



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ALLANA DE FREITAS LACERDA

**EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS PARA MULHERES EM COMUNIDADES
ISLÂMICAS**

FORTALEZA

2017

ALLANA DE FREITAS LACERDA

**EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS PARA MULHERES EM COMUNIDADES
ISLÂMICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Francisca Geny Lustosa.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L134e Lacerda, Allana de Freitas.
Educação e Direitos Humanos para Mulheres em Comunidades Islâmicas / Allana de Freitas Lacerda. –
2017.
204 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.
1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Mulher Muçulmana. 4. Multi e Interculturalidade. I. Título.
CDD 370
-

ALLANA DE FREITAS LACERDA

**EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS PARA MULHERES EM COMUNIDADES
ISLÂMICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 29/09/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Francisca Geny Lustosa (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Mônica Dias Martins

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Fabio Maia Sobral

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Mendes Fonteles Filho

Universidade Federal do Ceará (UFC)

À todas as mulheres e meninas.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força, fé, resiliência e paciência em todos os momentos bons e difíceis da minha vida.

À minha família e às minhas mães, por mim inestimáveis.

Aos meus amigos, antigos (põe antigo em Jana e Mari!) e os novos frutos do mestrado (as minhas amigas “espiãs”), que tiveram a paciência de escutar minhas ideias e frustrações, bem como me apoiar numa temática tão estranha a todos.

À minha orientadora Prof^ª. Dra. Geny Lustosa por me acolher e aceitar o desafio da minha proposta de estudo, quando muitos não acreditaram.

Aos membros da banca, Prof^ª. Dra. Mônica Martins, Prof. Dr. Babi e Prof. Dr. Fábio Sobral, agradeço as indicações de leitura, ponderações e instruções tão importantes para construção e crescimento desse trabalho.

Aos meus sujeitos de entrevistas pelas informações oferecidas, pela disponibilidade e paciência. Dedico meu trabalho a vocês, a fim de que suas vozes sejam ouvidas.

À Linha de História da Educação Comparada (LHEC) e professores pelo aprendizado acadêmico e pessoal.

A todos aqueles que me apoiaram e me inspiraram, academicamente, profissionalmente e pessoalmente, especialmente na figura da Karine Garcêz. Obrigada por todo apoio.

À CAPES pelo apoio financeiros durante os meus estudos de mestrado.

“O que fazer se não me reconheço?
Não sou cristão, judeu ou muçulmano.

Se não sou do Ocidente ou do Oriente,
não sou das minas, da terra ou do céu.

Não sou feito de terra, água, ar ou fogo,
não sou do Empírico, do Ser ou da Essência.

Nem da China, da Índia ou da Saxônia,
da Bulgária, do Iraque ou Khorasan.

Não sou do paraíso ou deste mundo,
não de adão e eva, nem do hades.

O meu lugar é sempre o não lugar,
não sou do corpo, da alma, sou do Amado.

O mundo é apenas Um, venci o Dois.
Sigo a cantar e a buscar sempre o Um.

Primeiro e último, de dentro e fora,
eu canto e reconheço aquele que É.

Ébrio de amor, não sei de céu e terra.
Não passo do mais puro libertino.

Se houver passado um dia em minha vida
sem ti, eu desse dia me arrependo.

Se pudesse passar um só instante
contigo, eu dançaria nos dois mundos.

Shams de Tabrīz, vou ébrio pelo mundo
e beijo com meus lábios a loucura.” (Rūmi)

RESUMO

O presente trabalho investigou a concepção do direito à educação e sua expressão de universalidade, inserida no âmbito dos direitos humanos básicos em contextos geo-sócio-políticos, culturais e religiosos, dentre outros aspectos, tão distintos em suas fundamentações, como das comunidades islâmicas. Intencionou-se conhecer mais aprofundadamente os impactos dessas questões entre o normatizado nas legislações locais e internacionais (Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos de 1981, Declaração de Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos de 1990 e a Carta Árabe dos Direitos Humanos de 2004) e a perspectiva dos “sujeitos de direito”. Tem-se como foco, especialmente, mulheres e meninas, por serem estas marcadas por uma maior situação de vulnerabilidade e fragilidade social (DEMANT, 2015; MOTAHARI, 2008; NEUMANN, 2006; SAID, 1996; YOUSAFZAI e LAMB, 2013, entre outros). A temática se apresentou em consonância com os discursos mundiais em defesa de uma sociedade democrática, inclusiva, de direitos, como alicerce para a cidadania planetária, de paz mundial e de emancipação humana (BOBBIO, 2004; FOUCAULT, 1999; LEITE, 2002; NASCIMENTO, 2008, SANTOS, 2009; 2013; SEN, 2010 dentre outros). O paradigma da educação para todos é importante de ser posto em análise à luz de aspectos mais particulares a cada sociedade, em uma perspectiva de compreensão inter e multicultural. Empregou-se a abordagem qualitativa, cujos procedimentos utilizados envolveram pesquisa do tipo bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa documental tem como base documentos jurídicos e dados/estatísticas de organizações internacionais, além de informações e discursos divulgados na mídia impressa. A pesquisa de campo incluiu entrevistas semi-estruturadas, junto aos sujeitos muçulmanos, quer no Brasil ou em outras comunidades islâmicas, como os campos de refugiados (por email, em idioma Inglês), aliadas aos depoimentos coletados no site TED.COM. A partir da análise das informações obtidas, observou-se que os sujeitos entrevistados destacaram a presença de fatores econômicos, políticos, culturais e religiosos como determinantes e impedidores e/ou favorecedores do usufruto do direito educacional, mas indicaram também percepções singulares de famílias que podem, em exceção, contradizer circunstâncias como as de guerra e territórios em perigo e/ou regras sociais ainda arraigadas. Tal fato provocou a aproximação de sujeitos com elevados níveis de escolaridades e atuações profissionais no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Mulher Muçulmana. Multi e Interculturalidade.

ABSTRACT

The present work investigated the conception of the right to education and its expression of universality, inserted in the scope of basic human rights in geo-socio-political, cultural and religious contexts, among other aspects, as distinct in its foundations as in the Islamic communities. It intended to know more in depth the impacts of these issues between the normalized in local and international legislation (Universal Islamic Declaration of Human Rights of 1981, Cairo Declaration on Human Rights in Islam of 1990 and the Arab Charter of Human Rights of 2004) and the perspective of "subjects of the law ". It was particularly focused on women and girls, as they are marked by a greater vulnerability and social fragility (DEMANT, 2015; MOTAHARI, 2008; NEUMANN, 2006; SAID, 1996; YOUSAFZAI and LAMB, 2013, among others). The theme is presented in consonance with the world's discourses in defense of a democratic, inclusive society of rights, as a foundation for planetary citizenship, world peace and human emancipation (BOBBIO, 2004; FOUCAULT, 1999; LEITE, 2002; NASCIMENTO, 2008, SANTOS, 2009; 2013; SEN, 2010, among others). The paradigm of education for all is important to be analyzed in light of more particular aspects of each society, from a perspective of inter and multicultural understanding. It was used the qualitative approach, whose procedures involved bibliographic, documentary and field research. The documentary research is based on legal documents and data/statistics of international organizations, as well as information and speeches published in print media. Field research included semi-structured interviews with Muslim subjects, whether in Brazil or other Islamic communities, such as refugee camps (by e-mail and in English), in addition to the testimonies collected on the TED.COM site. From the analysis of the information obtained, it was observed that the subjects interviewed emphasize the presence of economic, political, cultural and religious factors as determinants and impediments and / or favoring the enjoyment of the educational right, a world-renowned paradigm, but they also indicate the unique perceptions of families that may exceptionally contradict circumstances such as those of war and territories in danger and/or social rules still ingrained. This fact led to the approach of subjects with high levels of schooling and professional activities in the world of work.

Keywords: Education. Human rights. Muslim Woman. Multi and Interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O Islam no Mundo.....	23
Figura 2 – Campo de Refugiado do Líbano.....	32
Figura 3 – Campo de Refugiado Síria e Turquia.....	33
Figura 4 – Campos de Refugiados da Síria e da Palestina.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores Educacionais na Palestina.....	37
Tabela 2 – Informação sujeitos.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ANP	Autoridade Nacional Palestina
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CCBIC	Centro Cultural Beneficente Islâmico do Ceará
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DDHC	Declaração dos Direitos Humanos no Islã/ Declaração de Cairo
DDHI	Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão
DIUDH	Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FACED	Faculdade de Educação
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCI	Organização de Cooperação Islâmica
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ODM's	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCBS	Palestinian Central Bureau of Statistics
STF	Supremo Tribunal Federal
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UN	United Nations
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNRWA	Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS DO ESTUDO	22
2.1	Islã: abordagem histórica, organização social e sistemas educacionais	22
2.1.1	<i>A Ummah Islâmica</i>	22
2.1.2	<i>A mulher como sujeito de direitos nas comunidades islâmicas</i>	26
2.2	Sistemas educacionais nos Campos de Refugiados	30
2.3	Dos Direitos Humanos – universalidade, diversidade, interculturalidade e inclusão	41
2.4	Breves Considerações sobre Escola, Currículo e o papel do professor	53
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	59
3.1	Sobre as Experiências Pessoais da Pesquisadora	59
3.2	Levantamento de pesquisas sobre a problemática do “acesso e do direito à educação” e Comunidades Muçulmanas/Islâmicas	61
3.3	Abordagem do Estudo	63
3.4	Detalhamento das Fontes do Estudo	72
3.5	A Cartografia como método de análise da subjetivação dos sujeitos	74
4	EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS PARA MULHERES EM COMUNIDADES ISLÂMICAS	79
4.1	O direito à educação nas Legislações sobre Direitos Humanos Islâmicos: Educação é um direito de TODOS os sujeitos, mas, quem são esse “TODOS”?	80
4.1.1	<i>Direito à educação como direito humano islâmico universal?</i>	95
4.2	O impacto e percepção do direito à educação sob os aspectos “religião, diversidade e inclusão	102
4.2.1	<i>Religião e Costumes na concepção islâmica e dos sujeitos</i>	102
4.2.2	<i>Educação e Interculturalidade</i>	111
4.2.3	<i>Mídia e Intolerância</i>	113
4.2.4	<i>O processo globalizatório e a concepção modernizadora (in)justa</i>	125
4.3	O Pensamento Contemporâneo dos Direitos Humanos e sua relação com a Mulher Muçulmana – gênero, sexualidade e religião na concepção islâmica	129

5	CONCLUSÃO	145
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA.....	163
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS.....	168
	APÊNDICE C – ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	173
	APÊNDICE D – FOTOS.....	175
	APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	187
	ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DEPOIMENTOS TED.....	190

1 INTRODUÇÃO

Essa investigação está inserida na Linha de História de Educação Comparada, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, cuja abordagem se interessa por estudos sócio-históricos, em particular, que articulem a circulação de ideias pedagógicas e seus impactos no fenômeno educacional, em perspectiva local, nacional e internacional.

A referida pesquisa tem como objetivo investigar a concepção do direito à educação e a análise de sua expressão de universalidade, inserida no âmbito dos direitos humanos básicos aos indivíduos, em contextos geo-sócio-políticos e culturais, dentre outros aspectos, tão distintos em suas fundamentações, como das comunidades islâmicas.

Intencionamos conhecer mais aprofundadamente os sistemas educacionais de algumas comunidades islâmicas, bem como os impactos das questões políticas, econômicas, culturais, religiosas e conjunturais em suas ideias e formas de organização, por meio do estabelecimento das relações entre o normatizado nas legislações locais¹ e internacionais e os “sujeitos de direito”.

A provocação inicial para a elaboração deste estudo surgiu a partir da leitura da biografia de *Malala Yousafzai*, a qual é internacionalmente conhecida pela defesa dos direitos das mulheres à educação, como podemos verificar num fragmento de texto divulgado pela mídia:²

Malala Yousafzai, a adolescente paquistanesa que foi alvejada pelo Taleban por promover a educação para meninas, pediu aos líderes mundiais que proporcionem educação compulsória e gratuita para todas as crianças. A declaração foi feita durante discurso na Organização das Nações Unidas (ONU) nesta sexta-feira, 12, no dia em que ela completa 16 anos. Ao discursar para líderes jovens de mais de 100 países, ela pediu "uma luta global contra o analfabetismo, a pobreza e o terrorismo". "Vamos pegar nossos livros e canetas", disse ela. "Eles são nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. Educação é a solução".

