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 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 déficit 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).

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. 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 consequentemente a forma de vestimenta (vestido que cobre os braços e pernas), uso discreto de esmalte e demais acessórios. (PPP, 2013, p. 12).

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 deste 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.

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 consequentemente 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)

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

Um fato que contribuiu para a mudança dos alunos para as escolas públicas foi o fechamento das fronteiras (especialmente a fronteira Brasil-Paraguai) como medida preventiva de controle sanitário devido à pandemia de Covid-19. Essa medida provocou grave crise financeira afetando diretamente a comunidade árabe, tendo em vista que uma parcela considerável de migrantes e descendentes possui a Ciudad del Este (e áreas adjacentes), no Paraguai, como lócus de trabalho (KARAM, 2011). Com recursos escassos, os gastos com educação privada precisaram ser repensados. Na escola pública, entretanto, o encontro com a alteridade é mais expressivo. Tanto para as famílias e alunos, como para as comunidades escolares, a experiência com línguas e culturas ‘diferentes’ ocorre em meio a inseguranças e conflitos, pois conforme foi discutido anteriormente, a escola brasileira foi edificada dentro dos critérios de homogeneização ignorando o multilinguismo e o multiculturalismo das

comunidades atendidas. E por se localizarem em áreas de fronteiras, as escolas de Foz do Iguaçu são exemplos típicos de políticas de ‘proteção’ e ‘nacionalização’ das fronteiras (PAIVA, 2016). Portanto, apesar de alguns avanços nos últimos anos, a invisibilidade da diferença ainda é um grande desafio a ser superado.

Paiva (2016, p. 128), por exemplo, retrata em sua pesquisa que os árabes são “[...] colocados em uma única caixa, como se todos viessem do mesmo país”. A leitura orientalista pelo viés do Ocidente (SAID, 2001), conforme tratamos no segundo capítulo, e o sujeito concebido enquanto produto ‘em série’ de uma ‘comunidade imaginada’ (HALL, 2020a) adentram os portões da escola. Peixoto (2019, p. 76), por sua vez, apresenta a percepção que os alunos têm dos seus colegas libaneses: “Diferentemente dos alunos libaneses, por exemplo, que portam o estojo mais cheio e bonito, são aceitos com maior facilidade pelas outras crianças [...]. O estereótipo do ‘árabe rico’ é revisitado no contexto das interações escolares e, até mesmo, adquire um viés ‘protetivo’ ou ‘promotor’ concedido pelo status socioeconômico através da ‘riqueza’ material.

Salgado (2018) apresenta outro estereótipo comum nas escolas iguaçuenas, dessa vez relacionado aos alunos paraguaios ou de ascendência paraguaia: [...] o preconceito evidenciado relaciona-se ao alimento consumido: mandioca e chipa; como se no Brasil também não houvesse plantio e consumo da mandioca. O discurso preconceituoso [...] incoerente, busca na desqualificação do outro, meios para fazer valer seu ponto de vista. Já no segundo, diz respeito a estereótipos relacionados ao comportamento do outro: “paraguaio é preguiçoso” (SALGADO, 2018, p. 70). Deus (2019) também mencionou a assimetria linguística – prestígio/desprestígio – nos ambientes educacionais em Foz do Iguaçu: Alguns não querem se “identificar” com “los hermanos” ao se referirem aos argentinos. Ouve-se muito, expressões como: “Pra que estudar espanhol? Quem mora numa fronteira como Foz do Iguaçu tem a obrigação de falar espanhol!” “Não quero falar língua de ‘chiru’ ou dos ‘los hermanos’!” (DEUS, 2019, p. 60-61).

Apesar de sua pesquisa concentrar-se no Ensino Superior, tais estereótipos são reflexos do cotidiano da cidade e, portanto, não deixam de influenciar as crianças que crescem ouvindo e reproduzindo esses discursos. É possível perceber nessa dinâmica, que as relações de dominação, poder e status

quo (BOURDIEU, 2008; BAGNO, 2019b; REDEL; MARTINY; HECK, 2020) adentram nos ambientes escolares, inclusive no Ensino Fundamental. Assim, as escolas públicas de Foz do Iguaçu, por serem escolas de fronteira, apresentam singularidades que as tornam diferentes das outras instituições escolares de outras localidades, pois o conhecimento do entorno social é extremamente relevante à suplantação do ‘estranhamento’ entre as culturas, ao combate do preconceito e à promoção do acolhimento responsável: [...] deveria ser imperativo [...] acolher idiossincrasias atraídas para o interior da escola, por isso a atualização antropológica, a necessidade de estudo em equipe e em rede, com intercâmbio entre educadores e instituições que atuam na faixa de fronteira.

A realidade local precisa ser vivenciada em sala de aula, não apenas como ilustrações de conhecimentos, mas especialmente como caminhos de superação de afastamento entre as culturas (PEIXOTO, 2019, p. 60). Porém, na prática, o adentramento da cultura do entorno nas escolas iguaçuenses ainda é muito tímido, prevalecendo o ensino de via única, pensado em função dos ‘nativos’. Os conhecimentos que os alunos de comunidades migrantes trazem de casa, a sua ‘identidade cultural’, precisam ser considerados, mas raramente o são (PEIXOTO, 2019). Um exemplo típico diz respeito à questão de o lanche escolar não atender à demanda dos alunos árabes, principalmente da vertente religiosa islâmica. Não que isso seja um problema para as famílias que se responsabilizam por suas escolhas, mas a existência desse impasse ilustra os conflitos entre a cultura de casa e a cultura da escola: “são estas vivências e tensões que vão constituindo a identidade da criança” (PEIXOTO, 2019, p. 73). Assim, o aluno fica entre dois territórios, às vezes contraditórios, e precisa ‘acomodar’ essas diferentes vivências para se estabilizar socioemocionalmente: Os pais ensinam para seus filhos valores e sentimentos nacionalistas, músicas, língua, costumes de sua origem.

Mas essas crianças vão à escola e ali começa a batalha diária dos professores brasileiros ensinando a língua nacional, saberes históricos e geográficos do Brasil, maneiras de ser e de sentir do povo brasileiro e exigem que essas crianças se identifiquem como brasileiras. Esse campo de disputas produz resistências, mas também promove aprendizados híbridos referentes às duas nações (PEIXOTO, 2019, p. 72-73). Como pode-se verificar pelo apontamento de Peixoto (2019), o currículo padronizado das escolas públicas

brasileiras não leva em consideração o contexto multilíngue e multicultural das diversas localidades do Brasil, tampouco as necessidades das críticas regiões de fronteira, maximizando as barreiras e intensificando conflitos que não estão especificamente no território, mas nas fronteiras simbólicas e enunciativas que não podem ser controladas pelo domínio da espacialidade (RIBEIRO, 2017).

O excesso de conteúdo e, por vezes, o exíguo tempo para cumpri-lo, impedem que um tempo de qualidade seja aplicado na adaptação e atendimento das demandas específicas, como os alunos não fluentes na língua ‘da escola’. O ritmo frenético com que os conteúdos precisam ser ‘vencidos’ atua como uma ‘avalanche’ arrastando tudo (e todos) por onde passa. De acordo com Peixoto (2019, p. 53): “é nas Escolas de Fronteira que se encontra espaço primordial para uma proposta de currículo diferenciada e, consequentemente, um processo de aprendizagem diferenciado e único”. Dessa forma, tanto o currículo quanto o ritmo de trabalho nas escolas de fronteira precisam ser particularizados, levando em consideração suas especificidades. Redel, Martiny e Heck (2020) retratam a atitude comum das escolas que enfrentam a questão do multilinguismo e não trabalham na perspectiva da gestão de línguas, sendo insensíveis aos interesses e necessidades dos educandos.

O plano de ensino torna-se, então, equalizador do sistema de poder, e não há nele justiça social. É dessa maneira que: [...] a escola pode contribuir negativamente para a manutenção das línguas de herança e do plurilinguismo em contexto de fronteira e, ao procurar alinhar a realidade externa de seus alunos, geralmente prefere seguir a normativa de que, no domínio escolar, deve-se usar exclusivamente o português, e o inglês no caso das aulas de língua estrangeira (REDEL; MARTINY; HECK, 2020). Assim, a presença de migrantes na rede escolar iguaçuense não é adequadamente atendida, e suas necessidades são praticamente ignoradas, partindo-se do pressuposto de que o aluno, ao adentrar no ensino público, adquira a língua e a cultura propagada pela escola. Logo, o inevitável contato com a diversidade no contexto das escolas de fronteira e os ‘resultados’ aquém do esperado tornam necessário o advento de um ‘culpado’: Algumas pesquisas realizadas em escolas presentes em regiões de fronteira constataram a errônea prática de culpabilizar os alunos e professores pelo sucesso ou fracasso escolar: são os professores que não tem formação, são os brasiguaios, argentinos e paraguaios com sua “hibridização

linguística", são os árabes (colocados em uma única caixa, como se todos viessem do mesmo país), são os alunos indígenas que chegam na escola falando "apenas" o guarani. As pessoas tornam-se problema (PAIVA, 2016, p. 1). Deus (2019), observando a não-efetivação de uma política linguística voltada ao contexto escolar multilíngue no município de Foz do Iguaçu, decidiu pesquisar se a gênese do conflito estava na formação dos professores.

Apesar do recorte específico de sua pesquisa, sua conclusão alocou o problema nos procedimentos políticos estatais (ou, mais assertivamente, na sua ausência) e na própria constituição da sociedade capitalista, que naturaliza as desigualdades e dificulta a percepção dos grupos minoritários e a valorização de suas culturas. Portanto, a diversidade cultural vivenciada nas ruas de Foz do Iguaçu por meio do vestuário, culinária, manifestações religiosas, enfim, o que se costuma designar por 'tradição' das comunidades de pertencimento, precisa 'povoar' as reflexões dentro do espaço escolar a fim de superar paulatinamente o estranhamento pela extração da esfera do 'comum' e possibilitar a percepção de outras formas de ser/viver, outros valores que também são legítimos (DEUS, 2019). Ou seja, a escola deve despertar "[...] nos alunos, discussões sobre diversidade, diferenças, racismo e preconceito, a fim de proporcionar a interação e o respeito entre as culturas" (NASCIMENTO, 2021, p. 28).

Em "carta aberta à comunidade de Foz do Iguaçu", o Colégio Árabe Brasileiro informou sobre o encerramento das atividades escolares no dia 20 de dezembro de 2019. Na nota assinada pelo diretor Hoda Mustapha El Smidi, o colégio informou que "sempre foi uma escola que possibilitou a identificação de membros da comunidade árabe com costumes, cultura e idioma de seus países de origem, fortalecendo o sentimento de representatividade e pertencimento da comunidade árabe-brasileira à comunidade iguaçuense". E prosseguiu afirmado que o fechamento do Colégio Árabe Brasileiro acabou por representar o insucesso da comunidade árabe de Foz do Iguaçu em preservar uma instituição de ensino.

Por tratar-se de assunto de interesse coletivo, o Colégio Árabe Brasileiro vem, através desta carta, informar o encerramento das atividades escolares no dia 20 de dezembro de 2019.

O Colégio Árabe Brasileiro vem atuando seguindo toda a regulamentação prevista em Deliberações do Estado do Paraná, há 21 anos, desde 1998, posicionando-se como um espaço de formação de cidadãos árabes e brasileiros, conscientes, responsáveis e críticos.

Retrata também a trajetória que vem sendo percorrida por essa comunidade, na consolidação do desejo de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

O Colégio visa a atuação individual e coletiva na sociedade, buscando modificar os rumos que ela vai seguir, nos seus aspectos políticos e nos aspectos pedagógicos, como forma de organizar as atividades e os projetos educacionais que são necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Nosso Colégio não se restringe a uma instituição de ensino em toda a sua abrangência. Trata-se de um Colégio que representa para a comunidade árabe de Foz do Iguaçu, assim como para a comunidade iguaçuense como um todo, um lugar de “diferença”, um lugar que contribui enquanto referência identitária de valor simbólico inestimável, na medida em que proporciona um ambiente “misturado” (segundo fala de muitos de nossos alunos que se reconhecem como uma mistura do ser árabe e brasileiro), que recebe alunos oriundos de vários países, mais especificamente, alunos de países do Oriente Médio, como Líbano, Síria, Paquistão, Iraque e vários outros, proporcionando a estes a possibilidade e uma facilidade maior no processo de sentimento e pertencimento a uma sociedade.

Portanto, sempre foi uma escola que possibilitou a identificação de membros da comunidade árabe com costumes, cultura e idioma de seus países de origem fortalecendo o sentimento de representatividade e pertencimento da comunidade árabe-brasileira à comunidade iguaçuense, e à comunidade brasileira como um todo.

Acreditamos que a educação das crianças seja feita, não somente e principalmente pela família, mas também pela escola e pela comunidade, oferecendo amor, ensinamentos e suporte.

Temos enfrentado ao longo do tempo, uma série de dificuldades, às quais temos resistido das formas mais variadas, no entanto, a dificuldade maior tem sido o desinteresse e a falta de apoio da própria comunidade árabe à qual o Colégio atende. Apesar da nossa deceção, sabemos que fizemos tudo que foi possível para evitar esse desfecho.

O fechamento do Colégio Árabe Brasileiro representa o insucesso da comunidade árabe de Foz do Iguaçu em preservar uma instituição de ensino, uma instituição educacional, que talvez represente um dos mais nobres instrumentos de formação de cidadãos críticos, éticos, responsáveis e transformadores.

Aos pais e à comunidade escolar que acreditaram em nós e que nos acompanharam nessa jornada, testemunhas e colaboradores dessa trajetória, nosso sincero muito obrigado! Lamentamos o sentimento de orfandade experenciado por vários de nós.

Colégio Árabe Brasileiro. Foz do Iguaçu, 19 de novembro de 2019.
Hoda Mustapha El Smidi

Após o fechamento do Colégio Árabe Brasileiro, em 20 de dezembro de 2019, uma parcela das famílias que tinham seus filhos matriculados naquela instituição de ensino optou pela educação pública; desde então, a Escola Municipal Professora Elenice Milhorança vem se tornando uma importante

referência nas comunidades árabes da Tríplice Fronteira. Outros fatores, como a crise financeira provocada pelo fechamento das fronteiras em virtude do controle sanitário em meio à pandemia do Corona Virus Disease (Covid), avolumam as justificativas para o fenômeno. Portanto, as famílias que a princípio idealizavam uma educação escolar pautada nos seus princípios culturais, linguísticos e religiosos foram impelidas a experenciar o novo: instituições escolares públicas e não-confessionais. Assim, devido ao fenômeno emergente, a experiência escolar tem sido marcada por situações ‘sensíveis’ e exigido dos profissionais da educação posturas de acolhimento e estratégias de ensino mais flexíveis, nem sempre fáceis de se efetivar.