A situação de *Malala Yousafzai*, bem como a de outras jovens e crianças em condições similares despertaram o nosso interesse em estudar e aprofundar essa temática, a princípio já extremamente complexa e tensionada, inclusive pela circunstância contemporânea que

¹ No caso das comunidades islâmicas, incluindo, o prescrito na *Shariah*, conjuntos de leis islâmicas que abrangem o Alcorão, a *Sunnah*, etc.

² AP; JONES, Dow. Malala faz discurso na ONU em defesa da educação. **Estadão**, 12 julho 2013. Disponível em: <<http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,malala-faz-discurso-na-onu-em-defesa-daeducacao,1052824>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

envolve esses grupos sociais (contextos inóspitos de guerra, refugiados, proliferação de representações sociais mais imediatas ligadas ao terrorismo, etc.).

No mundo caótico em que nos encontramos, onde hodiernamente se escutam ou se leem matérias sobre constantes guerras civis como na Síria³ ou no Líbano⁴, responsáveis por uma grande quantidade de mortes e instabilidade política e civil na região, ou conflitos políticos e religiosos, como ocorrem entre Israel e a Palestina⁵, são assuntos que não podem ser escusados ante sua importância e relevância.

Ressaltam-se, ainda, atrocidades cometidas nos países africanos, assim como denúncias de estupro⁶ e a grande quantidade de refugiados em distintas partes do globo⁷. Destaca-se nesse contexto, principalmente, a vulnerabilidade das mulheres e das crianças.

Além das mazelas advindas de um contexto social hegemônico de globalização e de exclusão, assenta-se um cenário envolvendo, por vezes, nações religiosas com posicionamentos conservadores, ou em alguns casos, extremistas, sujeitas aos ideais de modernidade⁸ e com opiniões díspares em certa medida, que impactam sobremaneira no acesso, reconhecimento e possibilidade de usufruto a alguns direitos, como por exemplo, o da Educação, em contraste com as concepções de inter/multiculturalidade, respeito à dignidade humana e inclusão – paradigma contemporâneo das sociedades democráticas.

³ JABER, Hana. AS CONSEQUÊNCIAS DOS CONFLITOS NO ORIENTE MÉDIO. Quem realmente acolhe os refugiados?. **Le Monde Diplomatique**, 1 outubro 2015. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/quem-realmente-acolhe-os-refugiados/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

⁴ SILVA, Marina da. Nahr Al-Bared : a nova face dos campos palestinos do Líbano?. **Le Monde Diplomatique**, Oriente Médio, 6 janeiro 2011. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/nahr-al-bared-a-nova-face-dos-campos-palestinos-do-libano/>>. Acesso em: 26 abr. 2016; GARÇON, Lucile; ZURAYK, Rami. O trabalho precário dos migrantes no Líbano. **Le Monde Diplomatique**, Oriente Médio, 1 setembro 2010. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/o-trabalho-precario-dos-migrantes-no-libano/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

⁵ FILIU, Jean-Pierre. Faixa de Gaza, no centro da questão palestina. **Le Monde Diplomatique**, Oriente Médio, 3 abril 2012. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/faixa-de-gaza-no-centro-da-questao-palestina/>>. Acesso em: 26 abr. 2016; GRESH, Alain. O Estado da Palestina é para amanhã, sempre amanhã. **Le Monde Diplomatique**, Oriente Médio, 1 outubro 2011. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/o-estado-da-palestina-e-para-amanha-sempre-amanha/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

⁶ AFP. ONU registra 69 casos de abuso sexual por capacetes azuis em 2015. **Globo (G1)**, 3 março 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/03/onu-registra-69-casos-de-abuso-sexual-por-capacetes-azuis-em-2015.html>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

⁷ HAMZEH-MUHAISEN, Mouna. Diário de um campo de refugiados. **Le Monde Diplomatique**, Oriente Médio, 1 novembro 2000. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/diario-de-um-campo-de-refugiados/>>. Acesso em: 26 abr. 2016; BRÉVILLE, Benoît. Refugiados na Europa: Um grito sobre Schengen. **Le Monde Diplomatique**, 4 janeiro 2016. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/um-grito-sobre-schengen/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

⁸ Seria o “Ressurgimento Islâmico” expressão que personifica a aceitação da modernidade, a rejeição da cultura ocidental e o reengajamento no Islamismo como um guia cultural, religioso, social e político para a vida no mundo moderno apresentada por Huntington (1996, p. 135).

Exemplos se avolumam, como o caso das mulheres da Arábia Saudita que para estudar precisam da permissão de um parente masculino, como é destacado em matéria divulgada pela mídia e que expomos a seguir como ilustração:⁹

Em seus campi só para mulheres, as estudantes de universidades da Arábia Saudita se libertam. Tênis da moda, blusas coloridas, uma infinidade de penteados. Algumas experimentam com luzes nos cabelos ou até tintura azul. As mais aventureiras também deixam o cabelo curto. Em suas bolsas, os livros didáticos são variados, mas um item é obrigatório: um vestido preto que vai até o chão no estilo abaya, de que cada uma delas precisa para se cobrir na hora de sair dos portões da universidade e voltar ao mundo externo.

A Arábia Saudita gasta bilhões de dólares para melhorar a educação de mulheres, como parte de um incentivo maior para melhor preparar os jovens sauditas para o mercado de trabalho. Isso quer dizer campi reformados, melhores estruturas e programas de pesquisa e uma pequena expansão no currículo para mulheres.

[...] Dentro do campus – um mundo estritamente de alunas, professoras e funcionárias– as mulheres têm algumas liberdades maiores. Mas fora deles, elas permanecem atadas a uma rede de costumes e rigidez religiosa. As mulheres são mantidas segregadas dos homens, barradas de direitos simples como dirigir e obrigadas a aderir um código de vestimenta estrito que geralmente requer que elas cubram os cabelos e o rosto com um véu negro.

Elas são controladas pelas vontades de seus parentes homens, e precisam da permissão deles para trabalhar, ir à escola e viajar dentro das “leis de guarda”.

Em consonância com os discursos mundiais de sociedade democrática, inclusiva, de direitos, de cidadania planetária, de paz mundial, de emancipação humana, esses são assuntos que não podem deixar de serem discutidos, de serem postos em análise à luz de paradigmas atuais, mas também considerando aspectos mais particulares a cada uma destas sociedades e ao mundo, em uma perspectiva de compreensão inter/multicultural.

Cabe esclarecer que não é intenção por em comparação concepções guiadas por modelos cartesianos, muito menos tomá-los em confronto o “moderno” *versus* tradicional, ou ainda comparar para hierarquizar ou ranquear sociedades¹⁰ ou algo dessa natureza, pois, como bem destaca Sen (2010, p. 22), “entender a globalização meramente como imperialismo da ideia e crenças ocidentais (como a retórica com frequência tem sugerido) seria um erro grave e custoso [...]”, ou seja, pensar apenas de maneira dicotômica seria reduzir todo um processo grandioso a um aspecto maniqueísta.

Assim, em termos de educação, notadamente, esta é uma análise que se pretende crítico-reflexiva deve, pois, ser elaborada de maneira que busque ultrapassar qualquer viés

⁹ ASSOCIATED PRESS. Na Arábia Saudita, mulheres só podem estudar se um parente permitir. **Globo (G1)**, 19 dezembro 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/na-arabia-saudita-mulheres-so-podem-estudar-se-um-parente-permitir.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

¹⁰ O processo de globalização está relacionado seja de maneira direta ou indiretamente com o sentido dado à modernização sentida dentro das sociedades. O impacto e as reações obtidas a partir dos avanços conseguidos com a globalização são interpretados de forma positiva ou negativa, dependendo de como a nação entende o que é modernizar e o que é ser tradicional, do que é uma dominação imperialista ou manutenção dos seus costumes.

fragmentado, visto que não é oportuno e não tem mais sentido analisar uma realidade com base apenas em único aspecto, de maneira unidisciplinar. Dessa maneira, as diversas temáticas postas em jogo por esta investigação se interconectam e exigem serem concebidas de forma inter e multidisciplinar, substituindo, ou melhor, superando o dogmático e o hermético, a fim de produzir um conhecimento crítico.

Nesse sentido, a proposta aqui intencionada busca a comunicação entre os distintos campos dos saberes (Educação, Direito¹¹, História, Sociologia, Antropologia)¹² e de possibilitar a construção do conhecimento abrangente e articulado da realidade, de forma inter e multidisciplinar¹³. É a partir da formação desses conceitos que se pode discutir aspectos que envolvem a inclusão e a diversidade na contemporaneidade, seja de gênero, cultural, religiosa, na busca por uma menção à interdisciplinaridade¹⁴.

No tocante ao fenômeno jurídico, tal atitude capacita o raciocínio adequado à aplicação/interpretação do Direito à realidade social, ao passo que à educação, uma compreensão multi e intercultural¹⁵ e ampliada.

A possibilidade de se reivindicar direitos, ditos universais, inerentes aos sujeitos, marca a busca por uma dignidade mínima, e a real aplicação e efetivação desses direitos, como o da educação, nos diferentes sistemas e sociedades internacionais, cujos aspectos são relevantes e que devem ser destacados.

¹¹ O Direito é minha área de formação inicial, realizado na Universidade Federal do Ceará em 2012, com Especialização em Direito e Relações Internacionais, pela Universidade de Fortaleza (2016).

¹² Por se referir às concepções do homem, no aspecto individual e sua relação com a sociedade, procura-se analisar os diferentes Campos dos Saberes pertencentes às Ciências Humanas nos seus aspectos inter e multidisciplinar.

¹³ A multidisciplinaridade se refere à relação entre diferentes campos dos saberes justapostos não-linearmente, sem uma relação concreta entre os mesmos; no que tange a interdisciplinaridade, ocorre um diálogo, uma interação entre os campos dos saberes.

¹⁴ É nessa mesma linha que Santomé (2013, paginação irregular) se posiciona, criticando a desconexão existente, por exemplo, nos currículos escolares, nos quais ainda subsiste, muitas vezes, a ausência de contextualização histórica- social com os conteúdos lecionados na escola, abordando temáticas transversais de maneira superficial. O modo como o ensino é transmitido nas diversas instituições escolares, sendo na maioria das vezes realizados de maneira fragmentada para facilitar a transmissão dos saberes, é responsável pelas dificuldades dos alunos em relacionar os diferentes campos do conhecimento e a percepção da realidade, da noção de diversidade e multiculturalidade. Ainda nessa discussão, Zimiani e Hoepfner (2008, p.3) relatam: “É, portanto, uma nova concepção de ensino e de currículo, baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento, buscando a integração do conhecimento num todo harmônico. Esta interdependência contribui para a formação do estudante e do cidadão, preparando-o para receber informações interligadas e globalizadas, possibilitando reflexão acerca destas, propiciando a construção do conhecimento. Interdisciplinaridade é a interligação de duas ou mais disciplinas, na pesquisa ou educação, proporcionando novos conhecimentos que não seriam possíveis se não fosse esta integração. É a transferência dos métodos de uma disciplina à outra”.

¹⁵ Carlinda Leite (2006, pp. 146-148) destaca a diferença entre educação multicultural e intercultural, posto que na primeira há “uma abertura da diversidade e o respeito pelo diferente, bem como o desenvolvimento da solidariedade entre grupos socioculturais distintos”; contudo, no segundo caso, quando ocorre não só “o reconhecimento de modos de vida e valores diferenciados, mas também da existência de um diálogo onde cada sujeito portador de uma dada cultura se valoriza através de um conhecimento e reconhecimento cada vez maior de si e dos outros, que ajuda a construir uma articulação entre os próprios”.

Nesse contexto, por exemplo, podemos trazer à baila, igualmente, reflexões sobre a efetivação do direito dos brasileiros à educação na medida em que se discute a dos refugiados ou imigrantes internacionais muçulmanos¹⁶. Questões sobre o acesso a educação como direito devem ser problematizadas, seja no Brasil ou em qualquer outro território. Nesse sentido, algumas curiosidades se agregam: sobre o acesso destes sujeitos à educação que informações temos?

Uma matéria divulgada no Globo (G1) apresenta que o Brasil ganha destaque mundial quando acolhe em solo brasileiro¹⁷ crianças refugiadas de países em conflitos religiosos. Circunstâncias como essa nos fazem pensar como nosso sistema educacional tem se organizado para incluir esses sujeitos diante de questões que fogem aos nossos “padrões normativos” no sentido cultural e religioso.