As pesquisas educacionais em contextos multiculturais e multilíngues têm despontado na última década e realidades linguísticas e culturais específicas estão sendo descritas, no entanto, esses estudos voltam-se principalmente às comunidades de língua(s) espanhola(s).

3.4 ESCOLA ISLÂMICA BRASILEIRA EM SÃO PAULO (SP)

A Escola Islâmica Brasileira foi criada em 1964, no bairro Vila Carrão, na capital de São Paulo, com o objetivo de acolher os filhos da comunidade árabe e manter sua cultura. No início, era um projeto pequeno, para dez famílias.

FIGURA 12 - Símbolo da Escola Islâmica Brasileira.



Fonte: Marcelo Rodrigues, 2019.

Concilia formação religiosa e informação científica, nos níveis da educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio.

A sociabilidade dos indivíduos é quase que exclusivamente dependente do círculo familiar e das relações da família com a colônia muçulmana, pois, fora

da família não há nada muito além das atividades propostas pelas mesquitas e respectivas sociedades benfeicentes associadas a cada uma delas. Isso se reflete mesmo em termos espaciais, pois se observa que as famílias procuram se aglutinar próximas tanto do trabalho (em geral, da loja) quanto da mesquita que frequentam. Há uma expectativa implícita de que os membros de uma família permaneçam o máximo possível juntos, seja em casa, no trabalho, seja em outras atividades. Espera-se assim manter as crianças sempre envolvidas no seio da família, a fim de que se lhes possa transmitir os valores da vida familiar em um ambiente islâmico.

Pode-se afirmar sem dúvida que há um conjunto significativo de características comuns, orientadoras das configurações familiares tanto de árabes de origem cristã quanto de árabes de origem muçulmana em São Paulo. Não obstante, crenças religiosas distintas, épocas de chegada também distintas, bem como a maior proximidade religiosa das famílias de origem cristã com o catolicismo dominante no Brasil, acabaram condicionando um conjunto de especificidades. Em primeiro lugar, é evidente, a exemplo dos descendentes de árabes de origem cristã, a centralidade da família. Ela fornece a referência básica para indivíduos, dificilmente reconhecíveis isoladamente enquanto tais, isto é, fora de uma família. A família é o elo estruturante tanto da vida econômica – já que os negócios são maciçamente familiares – quanto da vida social da comunidade, pois as práticas religiosas e as correspondentes atividades exercidas no âmbito das sociedades benfeicentes, anexas às mesquitas, se alicerçam essencialmente sobre a participação e o engajamento das famílias. É provável que as redes familiares também atuem no sentido de proteger os indivíduos de trajetórias acentuadas de desenso social. (TRUZZI, 2008) Acredita-se ainda que “a paz e a segurança proporcionadas por uma unidade familiar estável [são] essenciais para o desenvolvimento espiritual de seus membros” (Hayek, s.d.). Nesse sentido, o islamismo pretende, e em alguma medida logra, entre seus praticantes, ser não apenas uma religião, mas um “sistema completo de vida” (Hayek, s.d.).

Por outro lado, tendo agora por contraste a comunidade de origem árabe cristã, de modo geral mais aculturada à sociedade brasileira, é possível discernir a maior importância da vivência religiosa – e tudo o que ela significa em termos sociais – para o grupo muçulmano. Pode-se afirmar, a esse respeito, que no

grupo muçulmano a identidade religiosa prevalece sobre a identidade étnica, ao contrário do que parece ocorrer entre árabes cristãos. De fato, caso a identidade étnica fosse preponderante para ambos os grupos, o número de casamentos entre árabes cristãos e árabes muçulmanos supostamente seria muito maior. Entretanto, o que se observa é que são muito raros, de modo que as duas comunidades podem ser compreendidas como dois grupos relativamente distintos, que pouco se misturam. Há interesses comerciais que se concatenam, há um coincidente antagonismo em relação à política sionista, há muitos traços culturais em comum, mas que não se traduzem em ligações familiares, graças ao distanciamento imposto por tradições religiosas distintas e pela herança amarga de conflitos históricos na terra de origem. (TRUZZI, 2008)

FIGURA 13 - Alunos fazendo atividades escolares.



Fonte: <https://saopaulo.folha.uol.com.br/revista/2020/01/escolas-estrangeiras-sequem-rituais-para-manter-tradicoes-de-seus-paises.shtml>. Acesso em 12 jul. 22.

Tem Islamismo como base, desde a educação infantil, as aulas são ministradas em árabe e português. Do ensino fundamental até o segundo ano de ensino médio, os alunos têm cinco aulas semanais de árabe e três de ensino religioso. No terceiro ano, a frequência dessas aulas diminui para uma e duas, respectivamente, por causa da preparação para o vestibular. Meninos e meninas estudam na mesma sala. Somente nas aulas de ensino religioso há uma separação.

FIGURA 14 - Alunos fazendo atividades escolares.



Fonte: <https://saopaulo.folha.uol.com.br/revista/2020/01/escolas-estrangeiras-seguem-rituais-para-manter-tradicoes-de-seus-paises.shtml>. Acesso em 12 jul. 22.

Segundo Regimento Interno da escola, as rezas acontecem diariamente e são obrigatórias para todos os alunos muçulmanos. As alunas que já atingiram a puberdade e estiverem no período menstrual ou alunos não muçulmanos, comparecem à Mussala somente como ouvintes. Receberão sanções disciplinares, alunos que não comparecerem à Mussala por qualquer motivo. “O horário da reza é sagrado e todos participam” (REGIMENTO INTERNO, 2020). Com relação à questão religiosa, a escola tem como objetivo:

- I- Construção da personalidade do jovem muçulmano, baseada na crença, princípios e valores islâmicos;

II- Transmitir o conhecimento necessário para o jovem muçulmano seguir e disseminar a sua religião;

III- Demonstrar o ensinamento religioso em comportamentos e práticas;

IV- Cultivar nos alunos o sentimento de orgulho e respeito às tradições islâmicas;

V- Fazer do jovem um muçulmano proativo dentro da sociedade brasileira e muçulmana. (REGIMENTO INTERNO, 2020).

No mês do Ramadã, as famílias que optarem por retirar seus filhos antes do horário normal de saída, devem procurar “auxiliar integralmente seus filhos na reposição de conteúdos, a fim de superar as perdas das aulas. Ausências não serão abonadas.” (REGIMENTO INTERNO, 2020).

Dentro da escola, não é permitido que o aluno utilize adereços (bonés, chapéus etc.) ou qualquer tipo de acessório que não faça parte do uniforme da escola, bem como amarrar qualquer blusa que não seja do uniforme na cintura. Em sala de aula, é proibido o uso do capuz do blusão

A Escola Islâmica Brasileira atende, anualmente, alunos particulares e alunos com vulnerabilidade social. A escola concede bolsas de estudos integrais e parciais, de acordo com a demanda e necessidade de cada família.

Assim como ocorre com as demais escolas estudadas, esta tem como mantenedora a Sociedade Beneficente Muçulmana de São Paulo que, além da escola, é responsável pelo Cemitério Islâmico Brasileiro (Guarulhos, São Paulo).

FIGURA 15 - Escola Islâmica Brasileira.



Fonte: Tamara Ahamd Saadi, 2019.

O prédio da escola é dividido em três pavimentos com dimensões das mais variadas, tendo a separação dos alunos de acordo com a fase do aprendizado que estão no momento.

No térreo ficam os alunos da educação infantil e sua área de lazer, algumas salas da parte administrativa, pátio para intervalo dos ensino fundamentais I e II e ensino médio, refeitório e auditório. Já o primeiro pavimento, estão as salas do ensino fundamental I, salas de cultura/religião, sala de árabe e laboratório de informática. Por fim, no segundo pavimento, estão as salas do ensino fundamental II e ensino médio, a outra parte da área administrativa, mesquita, laboratórios de artes e ciências. A entrada de alunos é feita no mesmo horário e a saída de todos varia de acordo com o dia da semana.

FIGURA 16 - Sala de orações.



Fonte: Tamara Ahamd Saadi, 2019.

Logo na entrada, tem-se acesso a um corredor que leva para a secretaria/recepção. A parte dos banheiros está presente em todos os pavimentos, possuindo um para cada gênero. E ao lado da mesquita há a presença de banheiros com áreas para fazer abluição. Há pouca presença de iluminação natural no pátio ou nos corredores e não possui acessibilidade.

Ainda que a maioria dos descendentes de sírios e libaneses que imigraram para o Brasil seja constituída por cristãos – sobretudo católicos maronitas e ortodoxos –, a partir da década de 1950, surge no cenário paulistano uma nova leva migratória de árabes muçulmanos – sunitas e xiitas –, já aqui presentes desde as primeiras décadas do século XX, mas até então muito pouco expressivos numericamente. Esse último movimento migratório é explicado pela conjuntura de depressão econômica que atingiu regiões mais atrasadas do Líbano após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A falta de perspectivas para os jovens que residiam em regiões preponderantemente rurais, onde os conflitos político-religiosos eram mais presentes, impeliu os que ainda tinham alguma autonomia a decidir pela emigração. (TRUZZI, 2008).

Originários em sua maioria do vale do Bekaa ou de pequenas aldeias ao sul do país, concentraram-se em áreas da Região Metropolitana de São Paulo, como a região de Santo Amaro, na zona sul da capital, ou ainda a região do ABC paulista (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano). Esse movimento migratório foi reforçado a partir de 1975, quando eclodiu a guerra civil libanesa (OSMAN, 1998; GATTAZ, 2001).

A maior concentração ocorreu em São Paulo, onde os imigrantes, sempre aglutinados ao redor de mesquitas nas regiões de Santo Amaro, zona sul da capital, e do ABC, dedicam-se hoje primordialmente à comercialização de móveis populares.

Não obstante tal distanciamento, ressalte-se que, desde os anos 1980 do século passado, estudiosos vêm advogando a tese de que a família no Brasil não pode ser compreendida segundo traços homogêneos acomodados em um padrão singular que evoluiu da família patriarcal à família conjugal moderna, mas sim a partir de arranjos diferenciados, segundo especificidades de classe, gênero, idade e, acrescento eu, etnia e religião (CORRÊA, 1994; FUKUI, 1980; FONSECA, 1989; DURHAM, 1983; SARTI, 1996; ARDAILLON, 1997; FIGUEIRA, 1987; PEIXOTO, SINGLEY E CICCHELLI, 2000; HEILBORN, 2004). Nesse último sentido, importa também analisar o grupo sob a ótica das confluências entre ethos religioso e ethos familiar. Tais ordens de relacionalidade primordiais – uma mais cosmológica, outra mais societária – definem as condições básicas da presença desses indivíduos no mundo, aquelas que os sustentarão como elementos da vida pública e que pautarão suas condutas e seus desafios. (TRUZZI, 2008) Conforme observou Duarte, “qualquer iniciativa que tenda a influir na vida social contemporânea de modo a viabilizar sua adequação aos valores modernos por excelência [...] enfrenta a necessidade de indagar como se articulam família e religião, de que modo conformam representações e experiências de subjetividade mais ou menos sensíveis à pregação modernizante” (2006:8)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um ponto de vista sociológico, o importante é reconhecer que os traços culturais do grupo estão sujeitos a mudanças, adaptações e releituras, fruto da interação do grupo com a sociedade mais ampla, provocadora de reinterpretações das próprias tradições étnico-religiosas. Assim, etnicidade e religiosidade tendem a reconfigurar-se continuamente à medida que o grupo cresce (inclusive com convertidos) e se reproduz na sociedade brasileira, reage aos estereótipos que lhe são imputados e interage com essa mesma sociedade de modo mais denso, através das novas gerações nascidas em Curitiba e em São Paulo, transformando assim sua própria identidade. De qualquer modo, diferentes parcelas da comunidade deverão conviver, não sem conflitos, em esferas religiosas, sociais e econômicas comuns, abrindo margem para compromissos variados entre a tradição e a contemporaneidade. (TRUZZI, 2008).

No que se refere à língua, dentro dessa valorização cultural e da recriação de tradições, o árabe, como língua de herança, tem tido sucesso em sua manutenção durante esses anos de presença no espaço plurilíngue, devido à uma gestão que se estende do ambiente familiar aos espaços de culto e outros espaços de grande visibilidade, à utilização da língua na paisagem linguística, ao fato de a comunidade estar unida geograficamente. Percebe-se também uma política linguística in vivo, ou seja, quando a iniciativa de fundar instituições de ensino específicas para o aprendizado da língua árabe parte da comunidade minoritária. E é inegável como a religião está atrelada à gestão e à manutenção da língua. Com a constante e expressiva chegada de imigrantes e de seus descendentes no Brasil e, em particular, na região da tríplice fronteira, a demanda por estudos referentes à gestão de línguas se torna cada vez mais crescente. Isso em razão do contínuo desenvolvimento do quadro sociolinguístico desse território, que configura uma riqueza pluricultural e plurilingüística, implicando estudos futuros e aprofundados sobre outras comunidades que vêm se estabelecendo na região, a exemplo de haitianos e venezuelanos.

Por fim, outra questão a ponderar, especialmente nos contextos interativos, são as forças simbólicas e sociais que podem oprimir os indivíduos

impondo-lhes identidades negativas (WOODWARD, 2020), preconceituosas, forçando-os a carregar um estigma ou rótulo, geralmente ligado a aspectos ‘étnicos’ ou ‘raciais’ e imerso nas relações de dominação e poder (BAUMAN, 1999; 2001). Mesmo não desejando portar tais estigmas, os indivíduos encontram sérias dificuldades para se desvencilharem delas (quando conseguem). Um exemplo de identidade negativa imposta pela população brasileira ao migrante árabe é o estereótipo de ‘turco’. Apesar de muitos aceitarem essa ‘identidade’ conferida, concebendo-a como ‘brincadeira’ ou ‘apelido carinhoso’ da comunidade de acolhimento, alguns a contestam e recusam-se a ‘portá-la’.