Em termos mais gerais, quanto à convivência social com outros modos culturais e religiosos, temos alguns casos de intolerância à multiculturalidade dos sujeitos, em função de suas origens, nos quais países ocidentais mesmo que regidos pelos discursos da laicidade e da universalidade, adotam políticas de restrição à liberdade de expressão como, por exemplo, a religiosa¹⁸. Tais ocorrências vêm sendo denunciadas por organizações e movimentos sociais de defesas dos direitos humanos nacionais e internacionais, como recentemente divulgado o caso da França que proibiu o uso do véu:¹⁹

A Justiça da França aplicou pela primeira vez nesta quinta-feira a lei que proíbe o uso de véus em locais públicos, multando duas muçulmanas que desafiaram a polêmica proibição.[...]. A lei que veta o uso de véus em espaços públicos foi implementada em abril, e, desde então, a polícia francesa emitiu diversas multas para islâmicas que estivessem com a face coberta. Mas os casos desta quinta foram os primeiros punidos judicialmente. A decisão pode ter implicação em outros países europeus que já impuseram ou discutem a imposição de vetos semelhantes, apesar de críticas de que a lei fere liberdades constitucionais. Em contrapartida, grupos

¹⁶ Neste texto, utilizamos os termos muçulmano e islâmico como sinônimos, visto que ambas expressões indicam indivíduos seguidores do Islamismo.

¹⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Brasil ganha destaque pela acolhida a crianças refugiadas**. Genebra, 24 setembro 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36831>>. Acesso em: 17 mai. 2016; MORENO, Ana Carolina. ONU lança cartilha de ensino de português para refugiados no Brasil. **Globo (G1)**, São Paulo, 29 dezembro 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/onu-lanca-cartilha-de-ensino-de-portugues-para-refugiados-no-brasil.html>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

¹⁸ CANDIDATA muçulmana teve garantido direito ao uso de véu islâmico em concurso público. **Tribuna do Direito**, 16 maio 2016. Disponível em: <<http://www.tribunadodireito.com.br/noticias-detalhes.php?codNoticia=17557&q=Candidata+mulo7umana+teve+garantido+direito+ao+uso+de+v%2E9u+isl%2Emico+em+concurso+p%2EFablico>>. Acesso em: 17 mai. 2016; GONÇALVES, Gabriela. Estudante muçulmana é interrompida durante o exame da OAB por usar véu. **Globo (G1)**, São Paulo, 17 março 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/oab/noticia/2015/03/estudante-muculmana-e-interrompida-durante-o-exame-da-oab-por-usar-veu.html>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

¹⁹ JUSTIÇA da França pune primeiras muçulmanas por uso de véu. **BBC Brasil**, 22 setembro 2011. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/09/110922_veu_multas_franca_pai.shtml>. Acesso: 17 mai. 2016.

muçulmanos alegam que, por conta da lei, mulheres com véus têm sido agredidas no país.

Na análise de Sen (2010) diversas são as formas de exclusão²⁰ a que se submetem os indivíduos, uma delas, a intitulada “exclusão conceitual” se relaciona à negação do direito à identidade e a forma pela qual o outro, também sujeito de direitos, é visto e definido.

Há de se destacar, que o entendimento de alguns indivíduos islâmicos terem praticados atos terroristas, não significa que todos o sejam.²¹ No entanto, o que ocorre é a rotulação e a deturpação dos valores que são transmitidos, seja pela mídia, seja por meio das instituições escolares (no papel dos professores, currículos, materiais didáticos, etc.) que têm grandes impactos, especialmente nas crianças. Ainda que alguns estejam pré-ocupados com tais questões²², essa não é uma realidade nomeada. A associação de terrorismo com os muçulmanos foi divulgada em alguns periódicos eletrônicos, como se percebe abaixo, em um trecho de reportagem do Jornal O Povo de 21 de novembro de 2015:²³

As consequências dos atentados terroristas são sentidas pelos próprios muçulmanos. Confundidos com terroristas, eles sofrem hostilidades. Através de ações beneficentes e palestras, eles buscam explicar que sua religião é contra a violência. Especialistas opinam sobre a situação social e política dessa parcela da população que já chega a 1,6 bilhão de pessoas no mundo. (LIMA, 2015).

Cumprido salientar que, a questão da universalidade do direito humano é indicada como uma construção ocidental e que pode não representar uma concepção de dignidade humana em outras culturas (SANTOS, 2009). Portanto, a análise da temática do direito à educação, notadamente para mulheres e meninas, deve considerar aspectos tais como a emergência de tensões e os conflitos históricos, religiosos e culturais entre as diversas nações do ocidente e do oriente.

Ao que se apresenta não se pode apenas aplicar a noção dos direitos humanos *in casu*²⁴, sem considerar os diferentes fatores (sociais, religiosos, culturais, etc.) que

²⁰ O autor destaca o interesse em todas as privações que possam ser remediadas ou aliviadas por meio da mudança social, incluindo nesse contexto situações relacionadas a “inclusão injusta”, “exclusão de inclusão igualitária”, “exclusão injusta”, além da expressão “exclusão conceitual” supramencionada.

²¹ MACDONALD, Alastair. Líderes mundiais manifestam solidariedade após série de ataques em Paris. **Reuters**, Londres, 13 novembro 2015. Disponível em: <<http://br.reuters.com/article/worldNews/idBRKCN0T305A20151114?pageNumber=1&virtualBrandChannel=>>> Acesso em: 17 mai. 2016.

²² PLOENNES, Camila. Quem são os professores voluntários de língua portuguesa para refugiados. **Revista Educação**, 31 agosto 2015. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/quem-sao-os-professores-voluntarios-de-lingua-portuguesa-para-refugiados/>>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

²³ LIMA, Fabio. Realidade dos muçulmanos no Ceará após os ataques terroristas. **O Povo**, 21 novembro 2015. Disponível em: <[>](http://www.opovo.com.br/app/videos/2015/11/21/internavideos,3537432/realidade-dos-muculmanos-no-ceara-apos-os-atques-terroristas.shtml)>. Acesso em: 17 mai. 2016.

²⁴ Termo que significa “no caso”, “no caso concreto”.

influenciariam e acarretariam outras consequências, podendo ser, inclusive, prejudicial para as partes envolvidas, no que estaríamos incorrendo numa visão hermética do direito.

Nesse sentido, não basta a pura e simples aplicação dogmática do direito, no caso em exame, o reconhecimento do direito da mulher e menina muçulmanas à educação. Cabe indagar e compreender como as leis próprias a estas comunidades dispõem a questão.²⁵

Por tais razões, diversas indagações são levantadas sobre a temática: como esse direito é reconhecido nas leis próprias dessa realidade social? Como são considerados fatores como a questão do gênero, a religião, os costumes, ou seja, a cultura islâmica como um todo em seus instrumentos jurídicos? Quais elementos influenciam na consecução dos direitos desses sujeitos dentro da comunidade islâmica? Do ponto de vista da dogmática, tem-se espaço para a perspectiva do direito à educação?

Assim, a partir da problemática exposta, envolvendo os sujeitos de direitos islâmicos e a educação, bem como o conhecimento de como essa relação é expressa na legislação internacional e na vida dos sujeitos destas realidades, o estudo organiza-se sob os seguintes questionamentos orientadores da investigação:

1. Como o direito à educação é abordado (nas legislações, quais concepções socioculturais e pedagógicas, as formas de organização dos sistemas de ensino) em comunidades islâmicas?
2. Qual o lugar ocupado ou como figuram a mulher e a menina islâmica no sistema jurídico dos direitos humanos, dito universal, em particular, quanto ao direito à educação?
3. Quais as possibilidades e desafios enfrentados por mulheres e meninas muçulmanas em relação ao direito de acesso à educação?

Assim, para atender as inquietações relativas às temáticas expostas, buscamos os seguintes objetivos:

Geral:

Analisar a noção de direito à educação de mulheres e meninas muçulmanas, em sua expressão de universalidade, inserida no âmbito dos direitos humanos, bem como as concepções socioculturais e pedagógicas que as normatizam e fundamentam.

Específicos:

²⁵ As comunidades islâmicas analisadas incluem especialmente a Arábia Saudita, Brasil, Faixa de Gaza, Líbano e Paquistão.

1. Verificar sobre quais pressupostos socioculturais e educacionais estão configurados o direito à educação para a mulher e a menina em comunidades islâmicas e sua relação com o pensamento contemporâneo de direitos humanos;
2. Elucidar os elementos/aspectos que compõem os discursos normativos acerca da defesa e da importância da educação para as realidades islâmicas;
3. Identificar nos discursos legais sobre a educação das mulheres nas comunidades islâmicas os aspectos “religião, multiculturalismo/interculturalismo, universalidade, diversidade e inclusão”;
4. Comparar os discursos normativos e educacionais entre a aceção ocidental e a islâmica no que tange à aplicação dos direitos humanos e a importância da educação para os sujeitos de direito.

Guiada por tais pretensões, a investigação em tela se dirige a analisar os elementos/aspectos que compõem os discursos normativos e pedagógicos acerca da defesa e da importância da educação para as diferentes comunidades islâmicas.

Metodologicamente²⁶ se organiza como um estudo qualitativo que contempla a reunião de informações por meio da coleta de dados teórico-conceitual, pesquisa bibliográfica (livros, artigos científicos), pesquisa documental (legislações específicas, materiais divulgados na mídia impressa, censos, etc.), aliado ao trabalho empírico ou de campo junto a sujeitos de comunidades islâmicas (questionários semi-estruturados endereçados via email, com texto em inglês), depoimentos do sítio eletrônico TED.COM e entrevistas a brasileiros revertidos à religião muçulmana no Brasil.

Intencionamos ampliar a produção científica sobre o tema, expandindo as reflexões e os debates à luz dos referenciais teóricos selecionados e da pesquisa empírica realizada. Muitas são as questões que podem ser elencadas e que aludem ao desconhecimento que temos sobre a educação desses sujeitos. O que está posto em jogo nesta problemática social contemporânea se delinea também como nosso desafio porquanto envolvido na análise da temática.

Como resultado, o trabalho aqui apresentado está estruturado em 3 (três) capítulos, considerações finais, apêndices e anexos resumidos a seguir.

²⁶ Todos os procedimentos adotados por esse estudo serão mais detalhadamente explicados, adiante, no capítulo de metodologia da pesquisa.

No capítulo intitulado *APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS DO ESTUDO* foi feita a discussão teórico-conceitual da temática em tela. Colocamo-nos em diálogo e em contraponto com as ideias presentes em obras e artigos de autores como Demant, Boaventura, Neumann, Piovesan, Hernández, Luckesi, Apple, entre outros, procurando perceber e definir a noção de direito e de educação para os “sujeitos de direito”, especialmente mulheres e meninas marcadas pela situação de vulnerabilidade e fragilidade social, que conforme já anunciado, estão inseridas em um contexto e uma ordem social e internacional, cujas práticas, hábitos, costumes, políticas e legislações se fazem tão distintas.

No capítulo *METODOLOGIA DA PESQUISA* apresentamos a abordagem de estudo, método cartográfico de análise e os procedimentos bibliográficos, documentais e de campo utilizados: os diferentes *locus* de pesquisa; contatos e entrevistas com sujeitos em diferentes comunidades islâmicas, como os Centros Islâmicos de Fortaleza, Campos de Refugiados e Instituições de Acolhimento para Migrantes. Detalhamos as fontes de estudos, entre elas as documentais, como matérias de mídia e documentos jurídicos internacionais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos (1981), a Declaração de Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos (1990) e a Carta Árabe dos Direitos Humanos (2004).

Em *EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS PARA MULHERES EM COMUNIDADES ISLÂMICAS* analisamos a percepção do direito à educação em sua expressão de universalidade e interculturalidade, inserida no âmbito dos direitos humanos, bem como a importância e o funcionamento/organização dos sistemas de ensino de comunidades islâmicas²⁷, no que se refere às noções socioculturais e educacionais que as normatizam e fundamentam, por meio de um diálogo entre os diversos autores, legislação e dos resultados obtidos pelas entrevistas dos sujeitos e pelos depoimentos do sítio eletrônico TED.COM.