O estereótipo de turco rememora o fato histórico do Império Turco-Otomano, o dominador de várias nações, não apenas dos povos árabes. Ademais, sequer a Turquia (centro do Império) se tratava de um país árabe. Para muitos, portanto, ter os passaportes dos primeiros migrantes árabes que chegaram ao Brasil, principalmente de sírio-libaneses, vinham em nome da Turquia, centro do Império Turco-Otomano (CUCHE, 1999), o que pode ter contribuído para difundir o estereótipo do “turco” na população brasileira (ICARABE, 2005), uma ‘identidade’ associada ao implacável dominador do qual ‘fugiam’ é, no mínimo, humilhante (CUCHE, 1999; ICARABE, 2005). Soma-se ainda à figura do ‘turco’, o estereótipo de ‘espertalhão’, ‘pão-duro’ e ‘perspicaz’, associado ao comércio e ao enriquecimento a todo custo. Imbuída de conteúdo depreciativo, essa ‘identidade’ herda a representação simbólica comercializada pela mídia hollywoodiana “[...] em que os árabes são apresentados como o grupo mais vilanizado e desumanizado da história de Hollywood” (PORTO, 2018, p. 330).

Atualmente o estereótipo de ‘turco’ vem perdendo força à medida em que os migrantes árabes e seus descendentes se estabilizam no país e conquistam maior respeitabilidade social. Todavia, é preciso mencionar que as hétero-identidades, ou exo-identidades, apesar de impositivas, não são necessariamente um destino incontestável, isentas de resistência (CUCHE, 1999). Mesmo ‘convocado’ para determinada posição-de-sujeito (WOODWARD, 2020), é o indivíduo quem decidirá se investe ou não nessa identidade que lhe é atribuída. Mas, ao contestá-la, o indivíduo comumente enfrenta árduas batalhas (HALL, 2020b). Por fim, pensando no ambiente escolar, percebe-se a

importância de se trabalhar o conceito de ‘diferença’. Se construída negativamente, a diferença pode polarizar-se a tal ponto de constituir ‘estranhamento’ completo e suprimir quaisquer semelhanças integrativas, resultando na produção de sujeitos abjetos, marginalizados; mas se ‘lida’ pela face da diversidade, pode tornar-se uma experiência enriquecedora (WOODWARD, 2020).

Por valorizarem muito a educação, principalmente como mecanismo que possibilita a propagação/manutenção da sua cultura, os projetos educacionais árabes estiveram entre os primeiros investimentos sociais a serem desenvolvidos pela comunidade árabe em Foz do Iguaçu. As escolas surgiram sob a premissa de ofertar, além das disciplinas obrigatórias (segundo as determinações da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira), conhecimentos da língua, cultura e literatura árabe e princípios da religião muçulmana (CARDOZO, 2003). No entanto, a necessidade de uma formação ‘mais consistente’ e propedêutica levou muitas famílias árabes, principalmente de descendentes, a optar pela educação em escolas/colégios não-confessionais. Mansour (2017, p. 18) justifica essa opção: “em nenhum momento conseguimos estudar em colégio árabe porque naquela época esses colégios não tinham objetivo de preparar o aluno para o vestibular e sim para o ensino da língua árabe, religião e cultura”. É importante mencionar que essas escolas foram reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e necessariamente precisam cumprir o currículo nacional, com o diferencial de agregarem conhecimentos específicos em sua grade curricular. A língua árabe, por exemplo, é tratada nessas instituições como língua estrangeira, mas com elevada carga horária (PINTO, 2011).

Por fim, além de evidenciar a ausência de uma política municipal de ensino específica para o contexto de escolas étnicas árabes, esta pesquisa trouxe implicações acadêmicas, pedagógicas, sociais e pessoais. Como implicações acadêmicas, verificou-se a necessidade de ampliar os estudos e as discussões teóricas a fim de que a problemática tome ‘corpo’ e passe a frequentar as pautas dos estudos imigratórios e educacionais de forma mais consistente e recebendo a atenção que se faz urgente. Apesar da vasta produção científica nos contextos escolares de etnias europeias, há demandas que ainda são invisibilizadas e outras rodeadas de preconceitos e xenofobias.

Portanto, os estudos na temática precisam avançar e, talvez, propostas pedagógicas, pesquisas-ação e projetos-pilotos tanto de acolhimento linguístico, quanto de compreensão dessa cultura, tornem-se intervenções factíveis que, inclusive, despertem o interesse e investimento de outros pesquisadores.

A busca pelo pertencimento escolar para os imigrantes árabes muçulmanos envolve a identificação e conexão desse povo com a sociedade já estabelecida no Brasil. As escolas se esforçaram para criar um ambiente no qual a cultura e as tradições religiosas fossem preservadas, usando como base as sociedades benfeitoras e os imigrantes já instalados. É essencial considerar a importância da língua árabe na união desses imigrantes e o desejo dos pais em criar ferramentas que garantiram a adaptação cultural e a diminuição do sofrimento da separação da sua terra de origem. Cada escola e comunidade apresentou caminhos únicos para lidar com as necessidades específicas de sua realidade e de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. O contato árabe-português no Brasil: descrição sociolinguística-demográfica. PAPIA 19, 2009.
- AGER, Alastair; STRANG, Alison. **Understanding integration: a conceptual framework**. Journal of Refugee Studies, Oxford, v. 21, n. 2, 2008.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil**. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- AL-BAZZAZ, Abd Ar-Rahman. **Islam and arab nationalism**. Die Welts des Islams, vol. 3, 1954.
- AL-FURATI, Fadel. **Fátima y la Virgen María**. República Islámica de Irán: Fundación Cultural Oriente, 2006.
- AMADO, Jorge. **Gabriela Cravo e Canela**. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.
- ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2009.
- ANTELO, R. **Identidade e representação**. Florianópolis: Editora da USFC, 1986.
- ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. **A Língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento**. Revista X, Curitiba, v. 13, n. 1, out. 2018. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 05 abr. 2022.

AQUINO, José Edicarlos de. **Origem medieval da expressão língua materna: uma história contra a evidência de sentidos de um termo canônico na reflexão sobre a linguagem.** Gragoatá, Niterói, v. 24, n. 48, jan./abr. 2019. Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33619>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ARANGO, J. **La Explicacion teorica de las Migraciones: Luz y Sombra. Migración y Desarrollo**, Mexico, out. 2003.

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.

BAGNO, Marcos. **Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias linguísticas.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). O português no Século XXI. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BALHANA, Altiva.; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília. **História do Paraná.** Curitiba: Grafipar, v. 1. 1969.

BARTH, F. **Ethnic groups and boundaries.** London: George Aliens and Unwin, 1969.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **O local da cultura.** Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. 1^a reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

_____. **Globalização: as consequências humanas.** Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARAKAT, Aretusa Catiusca Cardoso. **A reconstrução e manutenção da identidade libanesa em Foz do Iguaçu.** História na Fronteira, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 143- 161, jul./dez. 2008. UNIAMÉRICA. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/historianafronteira/issue/view/15>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. **Acolhimento e ensino da Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades.** In: BAENINGER, Rosana et al. (Orgs.). Migrações Sul-Sul. 2. ed. Campinas: Nipo/Unicamp.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística.** 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant; réponses.** Paris: Seuil, 1992.