Na *CONCLUSÃO* destacamos quais fatores, na percepção dos sujeitos, são determinantes e impedidores e/ou favorecedores do usufruto do direito educacional, paradigma mundialmente conclamado.

Nos *APÊNDICES E ANEXOS* estão as revisões de literatura, roteiros e transcrições das entrevistas e depoimentos, bem como as fotos do arquivo da pesquisadora.

Feitas essas considerações, passamos ao conteúdo específico do texto desta investigação.

²⁷ Utilizaremos o termo “comunidade islâmica” visto que para os muçulmanos, não existe uma “sociedade muçulmana”, mas a *Ummah* islâmica, cujo sentido é de comunidade, nação.

2 APORTES TEÓRICO-CONCEITUAIS DO ESTUDO

Neste tópico buscamos fazer uma breve discussão sobre o Islã e a comunidade islâmica de maneira geral, a partir de uma sucinta análise histórica, destacando a importância do Alcorão²⁸ para os costumes, religião, política e para a própria estrutura legislativa, com repercussão, inclusive, no que se refere ao direito à educação. Examinamos algumas informações sobre o acesso à educação e suas formas de estruturação e funcionamento dentro dos campos de refugiados, além do papel da figura feminina nessa comunidade.

Para tal discussão, utilizamos autores como Demant (2015), Neumann (2006), Yousafzai e Lamb (2013), entre outros; o Alcorão para analisar a comunidade islâmica. Na parte jurídica, no que se refere aos direitos humanos e à educação como direito fundamental, consideramos alguns autores como Piovesan (2008), Boaventura dos Santos (2009 e 2013), entre outras fontes bibliográficas e documentais, como declarações da ONU, do ACNUR (2016)²⁹, da UNRWA (2012) e a Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos (1981) e Rousseau e Guzder (2008) para tratar dos campos de refugiados.

Examinamos ainda o pensamento contemporâneo dos direitos humanos sob os aspectos de universalidade, diversidade, interculturalidade e inclusão (BOBBIO, 2004; PIOVESAN, 2006 e 2008; SEN, 2010; WALLERSTEIN, 2007; entre outros) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), entre outras fontes documentais. Para o exame da relação entre os agentes de ensino, no que se refere à instituição escolar, tendências pedagógicas, formação de professores usamos como fontes de estudo autores como Apple (1990), Hernandèz, (1996), Luckesi (2012), Lustosa (2002 e 2009) Nunes (2002), Peled-Elhanan (2012) e Santomé (2013). Para uma educação multicultural e intercultural, utilizamos Sobe e Fischer (2012).

2.1 Islã: abordagem histórica, organização social e sistemas educacionais

2.1.1 A *Ummah Islâmica*

O “Islamismo” é uma religião criada por Maomé em meados do século VII d.C. Os seguidores dessa religião são chamados de muçulmanos ou pelo termo “islâmicos”, no mesmo

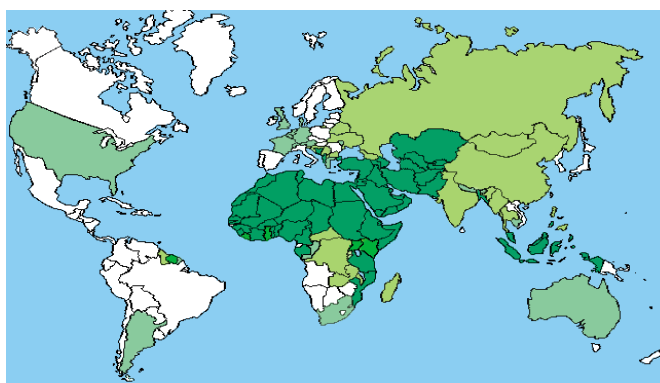
²⁸ O Alcorão é a palavra de Deus, revelada a Mohammad, desde a Surata de Abertura até a Surata dos Humanos, constituindo o derradeiro dos livros revelados à humanidade (ALCORÃO, p. 15).

²⁹ UNHCR. **Registered Syrian Refugees**. Disponível em: <<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

sentido que são chamados de cristãos os que seguem o Cristianismo, e de judeus, o Judaísmo. Cumpre salientar, contudo, que os termos “árabes” e “muçulmanos” não apresentam semelhanças de significados. O primeiro está relacionado a uma etnia, a uma civilização, que tem a língua árabe como língua oficial; já o segundo, refere-se a um conceito religioso. Nesse sentido, não se pode dizer que todo árabe é muçulmano, porque existem países árabes, como a Síria³⁰, que apresentam parte da população seguindo outra religião que não é o Islamismo. Também não se pode afirmar que todo muçulmano é árabe, como é o caso do Afeganistão, país asiático, cujas línguas oficiais são o *pashto* e *dari*.

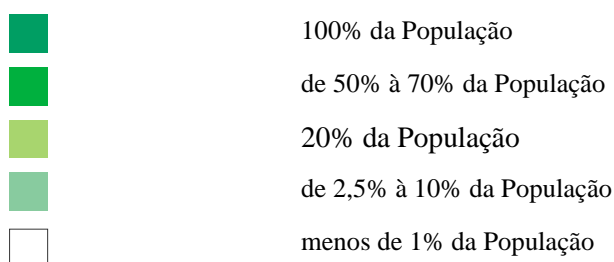
O mapa abaixo disposto indica a concentração e distribuição geográfica da população de muçulmanos ao redor do mundo:

Figura 1 – O Islam no Mundo



Fonte: Islam (1992)

População de Muçulmanos



Do ponto de vista da religião, não há diferença entre muçulmanos ou aqueles que se “revertem” ao Islamismo. O termo utilizado é “reversão” e não “conversão”, uma vez que para os indivíduos muçulmanos, uma pessoa não se converte para a religião, mas sim no sentido de que os indivíduos em questão sempre foram muçulmanos e, por algum motivo (de nascimento, de origem), “desviaram-se” da religião” e agora estão retornando.

³⁰ BRASIL ESCOLA. **Síria**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/siria.htm>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

O indivíduo ou o irmão que deseja se reverter tem que fazer a *Shahada* – Testemunho de Fé (no Islã) em árabe e, preferencialmente, diante de uma testemunha, caso não possa, diante de *Allah* é o suficiente, proferindo as seguintes palavras “não há divindade além de *Allah*, e *Muhammad* é o Mensageiro de *Allah*” e aceitar todos os livros do Alcorão – *Qur-aan*. Para eles, muçulmanos, *Allah* está acima de tudo e de todos e só Ele tem poder.

O termo “Islã ou Islam”, embora em árabe signifique “rendição” ou “submissão” à vontade de *Allah*, para os muçulmanos, ele apresenta ainda toda uma intensa significação espiritual, pois é por meio de *Allah* (o Senhor dos Mundos, o Misericordioso)³¹ que o indivíduo obterá a paz – *salam* - tanto nessa vida quanto na que virá. Como a vontade de *Allah* é única e a Ele somente deve louvar e adorar, o Islã não é considerado uma “nova” religião, mas a continuação dos ensinamentos e da verdade revelada a todos os profetas, incluindo Abraão, Moisés e Jesus até o último profeta, *Muhammad* (Maomé)³². Quando se referem ao profeta *Muhammad* costumam dizer essas palavras “que a paz esteja com ele”.

O eixo central da crença islâmica é representado por cinco pilares da fé:

1. Não há nenhum deus digno de adoração, exceto o único Deus, a fonte de toda a criação, e Muhammad é o mensageiro de Allah.
2. Cinco vezes ao dia, um Muçulmano reza voltado para a cidade de Makkah (Meca), como uma ligação direta com Allah.
3. Um Muçulmano deve dar parte de sua renda generosamente para a caridade, como um ato de purificação e crescimento.
4. Um Muçulmano jejua durante o mês do Ramadan (Ramadã), como um ato de autopurificação.
5. Se física e financeiramente capaz, um Muçulmano faz uma peregrinação a Meca ao menos uma vez na vida. (RUBENSTEIN, 2008, pp. 184-185, tradução nossa).

O profeta *Muhammad* tem um papel de destaque no Islã tanto por ser o último profeta enviado por *Allah* (Deus) para a humanidade, como por ser responsável por interpretar e repassar todos os ensinamentos do Islã, o Alcorão. O Alcorão é a revelação final da vontade de Deus para toda a humanidade, e não apenas para uma tribo ou um povo específico. Foi transmitida pelo anjo Gabriel em árabe e ainda hoje seus ensinamentos e sua pregação – *Khutbah* – são realizados na língua original. Além da crença monoteísta em *Allah*, mostra e orienta a organização de suas vidas fundamentadas na orientação de *Allah*, bem como direitos e deveres, permissões e proibições. O Alcorão ainda narra as histórias dos profetas predecessores como Abraão, Moisés e Jesus.³³

³¹ ALCORÃO. **O Alcorão Sagrado.** Tradução por Samir El Hayek. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alcorao.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

³² FORTALEZA DO ISLAM. **Quais são os ensinamentos do Islam?.** Disponível em: <<http://www.fortalezadoislam.org/>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

³³ FORTALEZA DO ISLAM. **O que é o Alcorão?.** Disponível em: <<http://www.fortalezadoislam.org/>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

Para os muçulmanos, o Alcorão é a principal fonte do Direito do Islã - dividido em *Suras* (ou *Suratas*) – referente aos capítulos no total de 114; e *Ayat*– termo equivalente a versículos da *Sunnah* (seriam todos os relatos, pregações, comportamentos e práticas feitos pelo profeta *Muhammad*).³⁴

No que se refere ao sistema jurídico islâmico, os muçulmanos utilizam a *Shariah*, *Tafsir* e *Hadith* no momento da aplicação e execução da lei. A *Shariah* designa o conjunto de leis islâmicas, como o Alcorão e a *Sunnah*, entre outros. A sua grande importância e destaque está no entendimento de ser uma lei enviada e estabelecida por *Allah*. Com relação à *Tafsir*, trata-se de um termo árabe para a prática da exegese do Alcorão. Saliente-se, contudo, que os primeiros esforços da interpretação quando da aplicação da lei islâmica foram as *Hadith* (jurisprudências, relatos da vida, do que aconteceu).

Ressalta-se por fim a existência de uma organização intergovernamental voltada para os interesses do mundo muçulmano denominada de Organização de Cooperação Islâmica (OCI). A OCI é composta de 57 países membros que se consideram nações islâmicas. A Organização foi criada após uma decisão do cume histórico que aconteceu em Rabat, Reino de Marrocos, em 25 de setembro de 1969.³⁵

A OCI tem o privilégio de carregar e representar a *Ummah*, bem como as causas de 1,5 bilhão indivíduos muçulmanos pelo mundo. Além disso, a OCI tem um histórico de cooperação e colaboração com a ONU e outras organizações a fim de proteger os interesses vitais dos muçulmanos, resolver conflitos e buscar o diálogo envolvendo os Estados Membros, caso do conflito sírio e paz no Oriente Médio, por exemplo³⁶. Ademais, a OCI procura preservar “os verdadeiros valores do Islã e dos muçulmanos”. Atualmente, a OCI está engajada no novo programa “OIC-2025”, fundamentado no disposto na Carta da OCI e

³⁴ THE RELIGION OF ISLAM. **O que é a Sunnah?**. Disponível em: <<http://www.islamreligion.com/pt/articles/653/viewall/o-que-e-sunnah-parte-1-de-2/>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

³⁵ Os países que compõem a OIC são: Argélia, Afeganistão, Albânia, Arábia Saudita, Azerbaijão, Bahrain, Brunei, Bangladesh, Benin, Burkina Faso, Cazaquistão, Camarões, Chade, Comores, Costa do Marfim, Djibouti, Emirados Árabes Unidos, Egito, Gabão, Gâmbia, Guiana, Guiné, Guiné-Bissau, Indonésia, Iêmen, Irã, Iraque, Jordânia, Kuwait, Líbano, Líbia, Maldivas, Mali, Malásia, Marrocos, Mauritânia, Moçambique, Níger, Nigéria, Omã, Palestina, Quirguistão, Catar, Paquistão, Senegal, Sudão, Síria, Suriname, Serra Leoa, Somália, Tadjiquistão, Turquia, Turcomenistão, Togo, Tunísia, Uzbequistão, Uganda. Países Observadores: Bósnia, República Central Africana, Tailândia, Rússia, e o Chipre Turco (a parte do Chipre ocupada militarmente pela Turquia desde 1974). Maiores informações sobre a Organização para Cooperação Islâmica (OCI) podem ser obtidas no endereço eletrônico: <<http://www.oic-oci.org/states/?lan=en>> e <http://www.oic-oci.org/page/?p_id=179&p_ref=60&lan=en>. Acesso em 28 set. 2017.