. **A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer.** Tradução: Sérgio Miceli et al. 2. ed. 1^a reimpressão. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Coleção Meus Primeiros Passos. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUFFA, Ester. **História e filosofia das instituições escolares.** In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JR., Décio (Orgs.). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados, 2002.

BUTLER, Judith; ATHANASIOU, Athena. **Dispossession: the performative in the political.** Hoboken: John Wiley & Sons, 2013.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas Linguísticas.** Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CARDOZO, P. F. **A Imigração Árabe em Foz do Iguaçu: Conservando sua Cultura Através de Suas Instituições Representativas.** Caixas do Sul, 2004.

CARDOZO, Poliana Fabiula. **Eu nasci no Brasil, mas o Líbano é o meu País – jovens descendentes de libaneses em Foz do Iguaçu: identidade plural.** História: Questões & Debates, Curitiba, n. 58, jan./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/33894/21155>. Acesso em: 25 ago. 2020.

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.

CARLOTO, Denis Ricardo; GIL FILHO, Sylvio Fausto. **O espaço de representação da comunidade árabe-muçulmana de Foz do Iguaçu-Paraná.** Núcleo de Estudos em Espaços e Representações: UFPR, 2000.

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.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2003.

CATROGA, Fernando. **Memória e História.** In: PESAVENTO, Sandra. Fronteiras do Milênio. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CÉSAR, América Lúcia Silva; CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Do Singular para o Multifacetado: o conceito de Língua como Caleidoscópio.** In: CAVALCANTI, Marilda do Couto, BORTONI-RICARDO, Stella Maris, (Orgs.). Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, 1990.

CORRÊA, Mariza. **Repensando a Família Patriarcal Brasileira.** In: A. A. Arantes *et alii* (orgs.), *Colcha de Retalhos: Estudos sobre a Família no Brasil* Campinas, Editora da Unicamp, 1994.

COSTA, Rogério da. **Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 9, n. 17, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/gx3Z8FPYVqJYdN6kDZ3HyfM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2022.

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

DEMANT, Peter. **O mundo muçulmano.** São Paulo: Contexto, 2004.

DEUS, Miriam de Oliveira Almeida de. **Formação Inicial de Professores (as) Pedagogos no Contexto Multilíngue de Foz do Iguaçu. 2019.** Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em:
https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4642/5/Miriam_de_Oliveira_Almeida_de_Deus_2019.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

DURHAM, Eunice R. **Família e Reprodução Humana.** In: B. Franchetto *et alii* (orgs.), Perspectivas Antropológicas da Mulher. Rio de Janeiro, Zahar, vol. 3, 1993.

ERICKSON, Frederick. **Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement.** Anthropology & Education Quarterly, v. 18, n. 4, 1987. Disponível em:
https://www.jstor.org/stable/3216661?seq=6#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 23 maio 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **História Sociopolítica da Língua Portuguesa.** 1^a reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FARAH, Paulo Daniel. **Árabes viraram 'turcos' no Brasil.** Artigo publicado em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u29778.shtml>. 2008. Acesso em 23 de set. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios.** In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, V. D. O. **A (re)construção de identidade de imigrantes na região de fronteira: um estudo de caso a partir da Escola Árabe de Foz do Iguaçu.** Universidade Estadual do Oeste de Paraná. Foz do Iguaçu. 2014.

FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. **O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha.** Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 8, n. 3, ago./dez. 2014. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24736/15191>. Acesso em: 04 ago. 2022.

FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (org.). **Uma Nova Família? O Moderno e o Arcaico na Família de Classe Média Brasileira.** Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

FONSECA, Claudia. **A História Social no Estudo da Família: Uma Excursão Interdisciplinar.** BIB, nº 27, 1989.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTES, Laura; RAMIREZ, Liz Letícia Martinez. **Língua Oficial Materna: uma análise do discurso político-educacional sobre o bilinguismo no Paraguai.** In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (Orgs.). Políticas de gestão do Multilinguismo: práticas e debates. Campinas: Pontes Editores, 2020

FURET, François. **A oficina da história.** Lisboa, s.d., v. 1.

FUKUI, Lia. **Estudos e Pesquisas sobre Família no Brasil.** BIB, nº 10, 1980.

GATTAZ, André. **Imigração Libanesa para o Brasil.** In: Brasil. Ministério das Comunicações. Correios. Imigração Libanesa para o Brasil (Emissão Especial). 2002.

_____. **Líbano uno e diverso: as múltiplas identidades entre imigrantes libaneses no Brasil.** História Oral, v. 10, n. 1 jan./jun. 2007. Disponível em:
http://www.imigracaohistorica.info/uploads/1/3/0/0/130078887/artigo_libano-uno-e-diverso-as-multiplas-identidades-entre-imigrantes-libaneses-no-brasil.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

_____. **Do Líbano ao Brasil: história oral de imigrantes.** Salvador: Pontocom, 2012. Disponível em:
<http://www.editorapontocom.com.br/livro/9/9-gattaz-libano.pdf>. Acesso em: 23 ago.2022.

GATTI JR, Décio; OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. **História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico.** Cadernos de História da Educação, v.1, nº. 1, jan-dez, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1989.

GELLNER, Ernest. **Nations and Nationalism.** Oxford: Basil Blackwell Publisher Limited, 1983.

GIROUX, H.A. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação.** In: SILVA, T.T. Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAJJAR, Claude. **Imigração árabe: 100 anos de reflexão.** São Paulo: Ícone, 1985.

HAIDAR, Stephanie. **Veja qual a cidade do Brasil com maior população libanesa!** Partiu Líbano, 23 jul. 2019. Disponível em: <https://partiulibano.com/2019/07/23/veja-qual-a-cidade-do-brasil-com-maior-populacao-libanesa/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

HALL, Michael. **Os imigrantes na cidade de São Paulo.** In: PORTA, Paula (Org.). História da Cidade de São Paulo. A cidade na Primeira Metade do Século XX-Imigrantes na Cidade de São Paulo. V. III. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10a ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. 2. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020a.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. 7ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2020b.

HATOUM, Milton. Dois irmãos. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Relato de um certo Oriente. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HAYEK, Samir El. (s.d.), **Compreenda o Islam e os Muçulmanos São Paulo,** s/ed.

HEILBORN, Maria Luiza. **Dois é Par: Gênero e Identidade Sexual em Contexto Igualitário** Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

ICARABE, Instituto da Cultura Árabe. **Estereótipo de árabes confundidos com turcos permanece.** Imigração. Em: 23 jun. 2005. Disponível em: <https://icarabe.org/noticias/estereotipo-de-arabes-confundidos-com-turcos-permanece>. Acesso em: 15 set. 2022.

ISKANDAR, Jamil. **A mesquita - O berço das escolas árabes.** Maringá: Revista Geonotas, Jul/Ago/Set, v.3, 1999.

JALIL, Samira Abdel. **Um retrato da migração de falantes de árabe para Foz do Iguaçu: história e integração à sociedade local.** Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020.

JORGE, Salomão. **Álbum da Colônia Sírio-Libanesa no Brasil.** São Paulo: Sociedade Impressora Brasileira. [19--].

KARAM, John Tofik. **Atravessando as Américas: a “guerra ao terror”, os árabes e as mobilizações transfronteiriças em Foz do Iguaçu e Ciudad del Este.** In: MACAGNO, Lorenzo; MONTENEGRO, Silvia; BÉVILEAU, Verónica Giménez (Orgs.). *A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais*. Curitiba: Editora UTFPR, 2011.

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.

KHATLAB, Roberto. **Brasil – Líbano:** amizade que desafia a distância. Bauru: EDUSC, 1999.

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.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **(Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social.** In: SIGNORINI, Inês (Org). Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLICH, Ignacio. **Introduction to the sources for the history of the middle easterners in Latin America.** In Temas de África y Asia 2. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1993.

KNOWLTON, Clark S. **Sírios e libaneses:** mobilidade social e espacial. São Paulo: ANHAMBI, 1955.

KREUTZ, Lúcio. **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 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.

LAMB, Robert Edgar. **Uma jornada civilizadora:** imigração, conflito social e segurança pública na Província do Paraná – 1867 a 1882. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

LESSER, J. **A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil.** São Paulo: EdUnesp, 2001.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Sociolinguística e Línguas de Herança.** In:

MOLLICA, Maria Cecília; JUNIOR, Celso Ferrarezi (Orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução.** São Paulo: Contexto, 2016.

MAHER, Terezinha Machado. **Sendo índio em português.** In: SIGNORINI, Inês (Org). Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MANSOUR, Noura Reda. **A influência do Ensino Escolar e da Cultura Árabe-Islâmica no aprendizado em saúde dos alunos de três escolas da Tríplice Fronteira.** Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em:
http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3135/5/Noura_Red_a_Mansour_2017.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022

MARQUES, Aline Áurea Martins. **Políticas Linguísticas e Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas Universidades Federais.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189500>. Acesso em: 12 abr.2022.

MARTINIAK, V. L. **A reconstrução histórica das instituições escolares étnicas no Paraná.** Antíteses, [S. l.], v. 8, n. 15, 2015.

MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1993.

MAZLOUM, Sheik Ahmad Osman. **A educação espiritual no Islam.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

MEY, Jacob Louis. **Etnia, identidade e língua.** In: SIGNORINI, Inês (Org). Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MELO-PFEIFER, Sílvia. **Português como Língua de Herança: que português? Que língua? Que herança?** Domínios da Linguagem, Uberlândia, v. 12, n. 2, abr./jun. 2018. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40451>. Acesso em: 23 abr. 2022.

MONTENEGRO, Silvia. **Projetos missionários e representações sobre a diversidade cultural: o evangelho transcultural para árabes na “Tríplice Fronteira”.** In: MACAGNO, Lorenzo; MONTENEGRO, Silvia; BÉVILEAU, Verónica Giménez (Orgs.). A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais. Curitiba: Editora UTFPR, 2011.

MORGAN, Willian; ARMER, Michael. **Islamic and western educational accommodation in a west african society: a cohort-comparison analysis.** American Sociological Association, vol. 53, nº 4, 1988.

MOTT, Maira Lúcia. **Imigração árabe:** um certo oriente no Brasil. 500 anos do povoamento do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

MOURA, Soraya (Org.). **Memorial do imigrante: a imigração no estado de São Paulo.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Memorial do Imigrante, 2008.

NASCIMENTO, Nayara do. **Formação para a Educação Intercultural Indígena na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.** Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5860/5/Nayara_do_Nascimento_2021.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

NASSER, Omar. **O crescente e a estrela na terra dos pinheirais:** os árabes muçulmanos em Curitiba (1945-1984). Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **O Brasil dos Imigrantes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

OSMAN, Samira Adel. **Dossiê "Imigração do Oriente Médio para o Brasil: história, cultura e sociedade"**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020.

PALAZZO, Carmen Lícia. **As Múltiplas Faces do Islã**. Seculum – Revista de História, João Pessoa, n. 30, jan./jun. 2014. Dossiê - História e História das Religiões. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/22242>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PAIVA, Aline Cristina. **Políticas Educacionais para Diversidade e Escolas nas Fronteiras: o caso de Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em:
https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3593/5/Aline_Cristina_Paiva_2016.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

PEIXOTO, Aline Josiane Acordi Mertz. **Identidades e Fronteiras: vivências e cotidiano em ambiente escolar de Foz do Iguaçu**. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em:
https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4448/5/Aline_Josiane_Acordi_Mertz_Pei xoto_2019.pdf. Acesso em: 08 jan. 2023.

PEIXOTO, Clarice E.; SINGLY, François de e CICHELLI, Vincenzo (orgs.). **Família e Individualização**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2000.

PELLEGRINI, Tânia. **Milton Hatoum e o regionalismo revisitado.** In: Revista Luso-Braszilian Review, University of Wisconsin, 2004. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/173647> Acesso em: 24 ago. 2020.

PENNA, Maura. **Relatos de Migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento.** In: SIGNORINI, Inês (Org). Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016

PETITAT, Albert. **Produção da escola – produção da sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PETRONE, Maria Tereza Schorer. **Imigração.** In: FAUSTO, Boris (Coord.). História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil republicano. Rio de Janeiro: Difel, 1978, tomo 3, v. 2.

PINHO, C. M. A dimensão sócio-antropológica no romance “Emigrantes” de Ferreira de Castro. In: TRINDADE, M. B. R.; CAMPOS, M.C.S. (Org). Olhares Iuso e brasileiros. São Paulo: Usina do Livro, 2003.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. **As Comunidades Muçulmanas na Tríplice Fronteira: Significados Locais e Fluxos Transnacionais na Construção de Identidades Étnico-Religiosas.** In: MACAGNO, Lorenzo; MONTENEGRO, Silvia; BÉVILEAU, Verónica Giménez (Orgs.). A Tríplice Fronteira: espaços nacionais e dinâmicas locais. Curitiba: Editora UTFPR, 2011.

PORTO, César Henrique de Queiroz. **Alteridade nas representações de árabes e muçulmanos na teledramaturgia nacional.** Projeto História, São Paulo, v. 61, jan./abr. 2018. PUC-SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/29667>. Acesso em: 18 ago.2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política Linguística: do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** 5^a reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RAMPTON, Bem. **Continuidade e Mudança nas Visões de Sociedade em Linguística Aplicada.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 7^a reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

RASHID, B.; MUHAMMAD, V. **Distance Education: Concepts and Methods**, 1992.

RAZZINI, M. de P.G. **Livros e leitura na escola brasileira do século XX.** In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (Org). História e memórias da educação no Brasil. v.3: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

REDEL, Elisângela; MARTINY, Franciele Maria; HECK, Diana Milena. **A escola pede aos pais para falarem em casa em português com os filhos. Gestão de línguas e práticas educacionais de professores em uma escola pública na região de Fronteira Brasil/Paraguai.** In: BERGER, Isis Ribeiro; REDEL, Elisângela (Orgs.). Políticas de gestão do Multilinguismo: práticas e debates. Campinas: Pontes Editores, 2020.

REVEL, Jacques. **Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. **Políticas Linguísticas e Ensino de Língua(s) de Fronteira na Escola.** Organon, v. 32, n. 62, jun. 2017. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72274>. Acesso em: 26 jun. 2022.