³⁶ ONU BRASIL. **ONU destaca parceria com a Organização para Cooperação Islâmica na resolução de problemas globais**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-destaca-parceria-com-organizacao-para-cooperacao-islamica-na-resolucao-de-problemas-globais/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

baseado em 18 áreas prioritárias com 107 objetivos:³⁷

O novo programa OIC-2025 está ancorado nas disposições da Carta da OCI e concentra-se em 18 áreas prioritárias com 107 objetivos. As áreas prioritárias incluem questões de Paz e Segurança, Palestina e Al-Quds, Alívio da Pobreza, Contra-Terrorismo, Investimento e Finanças, Segurança Alimentar, Ciência e Tecnologia, Mudanças Climáticas e Sustentabilidade, Moderação, Cultura e Harmonia Inter-religiosa, Empoderamento das Mulheres, Ação humanitária islâmica conjunta, direitos humanos e boa governança, entre outros. (OCI, 2015).

2.1.2 A mulher como sujeito de direitos nas comunidades islâmicas

Os contextos excepcionais de guerra, envolvendo conflitos religiosos ou civis, os contrastes que se exacerbam quando considerados os valores e direitos defendidos pelas comunidades islâmicas frente, por exemplo, ao impacto social e econômico da globalização e/ou da concepção modernizadora defendida pelas sociedades ocidentais, são assuntos que se avolumam e tornam-se importantes no campo acadêmico, bem como na sociedade civil.

No que se relacionam às representações do oriente, acrescentam-se questões relacionadas às concepções ocidentais, ao que parece importante à reflexão. Uma comunidade dita patriarcalista e conservadora, na qual a política e a religião legitimam as situações de dominação, violência e exclusão da mulher islâmica, relegada a um papel mínimo na sociedade, notadamente, se interpretada à luz das ideias contemporâneas ocidentais.

É possível verificar a situação comumente tratada como de inferioridade da mulher em alguns trechos do livro da Malala, apresentando exemplos desde a condição e recepção do nascimento de uma menina para uma família muçulmana até a desqualificação política e moral de seu papel social em virtude do gênero, como no caso de um testemunho destacado pela mesma quando do seu nascimento:

[...] No dia em que nasci, as pessoas da nossa aldeia tiveram pena de minha mãe, e ninguém deu os parabéns ao meu pai. Para a maioria dos *pachtuns* [grupo etnolingüístico localizado principalmente no leste e no sul do Afeganistão e, no Paquistão, marcado pela língua pachto e pela prática do Islamismo], o dia em que nasce uma menina é considerado sombrio.

[...] Foi sob o regime de Zia [governante do Paquistão durante o período de 1977 a 1988] que a situação das mulheres paquistanesas se tornou ainda mais restrita. (...) Mas o general Zia estabeleceu leis islâmicas que reduziram o valor do testemunho de uma mulher nos tribunais, que passou a equivaler à metade do testemunho de um homem. Logo nossas prisões estavam cheias de casos como o da menina de treze anos que foi raptada, engravidou e acabou trancafiada em uma cela sob a acusação de adultério, porque não conseguiu quatro homens para testemunhar a seu favor. As mulheres não podiam nem mesmo abrir contas bancárias sem a permissão de um homem. Nunca fomos bons em hóquei, mas Zia fazia as jogadoras de hóquei

³⁷ ORGANISATION OF ISLAMIC COOPERATION (OCI). **History**. Disponível em: <http://www.oic-oci.org/page/?p_id=52&p_ref=26&lan=en>. Acesso em 28 set. 2017.

feminino usarem calças largas em vez de shorts, e proibiu às mulheres a prática de alguns esportes. (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, pp. 21 e 39).

A questão é cultural, sendo a mulher o símbolo da dominação do homem. Embora já existam correntes modernistas que defendam a emancipação da mulher, o que se percebe são ainda certos instrumentos, símbolos ou vestimentas, que seriam utilizados para exercer controle sobre a figura feminina, como a burca, conforme destaca Demant:

[...] Esta situação não é redutível a fatores materiais, mas foi consequência de uma contradição psicológica entre, por um lado, uma forte associação da mulher à sexualidade e, por outro, a dependência da honra do homem do controle desta sexualidade - sendo seu descontrole visto tanto como perigo social quanto como atentado à identidade sexual e cultural do indivíduo masculino. Tal contradição só foi solucionada com o enclausuramento do objeto de desejo. (DEMANT, 2015, p. 152).

Dessa maneira, a mulher emancipada e principalmente, a mulher educada, constitui um perigo para a comunidade masculina, pois não tem como controlá-la, além do fato de se constituir como concorrente num mercado de trabalho já estreito. Nesse sentido, Demant (2015, p. 156) ratifica esse pensamento ao dizer que foi “[...] a mulher moderna colocada no mesmo patamar de perigos que os símbolos da presença ocidental e as minorias que pactuam com o Ocidente”.

Assim, a ideia de disponibilizar educação para a mulher é uma situação delicada e restritiva, no que tange à questão de gênero e de religião, todavia, há de se considerar também que tem principalmente um cunho político. Neumann (2006) descreve a dificuldade da mulher em atingir as altas esferas ou promover mudanças nesses sistemas em virtude da interpretação das leis serem da competência de certos grupos masculinos, os quais acusa de conservadores, patriarcalistas e excludentes. Como ilustração, a autora apresenta a seguinte circunstância:

Feministas muçulmanas argumentam que o Islã em si não é reacionário mas sim a sua interpretação, que tende a manter o status quo, isto é, patriarcal e excludente. Mas não se pode descartar por completo o fato de que o texto sagrado deixa claro em determinadas passagens a condição de inferioridade da mulher, “os homens são superiores às mulheres pelas qualidades com que Deus os elevou acima delas e porque os homens gastam os seus bens a dotá-las [...]. O argumento de que o testemunho de uma mulher numa questão referente a negócios por exemplo, seria considerado inferior ou não qualificado, aparentemente é uma postura de tempos arcaicos. Mas segundo o Corão o depoimento de uma mulher formada continua inferior mesmo em relação a um homem iletrado. (NEUMANN, 2006, p. 12).

As reivindicações feministas, contudo, por certa igualdade ou pelo menos por uma dignidade mínima são vistas com reticência nos países islâmicos: de um lado, o argumento de que estariam contestando leis divinas já previamente estabelecidas; de outro, tensionada pelo efeito dos direitos humanos ocidentais de igualdade e liberdade (NEUMANN, 2006).

Pelos fragmentos de textos apresentados acima, percebemos o contraste entre o mundo ocidental e o mundo islâmico, bem como os valores distintos das suas sociedades. As diferenças culturais com seus particulares modos de enxergar o outro e viver no mundo para as sociedades em geral, enseja ainda discriminações gritantes à mulher. Apesar desse paradigma vir tentando ser substituído paulatinamente, tendo em vista os acontecimentos históricos irem mudando as necessidades sociais, como a formulação de documentos jurídicos que preveem e garantem direitos básicos para mulheres muçulmanas. É o que pode ser verificado, por exemplo, na disposição do direito à educação na Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos (DIUDH) de 1981, no seu artigo XXI, como um direito ordenado pelo Islã para todas as pessoas:³⁸

XXI – Direito à Educação

- a. Toda pessoa tem direito a receber educação de acordo com suas habilidades naturais.
- b. Toda pessoa tem direito de escolher livremente profissão e carreira e de oportunidade para o pleno desenvolvimento de suas inclinações naturais. (DECLARAÇÃO ISLÂMICA UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1981, artigo XXI).

Contudo, efetivamente, para o Islã, a mulher ainda não goza dos mesmos direitos que os homens, sobretudo quanto à educação. A educação ainda não é vista como um direito humano, uma dignidade mínima das mulheres dentro das culturas muçulmanas, até mesmo porque a questão da igualdade entre os gêneros ainda não foi superada, embora tenha havido avanços jurídicos nesse sentido, como já apontado acima.

Considerando ainda o plano jurídico como orientador, convém citar a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher de 1979³⁹, que mesmo tendo ampla adesão dos países, foi a que mais apresentou reservas nos seus dispositivos, principalmente na cláusula relativa à igualdade entre homens e mulheres no âmbito familiar. Nesse sentido, declara Piovesan:

[...] a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher enfrenta o paradoxo de ser o instrumento que recebeu o maior número de reservas formuladas pelos Estados, dentre os tratados internacionais de direitos

³⁸ CONSELHO ISLÂMICO. **Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos de 1981**. Legislação de 19 de setembro de 1981. Regulamenta os Direitos Humanos no Islam Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-islamica-universal-dos-direitos-humanos-1981.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

³⁹ A ONU possui hoje cerca de 193 países- membros, sendo que atualmente 189 países são parte da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a mulher. Mais informações podem ser encontradas nos seguintes sítios eletrônicos: <<https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/>>, <https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-8&chapter=4&lang=en> e <<http://www.unwomen.org/en/about-us/guiding-documents>>. Acesso em: 04 set. 2017.

humanos. Um universo significativo de reservas concentrou-se na cláusula relativa à igualdade entre homens e mulheres nas famílias. Tais reservas foram justificadas com base em argumentos de ordem religiosa, cultural, ou mesmo legal, havendo países (como Bangladesh e Egito) que acusaram o Comitê sobre a Eliminação de Discriminação contra a Mulher de praticar “imperialismo cultural e intolerância religiosa”, ao impor-lhes a visão de igualdade entre homens e mulheres, inclusive na família. Isso reforça o quanto a implementação dos direitos humanos das mulheres está condicionado à dicotomia entre os espaços público e privado, que, em muitas sociedades, confina a mulher ao espaço exclusivamente doméstico da casa e da família. Vale dizer, ainda que se constate, crescentemente, a democratização do espaço público, com a participação ativa das mulheres nas mais diversas arenas sociais, resta o desafio de democratização do espaço privado – cabendo ponderar que tal democratização é fundamental para a própria democratização do espaço público. (PIOVESAN, 2008, pp. 193-195).

Há uma garantia e efetivação dos direitos fundamentais em relação às mulheres no Mundo Ocidental, contudo, a concepção de direito humano como bem fundamental incondicional é uma construção ocidental, podendo não ser aceita em outras sociedades ou não refletir a universalidade das culturas. É o que defende Santos (2009, p. 6) ao afirmar que “O conceito de Direitos Humanos assenta num bem conhecido conjunto de pressupostos, todos claramente ocidentais e facilmente distinguíveis de outras concepções de dignidade humana em outras culturas”.

Ademais, apesar de preponderarem na ordem internacional, ao se comparar esses direitos humanos ditos “universais” com as “gramáticas” de dignidade humana de outros povos, não são estes muito menos inferiores em termos éticos e políticos (SANTOS, 2013, pp. 17-25). Continuando ainda na mesma linha, Boaventura dos Santos explica que:

[...] Todas as culturas possuem concepções de dignidade humana, mas nem todas elas concebem em termos de direitos humanos.

[...] Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Se cada cultura fosse completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção multicultural de Direitos Humanos. (SANTOS, 2009, p.6).

Essa visão “distorcida” da universalidade dos direitos humanos é evidenciada na adoção de políticas domésticas, como a lei francesa que veta o uso de véus em espaços públicos e por tal razão, grupos muçulmanos alegam que mulheres com véus têm sido agredidas no país. No caso concreto, prejudica-lhes seu direito de expressar a religião livremente.

Paralelamente à definição de mulher submissa, como símbolo sexual e da ideia de impureza e do pecado, iletrada, que deve pedir autorização para ao homem para qualquer atividade fora do âmbito do lar, e cujo uso do véu como uma obrigação imposta pela religião (DEMANT, 2015), ou seja, o caso do suposto sofrimento da mulher muçulmana ser levado

para a perspectiva religiosa, existe também um discurso manipulador marcado por concepções generalistas.

Discursos considerados por alguns autores (SAID, 1994; SEN, 2010), como civilizatórios de proteção e/ou de libertação dos sujeitos de suas condições de existência são usados também como justificativas para guerras ou invasões, a exemplo dos casos do Afeganistão e do Iraque. Foi esse tipo de discurso que Laura Bush (2001) utilizou para legitimar a invasão do Afeganistão, como se as mulheres muçulmanas, pela sua condição de islâmicas, precisassem ser salvas, estando os americanos dispostos a fazer isso. Transcrevemos parte desta fala *in verbis*:⁴⁰

Devido às recentes vitórias militares em grande parte do Afeganistão, agora as mulheres não são mais prisioneiras em suas casas. Elas podem ouvir música e ensinar suas filhas sem medo de serem punidas. No entanto, os terroristas que ajudaram a governar esse país ainda conspiram e planejam em muitos países. Contudo, eles devem ser imobilizados. A luta contra o terrorismo é também uma luta pelos direitos e dignidade das mulheres (BUSH, 2001, tradução nossa).

O fragmento do discurso destacado apresenta a utilização da defesa dos direitos e dignidade das mulheres muçulmanas como ferramenta de justificativa política para as decisões dos Estados, o que sugere que motivos e interesses político-econômicos de dominação e controle, no caso o interesse norte-americano, têm fortes impactos na organização e estruturação de uma nação já subjugada, como foi a situação mencionada do Afeganistão.

É nesse sentido que se aliam situações vivenciadas como na França, um Estado autodeclarado como laico que, ao tomar uma decisão política de não permitir o uso de véu em espaço público, acaba por limitar, mesmo que indiretamente, o acesso à educação por mulheres muçulmanas.

2.2 Sistemas educacionais nos Campos de Refugiados

Com a Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, o refugiado passou a ser definido como a pessoa que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse

⁴⁰ BUSH, Laura. **The Taliban's War Against Women**. Radio Address to the Nation, Texas, 17 novembro 2001. Disponível em: <<http://2001-2009.state.gov/g/drl/rls/rm/2001/6206.htm>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (ACNUR, 1951).

Dessa maneira, ao ter sua vida e liberdade ameaçadas por fatores políticos, sociais, religiosos (como é a situação dos conflitos entre os palestinos e os israelenses) ou em virtude de conflitos armados (como é o caso da Síria, que até hoje sofre com uma guerra civil com milhões de refugiados, tendo como estopim para situação a Primavera Árabe), os sujeitos refugiados podem requerer abrigo em outros países. A agência das Nações Unidas responsável por gerir e organizar toda atividade internacional, com o fim de proteger e auxiliar os indivíduos deslocados em todo mundo, buscando também respostas definitivas para o caso deles, é o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)⁴¹.

Cumprе salientar que quem atende especificamente os refugiados palestinos é a Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA), a qual foi estabelecida pela resolução 302 (IV) de 8 de dezembro de 1949 da Assembleia Geral da ONU, após o conflito entre os árabes e os israelenses em 1948.

Os refugiados, pela própria condição excepcional em que se encontram, têm a necessidade de uma tripla proteção: física (risco de bombardeio em virtude da guerra ou mesmo a ausência de um ambiente para se lecionar); psicológica (traumas e medos oriundos da violência e das situações vivenciadas). Quanto à terceira proteção, da educação escolar, os refugiados necessitam de proteção na própria escola, por meio de um sistema curricular e uma educação intercultural, formação dos professores para que possam saber atuar diante desse cenário e lidar com as diversas situações e sujeitos.

As mulheres e crianças precisam de um tratamento diferenciado, tanto como instrumento de sobrevivência, mecanismo esse que tem impacto inclusive no ambiente familiar, seja uma conquista mínima de dignidade da pessoa humana, seja para evitar ou resistir aos recrutamentos militares forçados, ou até mesmo uma busca por vida saudável, ante a possibilidade da transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo, a AIDS/HIV.

Segue uma amostra de algumas das condições enfrentadas pelos refugiados dentro de um campo de refugiado:⁴²

⁴¹ ACNUR. **O ACNUR**. Disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/portugues/o-acnur/>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

⁴² As fotos dos sujeitos e dos campos de refugiados foram cedidas pela fotógrafa Karine Garcêz durante suas missões humanitárias, realizadas em lugares como Turquia, Líbano e Síria no ano de 2014 e 2015, como integrante da Organização Não-Governamental holandesa Al Wafaa Campaing . O seu trabalho está sendo

Figura 2 – Campo de Refugiado do Líbano



Fonte: GARCÊZ, Karine (2014/2015)

Além dos distintos estímulos rotineiros, as instituições escolares enfrentam o desafio de formularem programas para melhorar ou pelo menos auxiliar a saúde mental de crianças refugiadas, bem como a aplicação de atividades para integrar esses sujeitos em âmbito curricular e na própria sala de aula (as relações entre os colegas de aula podem ser tanto inclusivas como de exclusão) ante os enfrentamentos psicológicos de perda e trauma dessas pessoas. Devem superar ainda a rotulações de indivíduos deslocados, desamparados, como vítimas, percebendo-os como seres singulares, intervindo dentro das sociedades e atuantes na construção e desenvolvimento cultural de uma comunidade específica. Dentre as possibilidades de atuação, Rousseau e Guzder destacam⁴³:

Em primeiro lugar, (...) reveem brevemente o papel dos programas de prevenção nas escolas na área de saúde mental dos jovens e fazer uma definição preventiva para

divulgado por meio da exposição intitulada *Infância Refugiada/Refugee Childhood – Palestinians at Turkey, Lebanon e Syria*. Trata-se de uma mostra individual, que capta as expressões de crianças e adolescentes palestinos que vivem em campos de refugiados distribuídos na Turquia, Líbano e Síria. Conforme informações fornecidas no sítio eletrônico do projeto, a exposição tem objetivo de fazer um registro da infância nos campos de refugiados e gerar reflexões sobre a responsabilidade que a comunidade internacional tem diante da dura realidade da guerra e ausência de direitos sociais básicos, condições as quais essas crianças são submetidas. *Infância Refugiada / Refugee Childhood* circulará inicialmente por Brasília, Fortaleza, São Paulo e Curitiba, no Brasil, e Roterdã, na Holanda. Maiores informações acerca do Projeto “Infância Refugiada” podem ser acessadas no sítio eletrônico: < <http://www.infanciarefugiada.com.br/> >.

⁴³ Fragmento de texto na língua original: “First, the authors briefly review the role of school-based prevention programs in the area of youth mental health and define prevention for refugee children. Second, they present programs that seek to facilitate the overall adjustment of refugee children to the host country through a transformation of the school environment and curriculum and then look at programs that use a specific treatment modality (creative expression or spirituality) or that focus on a specific issue (intercommunity tensions). Third, they describe some of the secondary prevention programs that have been proposed to overcome the underutilization of services through the implementation of school-based mental health services. (ROUSSEAU; GUZDER, 2008, p. 2).

refugiados crianças. Em segundo lugar, eles apresentam programas que visam facilitar o ajuste geral das crianças refugiadas ao país de acolhimento através de uma transformação do ambiente escolar e do currículo e depois olhar para os programas que usam uma modalidade de tratamento específico (expressão criativa ou espiritualidade) ou que foque sobre uma questão específica (tensões intercomunitárias). Terceiro, eles descrevem alguns dos programas de prevenção secundária que foram propostas para superar a subutilização dos serviços através da implementação de Serviços de saúde mental baseados na escola. (ROUSSEAU; GUZDER, 2008, p. 2, tradução nossa).

A defesa e o direito a um ambiente saudável e adequado às crianças ainda é uma realidade a ser perseguida:

Figura 3 - Campo de Refugiado Síria e Turquia



Fonte: GARCÊZ, Karine (2014/2015)

Justamente para proteger os indivíduos que se encontram em posição de vulnerabilidade, vários documentos de âmbito humanitário foram assinados e aplicados, entrando nesse contexto a Convenção da ONU sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951⁴⁴ e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)⁴⁵ que, em alguns dos seus dispositivos preveem o direito de buscar refúgio:

Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países (DUDH, 1948, artigo XIV.1).

Proibição de expulsão ou de rechaço: Nenhum dos Estados Contratantes expulsará ou rechaçará, de maneira alguma, um refugiado para as fronteiras dos territórios em

⁴⁴ BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>. Acesso em: 31 dez. 2015; ACNUR. **Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_r_elativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados>. Acesso em: 31 dez. 2015, p. 16.

⁴⁵ ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Declaração da ONU sobre direitos humanos, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.unu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016, p. 6.

que a sua vida ou a sua liberdade seja ameaçada em virtude da sua raça, da sua religião, da sua nacionalidade, do grupo social a que pertence ou das suas opiniões políticas (ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1951, artigo 33.1).

Dentre o grupo de refugiados, as mulheres e as crianças são as mais atingidas e as mais vulneráveis. Além das situações de perigo que enfrentam durante a jornada até os locais de refúgio, esse grupo ainda tem que lidar com os abusos sexuais, a insegurança, muitas vezes nos próprios campos refugiados, e o estigma social de serem pessoas deslocadas.

Procurando auxiliá-las, o ACNUR organiza alguns compromissos com a finalidade de inseri-las no meio social e possibilitar um mínimo de dignidade. Contudo, tais compromissos não abrangem aspectos educacionais, restringindo-se às questões de assistência básica e sanitária, regularização dos aspectos legais e funções representativas e, combate a violência de gênero e sexual. São eles: (1) Promover a participação ativa de mulheres refugiadas em funções representativas nos campos de refugiados, alcançando uma taxa de 50%; (2) Oferecer registro e documentação individual adequada para todas as mulheres e homens refugiados; (3) Desenvolver estratégias integrais que combatam a violência sexual e de gênero; (4) Assegurar a participação de mulheres refugiadas na distribuição e gestão de produtos alimentícios e não alimentícios; (5) Fornecer assistência sanitária para todas as mulheres e meninas refugiadas.

A vida das crianças refugiadas também é muito árdua. O número de jovens que morreram em conflitos armados, que ficaram feridos ou mutilados ou se encontram na situação de orfandade ainda é muito grande. Conforme o ACNUR, mais de 300 mil crianças foram obrigadas a converterem-se em soldados ou escravos sexuais. Crianças de mais de 87 países vivem rodeadas por 60 milhões de minas terrestres e 10 mil crianças continuam sendo vítimas destas armas. Nesse sentido, o ACNUR ressalta quatro campos relevantes ao lidar com crianças refugiadas:⁴⁶

- (1) Reunificação dos jovens separados de suas famílias;
- (2) Prevenção da exploração sexual e do recrutamento por unidades militares, assim como a reintegração das crianças que enfrentam tais situações;
- (3) Acesso universal à educação;
- (4) Reconhecimento decidido dos direitos e necessidades de um grupo muitas vezes esquecido, o dos refugiados adolescentes.⁴⁷

Embora a ONU, na figura do ACNUR, não faça distinção entre os indivíduos refugiados, ressalta-se que a assistência aos refugiados palestinos, que estão nesta condição

⁴⁶ ACNUR. **O mundo das crianças**. Disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/portugues/quem-ajudamos/criancas/>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

⁴⁷ ACNUR. **Mulheres Refugiadas**. Disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/portugues/quem-ajudamos/dmr-20110/>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

devido ao conflito árabe-israelense e sua consequente expulsão de territórios palestinos por Israel e, em virtude da grande quantidade de pessoas deslocadas, é realizada pela UNRWA.

A Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA), atesta em seus documentos que oferece uma série de serviços humanitários, incluindo a educação, bem como assistência emergencial a 5 milhões de refugiados da Palestina, mesmo em tempos de conflitos⁴⁸. Para a agência, define-se como refugiados da Palestina “pessoas que tiveram a Palestina como residência no período de 1 de junho de 1946 a 15 de maio de 1948 e que perderam as suas casas e meios de sobrevivência como resultado do conflito de 1948”. Nesse mesmo sentido, os descendentes dos refugiados da Palestina, incluindo as crianças adotadas legalmente, também são elegíveis para registro junto à UNRWA⁴⁹.

Ressalta-se que até outubro de 2010, qualquer referência pelas Nações Unidas à Palestina, era pelo termo “Territórios Palestinos Ocupados”. Essa posição mudou com o reconhecimento pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do *status* de membro pleno à Palestina. Em 2012, no entanto, foi-lhe concedido um *status* de Estado observador da ONU, vindo o reconhecimento como um Estado das Nações Unidas somente em setembro de 2015.⁵⁰

Com a mudança de *status* reconhecida pela UNESCO, no que se refere às políticas educacionais palestinas, poucas mudanças foram realizadas, visto que as autoridades palestinas já participavam ativamente dos debates dentro da organização e assumiam compromissos em relação a metas e diretrizes estabelecidas nos acordos e tratados, como no caso do Plano para o Desenvolvimento da Educação na Palestina, documento de referência para as políticas educacionais do Ministério da Educação e do Ensino Superior da ANP, compreendendo o período de 2008 a 2012, em que as metas estabelecidas têm como referência o plano Educação para Todos, da Unesco.⁵¹

O anseio de ir à escola permeia a realidades das crianças em campos de refugiados:

⁴⁸ ONU. **Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA)**. Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/>. Acesso em: 30 dez. 2015.