RINALDO, G.; MAIA, F. Representações sociais e culturais da comunidade árabe muçulmana em Foz do Iguaçu/Paraná. Revista Philologus, Ano 24, N° 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018.

OSMAN, Samira Adel. **Mascates árabes em São Paulo: concentração urbana e inserção econômica**. Revista Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade, 2018.

SAFADY, Jorge. **A imigração árabe no Brasil (1880 – 1971)**. São Paulo: USP, 1972.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução: Tomás Rosa Bueno. 1^a reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALGADO, Daniela Fonseca da Silva. **Saberes Docentes sobre Alfabetização em contexto de Variedades Linguísticas de Português/Espanhol**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3690/5/Daniela_Fonseca_Siva_Salgado_2018.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

SANFELICE, José Luis. **História das instituições escolares**. IN: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. [et al] (orgs). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007.

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.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São

Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>. Acesso em: 16 maio 2022.

SARTI, Cinthia A. **A Família como Espelho: Um Estudo sobre a Moral dos Pobres**. São Paulo, Autores Associados. 1996.

SAVIANI, Derméval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAYAD, Abdelmalek. **O retorno: Elemento constitutivo da condição do imigrante**. TRAVESSIA - Revista Do Migrante (Especial), 2000.

_____. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo, Edusp, 1998.

SCHWARZ, B. **Conservatism, nationalism and imperialism**. In: Donald, J. e Hall, S. (orgs.), Politics ideology. Milton Keynes: Open University Press, 1936.

SHAHADEH, Haia Ayman. **Movimentos migratórios árabes e desterritorialização**. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em:
<https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/5482/TCC-20FINAL%20%28HAIA%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2022.

SEIFFERT, A. P. **Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC): estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SIGNORINI, Inês. **A questão da Língua Legítima na Sociedade Democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea**. In: MOITA LOPES,

Luiz Paulo da (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. 7^a reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SILVA, Edevaldo Alves. **História da imigração no Brasil**. São Paulo: SNDGB, 1986.

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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. 7^a reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2020.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Da imigração à fundação do Clube Sírio-Libanês**. Curitiba: Edição do Coordenador, 2002.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia, Porto Alegre, v. 1, n. 1, ago. 2008. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837#>. Acesso em: 19 set.2022.

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

_____. **A vinda de libaneses e sírios ao Brasil**. Painel VII - Cultura e imigração árabes: influência na sociedade brasileira. Relações entre o Brasil e o mundo árabe: construção e perspectivas, 2000.

_____. **Presença árabe na América do Sul**. UNISINOS: Vol. 11, nº. 3. setembro/dezembro de 2007.

_____ . **Educar na religião:** Desafios para a transmissão de valores entre muçulmanos em São Paulo. CADERNOS CERU, v. 19, n. 2, dezembro de 2008 (a).

_____ . **Sociabilidades e valores: um olhar sobre a família árabe muçulmana em São Paulo.** Dados v.51 n.1. Rio de Janeiro, 2008 (b).

_____ . **Sentindo-se em casa. Os árabes se adaptaram muito bem ao Brasil. E o Brasil a eles.** Revista de História. 08 de julho de 2009. Disponível em: <<http://revistadehistoria.com.br/secao/capa/sentindo-se-em-casa>>. Acesso em 8 de novembro de 2011.

TRUZZI, Oswaldo Mário Serra; PUCCI, Fabio Martinez Serrano. **Sírios em São Paulo: trabalho, economia e identidade étnica.** Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 13, n. 2, jul.-dez., 2020.

UTHMAN, Fuad. **Exporting architectural education to the arab world.** Blackwell Publishing, vol. 31, nº 3, 1978.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VEIGA, I.P. A. **Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?** In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

VILLELA, Heloisa de O. S. **Entre o “saber fazer” e a profissionalização a escola normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente.** In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck e CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira

(orgs.). A educação escolar em perspectiva histórica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico.** In: Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, nº. 7, 2000.

VINCENT, G. et al. **Sobre a história e a teoria da forma escolar.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, p.7-47, jun.2001.

WANIEZ, Philippe; BRUSTLEIN, Violette. **Os muçulmanos no Brasil:** elementos para uma geografia social. Artigo publicado em: http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu_n2_Waniez%20e%20Brustlein.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **História das instituições escolares: de que se fala?** In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. **Espaço escolar e história das instituições escolares.** Curitiba: Diálogo Educacional, v.7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

WOODWARD, Kathryn. **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, 2020.

WRIGHT, Theodore. **Muslim education in India at the crossroads: the case of Aligarh.** Pacific Affairs, vol. 39, nº ½, 1966.

YKEGAYA, Tupiara. **Imigração árabe em Foz do Iguaçu: a construção de uma identidade étnica.** Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2006.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Português como Língua de Acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social.** Revista X, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, jul. 2019. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942>. Acesso em: 16 maio 2022.

Fontes documentais

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ

ATA DE EXAMES da Escola Islâmica do Paraná, 1969.

ATAS DE ASSEMBLEIAS DA SOCIEDADE BENEFICENTE MUÇULMANA DO PARANÁ – julho de 1957 a dezembro de 1975.

ATAS DE EXAMES FINAIS da Escola Islâmica do Paraná, 1970.

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.

LIVRO DE ATAS E REUNIÕES da Escola Islâmica do Paraná, 1971.

LIVRO DE AVISOS da Escola Islâmica do Paraná, 1971.

LIVRO DE CONTAS da Escola Islâmica do Paraná, 1970.

LIVRO DE CHAMADA da Escola Islâmica do Paraná, 1969-1972.

LIVRO DE EXAMES da Escola Islâmica do Paraná, 1971.

LIVRO DE FREQÜÊNCIA da Escola Islâmica do Paraná, 1969.

LIVRO DE FREQUÊNCIA da Escola Islâmica do Paraná, 1971.

LIVRO DO JARDIM DE INFÂNCIA da Escola Islâmica do Paraná, 1969.

LIVROS DE REGISTRO DE NATURALIZAÇÃO DO DEPARTAMENTO DO INTERIOR E JUSTIÇA DO PARANÁ - códices 817 a 1100. Arquivo Público do Paraná.

LIVRO FINANCEIRO da Escola Islâmica do Paraná, 1970.

LIVRO PONTO da Escola Islâmica do Paraná, 1971.

LIVRO PONTO da Escola Islâmica do Paraná, 1971 (COM ATESTADOS MÉDICOS).

MATRIZ CURRICULAR de acordo com a LDB N. 9394/96 - Ensino Fundamental e Ensino Médio – Colégio Árabe Brasileiro – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Instrução nº017/2012 – SEED/SUED. Assunto: Calendário Escolar 2013.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCEs - Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

Plantas arquitetônicas da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná. Local: Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná.

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.

REGISTRO DE ALUNOS da Escola Islâmica do Paraná, 1971.

REGISTRO DE COMPRAS da Escola Islâmica do Paraná, 1971.

TERMO DE ABERTURA da Escola Islâmica do Paraná, 1971 (LIVRO EM BRANCO).

Fontes impressas

JORNAL O ISLAM - Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu-CCBI- Jornal O ISLAM. Edição 27 de 22 de fevereiro de 2013.

Diário Oficial. Data: 31 de dezembro de 1968. Local: Biblioteca Pública do Paraná.