⁴⁹ ONU. **Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA)**. Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/>. Acesso em: 30 dez. 2015.

⁵⁰ FRANCE PRESSE. Bandeira palestina é hasteada na ONU pela primeira vez. **Globo (G1)**, 30 setembro 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/bandeira-palestina-e-hasteada-na-onu-pela-primeira-vez.html>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

⁵¹ CHARÃO, Cristina. Reconhecimento internacional da Palestina como nação e a reforma de seu sistema educacional. **Revista Educação**, 20 dezembro 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/primeiro-passo/>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

Figura 4 – Campos de Refugiados da Síria e da Palestina



Fonte: GARCÊZ, Karine (2014/2015)

Os campos de refugiados oficiais de palestinos são cinco, localizados na Síria, no Líbano, na Jordânia, na Cisjordânia e em Gaza.⁵² Dentre os serviços ofertados pela agência e objeto deste estudo está a educação. Assim, em termos quantitativos, temos por informações presentes nos documentos da UNRWA⁵³, os seguintes dados:

(1) Na Síria: 528.711 pessoas registradas

- 9 campos oficiais e 3 não oficiais
- 118 escolas, com 66.586 estudantes
- 1 centro vocacional e de treinamento técnico
- 13 centros para mulheres

(2) Líbano: cerca de 445.798 pessoas registradas

- 12 campos
- 68 escolas; 32.213 estudantes
- 2 centros vocacionais e de treinamento técnico
- 9 centros para mulheres

(3) Jordânia: 2.110.114 pessoas registradas

- 10 campos existentes
- 72 escolas; 17.274 estudantes
- 4.700 profissionais de educação

⁵² UNRWA. **Onde trabalhamos**. Disponível em: <http://unrwa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/map_e-Open-Source-Pt.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2015.

⁵³ *Idem*.

- 2 centros vocacionais e de treinamento técnico

- 12 centros para mulheres

(4) Gaza: 1.263.312 pessoas registradas

- 8 campos existentes

- 245 escolas

- 2 centros vocacionais e de treinamento técnico

- 10 centros para mulheres

(5) Cisjordânia: 895.703 pessoas registradas

- 19 campos existentes

- 99 escolas

- 2.350 profissionais de educação

- 2 centros vocacionais e de treinamento básico

- 18 centros para mulheres

As informações coletadas mostram a existência de centros e espaços só para mulheres, dentre as instituições educativas. Seria essa uma questão religiosa, ou política, ou mesmo social, no sentido de elas mesmas quererem estudar somente com o gênero feminino?

A título de ilustração, informamos que a Palestina possui um Escritório Central Palestino de Estatísticas (*Palestinian Central Bureau of Statistics - PCBS*), cujos dados reúnem a quantidade de escolas, alunos, professores e demais informações. Como dado geral do país, no período de 2015/2016 na Palestina⁵⁴, apresentam-se oficializados os seguintes indicadores educacionais, os quais podemos pensar em relação aos existentes em termos dos campos de refugiados, anteriormente citados:

Tabela 1 – Indicadores Educacionais na Palestina

Educação na Palestina	2015/2016
Taxa de Analfabetismo de Pessoas (15 anos ou mais)	3,3
Número de Escolas	2.897
Número de Estudantes	1.199.866
Número de Salas de Aula	39.526
Número de Professores	55.113

Fonte: Palestinian Central Bureau of Statistics – PCBS (2015/2016)

⁵⁴ PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS – PCBS. **Education**. Disponível em: <http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/StatInd/StatisticalMainIndicators_E.htm>. Acesso em: 06 jul. 2016.

Ao refletir sobre esses dados fornecidos pela UNRWA e o PCBS, percebe-se que, embora sejam ofertados instituições de ensino, a quantidade de escolas e o número de alunos ainda é muito pequeno e o acesso limitado, como exemplo, o caso da Síria em que há um menor número de crianças matriculadas na escola⁵⁵ ou na Cisjordânia onde as demolições e os confiscos de terras e eliminação dos seus recursos básicos (escolas e cisternas de água são os principais alvos) pelos colonos locais, acarretam impactos não só nas famílias, mas também nas comunidades, ampliando a pobreza e a instabilidade.⁵⁶

No Líbano, por exemplo, os refugiados registrados na UNRWA representam 10% da população libanesa e mesmo assim, não lhes são garantidos direitos importantes, como o fato de não poderem trabalhar em 20 atividades profissionais.⁵⁷ Para agravar ainda mais, segundo o ACNUR, as instituições públicas do Líbano suportam somente metade das 400 mil crianças refugiadas sírias em idade escolar no país. Circunstâncias como essas são comuns e por causa disso, alguns refugiados oferecem um meio de aprendizagem para essas crianças em sua própria tenda, transformando-a em escola.⁵⁸

Nota-se que, em alguns locais como nos campos da Jordânia, existem avanços como se observa no desempenho acadêmico dos alunos da UNRWA, que conseguiu ser melhor do que o de escolas públicas e particulares, além de conseguirem até 80% dos empregos, contudo, esta não é uma realidade que atinge todos os outros campos refugiados.⁵⁹

Em Gaza, também há maior incentivo, o objetivo da UNRWA é a educação de 220 mil crianças refugiadas, matriculadas nas escolas deles. Defendem o emprego de um currículo escolar aplicado aos direitos humanos e fundamentado na DUDH, bem como na iniciativa “Respeito e Disciplina”.⁶⁰

Percebe-se a superação da discussão sobre questões curriculares, ou seja, envolvendo escola e currículo. Identificamos, ainda, a partir de uma pesquisa da israelense *Nurit Peled-Elhanan*, a constatação-denúncia de que os conteúdos dos livros didáticos de Israel ensinam representações negativas, com o fim de “desumanizar” o povo palestino (nos quais aparecem

⁵⁵ UNRWA. **Síria**. Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/siria/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

⁵⁶ UNRWA. **Cisjordânia**. Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/cisjordania/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

⁵⁷ UNRWA. **Líbano**. Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/libano/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

⁵⁸ ONU BRASIL. **No Líbano, uma refugiada síria transforma sua casa em uma escola**. Disponível em: <https://www.facebook.com/ONUBrasil/videos/960258247391999/?__mref=message_bubbleONU%20Brasil>. Acesso em: 07 dez. 2015.

⁵⁹ UNRWA. **Jordânia**. Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/jordania/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

⁶⁰ UNRWA. **Gaza**. Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/gaza/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

representados como seres “anormais” que ‘ameaçam’ os judeus) estimulando, assim, nos jovens estudantes israelenses preconceitos que lhes possibilitavam agir de maneira violenta e implacável contra os palestinos atuarem durante o serviço militar.

Trata-se da manifestação de um discurso racista, tanto visualmente quanto verbalmente, como afirma Peled-Elhanan:⁶¹

A partir de representações estereotipadas, negativas de palestinos nos livros didáticos se eles são mencionados em tudo e mapas que não ilustram fronteiras corretas de Israel, a estrita censura sobre o que os cidadãos de Israel estão autorizados a ensinar e aprender, Peled-Elhanan explicou que praticamente todas as disciplinas o currículo israelense estão imbuídos de alguma forma de nacionalismo extremo.

Conforme Peled-Elhanan, em Israel, tanto o currículo, quanto a didática do professor, entre outros elementos, estão marcados por um extremo nacionalismo, uma descaracterização e manipulação do que seria o conflito envolvendo Israel-Palestina e delimitação territorial dessas nações. Um dos objetivos pretendidos é que os israelenses não percebam os palestinos como “pessoas”, mas como objetos descartáveis, como afirma a autora ao dizer que “O objetivo é educar as crianças para serem bons soldados. Você não pode ser um bom soldado se você não tiver essa imagem de um inimigo que está um pouco desfocada, e você não sabe muito sobre as pessoas, exceto que elas são “problemas” e “ameaças”” (PELED-ELHANAN, 2012).

A pesquisa citada justifica essa forma de “aprendizagem” pelos livros didáticos como perigosa, pelo fato de o senso crítico do indivíduo ser formado quando criança⁶².

A respeito da circunstância exposta, tomamos a ponderação ácida de Žižek (2015)⁶³ que nos desperta a atentarmos para a existência de “formas/padrão de funcionamento”, ao analisar o atentado ao *Charlie Hebdo*. Vejamos o que o pesquisador nos apresenta:

[...] O que isso também significa é que, ao abordarmos o conflito Israel-Palestina, devemos nos ater a padrões frios e implacáveis: devemos incondicionalmente resistir à tentação de “compreender” o anti-semitismo arábico (quando realmente o encontramos) como uma reação “natural” à triste condição dos palestinos, ou de “compreender” as medidas de Israel como uma reação “natural” à memória do Holocausto. [...] a difícil tarefa diante dos palestinos é aceitar que seu verdadeiro

⁶¹ KESTLER-DAMOURS, Jillian. **Militarising education in Israeli schools**. Disponível em: <<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=3cf52cb9-e509-49c7-923c-5f948a597d31%40sessionmgr198&vid=0&hid=107&bdata=Jmxhbm9cHQtYnImc210ZT1laG9zdC1saXZl#AN=2W64104084632&db=nfh>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

⁶² **OS PALESTINOS nos livros escolares de Israel (Como se faz a desumanização de um povo)**. Entrevista com Nurit Peled-Elhanan. 28'08”, ago. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GCcV7AtYgwo>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

⁶³ ŽIŽEK, Slavoj. **“Eu sou estúpido e maldoso”**. Žižek esclarece sua posição sobre o “Je suis Charlie”. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/02/16/eu-sou-estupido-e-maldoso-zizek-esclarece-sua-posicao-sobre-o-je-suis-charlie>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

inimigo não são os judeus, mas sim os próprios regimes árabes que manipulam sua condição oprimida precisamente para prevenir essa transformação – isto é, a radicalização política em seu próprio seio. (ŽIŽEK, 2015, paginação irregular).

Para Žižek (2015, paginação irregular), é “justamente neste debate que aparece a zona cinzenta que funda os impasses da modernidade capitalista” e se posiciona contra as acusações de estar “pregando o retorno a um novo fundamentalismo no ocidente”, e afirma “alegar que o anti-semitismo articula, de forma deslocada, uma resistência ao capitalismo que de forma alguma o justifica”; e que, procurar compreender o mal, de forma alguma significa relativizá-lo, nem “transformar opressor em vítima”. O autor nos orienta que, apesar de triste, a constatação é ser preciso “abandonar a ideia de que há algo de emancipatório em experiências extremas, que o terror não nos permite abrir os olhos à radical verdade da situação” (2015, paginação irregular). Essa talvez seja a mais deprimente lição do terror.

Como é extremamente complexa a questão que envolve essa discussão, parece evidente a necessidade de pesquisas mais amplas que busquem considerar e contrastar países não-árabes (Israel) e árabes mais tradicionalistas com outras comunidades muçulmanas que passaram ou estejam passando por transformações, incluindo-se, nesse contexto, a migração internacional e a formação dos campos refugiados, a ocorrência da Primavera Árabe⁶⁴, e outros provocados por conflitos históricos contemporâneos⁶⁵, outros de cunho religioso, culturais, referente à Israel-Palestina.

No que se refere à “Primavera Árabe”, destacam-se os efeitos provocados pela aplicação de diversos tratados como o Tratado de Sykes-Picot e o Tratado de Sèvres de 1920⁶⁶. As consequências dessa partilha (com vieses em interesses econômicos, inclusive) são sentidas ainda hoje e são responsáveis, mesmo que indiretamente, pelo surgimento de revoluções populares, como a “Primavera Árabe” iniciada na Tunísia em 2010, tendo

⁶⁴ A Primavera Árabe foi uma onda de protestos, revoluções e revoltas populares ocorridas no Oriente Médio e parte da África responsável pela derrubada/destituição de governos totalitários e reivindicações sociais na Tunísia, no Egito, Marrocos, Síria, entre outras nações.

⁶⁵ À título de ilustração indicamos a leitura do texto “Um eco no “deserto do real”: análise das recentes manifestações e protestos de massa no Brasil”, a partir das ideias de Slavoj Žižek. Tais manifestações foram conhecidas como “jornadas de junho”, no ano de 2014, com forte participação da juventude nas ruas, bem como a emergência deste movimento e seus resultados sociais e políticos. A análise em questão adota a perspectiva metodológica crítico-interpretativa, focada na abordagem político-filosófica de Slavoj Žižek, aliando à análise de textos jornalísticos publicados nas revistas “Carta Capital”, “Caros Amigos: a primeira à esquerda” e no tabloide “Le Monde Diplomatique Brasil”. Texto de autoria de LUSTOSA e SANTOS (2012).

⁶⁶ Tratado de Sykes-Picot responsável pela divisão geográfica arbitrária realizada no Mundo Árabe na África pelas potências europeias (França e Inglaterra), já o Tratado de Sèvres de 1920 dispunha sobre o desmembramento do Império Otomano (hoje representado pela Turquia) e a consequente entrega de seus territórios, entre eles as regiões da Síria, do Líbano, da Palestina e do Iraque às nações da Europa. Maiores detalhes disponível em: <<http://www.dipublico.org/3680/tratado-de-sevres-1920/>>.

repercussões no Egito e as guerras civis na Líbia e na Síria (guerra vigente)⁶⁷, bem como protestos na Jordânia, no Líbano, no Marrocos, na Arábia Saudita, entre outros lugares.

Debates e conflitos internacionais, bem como demandas por acesso a um direito humano pronunciado como mínimo digno, são fatores que permeiam todo esse estudo, que na análise não se pode rejeitar, ainda, a considerar o impacto de decisões políticas internas aos países (como no caso citado da França), e de demais de caráter internacionais, postos mundialmente a partir da assinatura de diversos acordos e resoluções. Nesse sentido, é importante conhecer a compreensão dos intitulados sujeitos desses direitos, ou seja, qual a recepção e os impactos nas próprias comunidades muçulmanas, não nos refutando entender à luz das duas perspectivas, a oriental e ocidental, todavia buscando uma interpretação antropológica, cultural e de respeito à diversidade. O horizonte da discussão do paradigma inclusivo, assim, postos nessa discussão, pode nos apresentar diversos fatores à reflexão que, muitas vezes, poderiam ainda não estar devidamente contemplados.

2.3 Dos Direitos Humanos – universalidade, diversidade, interculturalidade e inclusão

A definição de Direitos Humanos abrange uma gama de direitos inerentes à condição humana, de modo que todo ser humano possui tais direitos independente de qualquer fator cultural, social, étnico, etc. São direitos inerentes a sua própria condição de indivíduo. O conceito de Direitos Humanos assumiu particular relevância após a II Guerra Mundial, em decorrência da observância da necessidade de proteção aos direitos mais básicos que uma pessoa poderia ter e não das prerrogativas dos Estados (PIOVESAN, 2008).

A internacionalização dos Direitos Humanos apresenta como marcos: a Carta de fundação da Organização das Nações Unidas - ONU de 1945 (embora essa não tenha singularizado direitos de garantias, cabendo esse papel à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) – DUDH. Essa última elenca o conjunto de direitos civis, políticos, econômicos e sociais, considerados fundamentais, universais e indivisíveis. Na década de 60 a DUDH foi pormenorizada por meio dos dois Pactos, o de Direitos Civis e Políticos e o de Direitos Sociais, Econômicos e Culturais⁶⁸, concedendo um pouco mais de força normativa às disposições da Declaração.

⁶⁷ BILENKY, Thais. ONU aprova resolução para paz na Síria após acordo entre EUA e Rússia. **Folha de S. Paulo**, Nova York, 18 dezembro 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/12/1721001-onu-aprova-resolucao-para-paz-na-siria-apos-acordo-entre-eua-e-russia.shtml>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

⁶⁸ Costuma-se argumentar que com a criação dos dois pactos (os quais dividem os direitos em 1ª e 2ª gerações), a característica de indivisibilidade da DUDH ficou um pouco prejudicada.

Outro instrumento importante é a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica) de 1969, o qual reproduz a maior parte das declarações de direitos constantes do Pacto Internacional de Direitos Cíveis e Políticos (trazia assim na sua origem só direitos de 1ª geração). Contudo, com o advento do Protocolo de San Salvador de 1988, acabou ganhando a preservação dos direitos sociais.

A perspectiva histórica da emergência dos direitos humanos, no âmbito internacional, apresenta-se tipificada em “gerações” de direitos, sendo consenso na doutrina jurídica a existência de 3 (três) gerações de direito, quais sejam:

- 1ª geração – inaugura o movimento constitucional, fruto dos ideários iluministas do Séc. XVIII. Os direitos defendidos nessa geração cuidam da proteção das liberdades públicas, civis e políticas. Nesta fase, o Estado teria um dever de prestação negativa, isto é, um dever de nada fazer, a não ser respeitar as liberdades do homem. Seriam como exemplo os direitos à vida, à liberdade de locomoção, à propriedade, etc.;
- 2ª geração – marca a passagem do Estado liberal para o de bem-estar social. Sob a inspiração principal do Tratado de Versalhes de 1919, no qual se definiram as condições de paz entre os Aliados e a Alemanha, bem como a com a criação da OIT, surge à denominada 2ª dimensão de direitos fundamentais, que traz a proteção aos direitos sociais, econômicos e culturais. Aqui não mais se exige uma abstenção estatal, mas pelo contrário, impõe-se a sua intervenção. Teríamos como exemplo os direitos à saúde, trabalho, à alimentação, à educação, etc.;
- 3ª geração – marcada pelo espírito de fraternidade ou solidariedade entre os povos, com o fim da 2ª Guerra Mundial, a 3ª dimensão representa a evolução dos direitos fundamentais para alcançar e proteger aqueles direitos decorrentes de uma sociedade modernamente organizada, que se encontra envolvida em relações de diversas naturezas, especialmente aquelas relativas à industrialização e densa urbanização. Seriam como exemplo os direitos ao desenvolvimento, à paz, comunicação, etc.

Alguns autores, como Paulo Bonavides, costumam dividir os direitos em mais 2 (duas) gerações, quais sejam: a 4ª geração (direito a globalização como exemplo) e a 5ª geração (direito à paz mundial)⁶⁹. Outros autores (FACHIN; SILVA, 2016) tratam até de uma 6ª

⁶⁹ DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira . **Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais?**. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11750>. Acesso em: 06 jul. 2016.

geração que seria o direito a bens indispensáveis à vida, como água potável e a busca pela felicidade.

Para alguns autores como Piovesan (2006), a divisão dos direitos em dimensões dá uma ideia de fragmentariedade da tutela da sua prestação, quando na realidade o que deve prevalecer é a complementariedade e interdependência entre os direitos humanos:

[...] a Declaração de Direitos Humanos de Viena, de 1993, reitera a concepção da Declaração de 1948, quando, em seu parágrafo 5o, afirma: "Todos os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase". A Declaração de Viena afirma ainda a interdependência entre os valores dos Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento. (PIOVESAN, 2006, p.11).

Atualmente, compreendido nesta esfera de direitos está o direito à educação, desdobramento lógico do próprio conceito de dignidade humana, como se observa no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU:⁷⁰

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DUDH, 1948, artigo XXVI).

Destarte, podemos perceber que por envolver gênero, família, religião, dentre outros aspectos culturais, implica-se, nesse sentido, a tensão posta a garantir direitos e promover a cidadania. Valores religiosos podem impactar, colaborando ou impedindo avanços na execução, inclusive, de políticas públicas em um nível que, poucas vezes, é conhecido na esfera internacional.

Paradigmas educacionais contemporâneos ocidentais, como as perspectivas interdisciplinares, multidisciplinares, interculturais e suas variáveis e/ou aspectos envolvidos, são mencionados ou defendidos social e juridicamente, porém tensionadas suas defesas e argumentos, muitas vezes. Boaventura, por exemplo, entende que “os Direitos Humanos não são universais na sua aplicação [...]” e acrescenta sua conclusão de que estes não são “[...] um

⁷⁰ ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Declaração da ONU sobre direitos humanos, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

artefato cultural, um tipo de invariável cultural ou transcultural, parte de uma cultura global”. (SANTOS, 2009, p. 13).

Na argumentação de Boaventura dos Santos, uma compreensão importante, portanto, é a constatação de que “apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais [...]”, ou seja, “a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental”. (SANTOS, 2009, p. 13).

Por exemplo, se considerarmos os direitos humanos pela perspectiva universal, “os Direitos Humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica” (SANTOS, 2009, p. 13).⁷¹ Por outro lado, se forem percebidos pela configuração de cosmopolitismo, ou seja, como uma globalização contra-hegemônica, “os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais” (SANTOS, 2009, p. 13):

A minha tese é que, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os Direitos Humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica. Para poder operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais. Concebidos como direitos universais, como tem sucedido, os Direitos Humanos tenderão sempre a ser instrumento do “choque de civilizações”, tal como o concebe Samuel Huntington (1993), ou seja, como arma do Ocidente contra o resto do mundo. É sabido que os Direitos Humanos não são universais na sua aplicação. (SANTOS, 2009, p. 13).

Nesse sentido, o argumento evidencia que a concepção e a prática dos direitos humanos podem ser entendidas e analisadas por diferentes enfoques, devendo, ser reconceitualizados como multiculturais, pois considerados como universais, o que se constitui um equívoco, acirram uma situação de um “choque de civilizações”, como tem ocorrido.

⁷¹ Boaventura de Sousa Santos defende a presença de quatro formas de globalização, sendo a primeira chamada de *localismo globalizado* “processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja a atividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do fast food americano ou da sua música popular, ou seja a adoção mundial das leis de propriedade intelectual ou de telecomunicações dos EUA. À segunda forma de globalização chamo *globalismo localizado*. Consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais. [...] A divisão internacional da produção da globalização assume o seguinte padrão: os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão só a escolha entre várias alternativas de globalismos localizados. O sistema-mundo é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados. À terceira forma de globalização designo por *cosmopolitismo*, conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e a discriminação sociais e a destruição ambiental produzidas pelos localismos globalizados e pelos globalismos localizados, recorrendo a articulações transnacionais tornadas possíveis pela revolução das tecnologias de informação e de comunicação. [...] Não uso cosmopolitismo no sentido moderno convencional. Para mim, cosmopolitismo é a solidariedade transnacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica. O cosmopolitismo que defendo é o cosmopolitismo do subalterno em luta contra a sua subalternização. A quarta forma de globalização refere-se à emergência de temas que, por sua natureza, são tão globais como o próprio planeta e aos quais eu chamaria, recorrendo ao Direito internacional, o *patrimônio comum da humanidade*. (SANTOS, 2009, pp. 12 e 13).

Para o autor retrocitado, os direitos humanos deveriam ser concebidos pela forma de “globalização contra hegemônica”, ou como multiculturais, visto que enquanto sejam defendidos e praticados com base na noção de universalidade, representarão os discursos de um grupo dominante estabelecido, no caso o discurso do Ocidente (SANTOS, 2009).

Ao diferenciar a globalização hegemônica da contra hegemônica, Boaventura dos Santos indica a noção “hegemônica ocidental” que permeia a questão do direito sob as condições da globalização.

O ideal seria reinventar o direito, nesse contexto inclui-se a concepção e aplicação dos direitos humanos, de forma a “[...] adequar-se às reivindicações normativas dos grupos sociais subalternos e dos seus movimentos, bem como das organizações que lutam por alternativas à globalização neoliberal” (SANTOS, 2003, p. 10).

Essa abordagem nos traz a lembrança o pensamento adotado por Norbert Elias acerca das distintas concepções defendidas pelo “establishment” e pelos “outsiders”⁷², ou seja, do que seriam considerados direitos humanos essenciais e estabelecidos para uma comunidade específica podem não representar como algo indispensável em outras sociedades. Os direitos básicos considerados para as mulheres muçulmanas podem não ser percebidos como essenciais por outros grupos.

Sen (2010), por sua vez, defende a teoria e a aplicação dos direitos humanos a partir de uma visão ecumênica e não fragmentada do alcance dos direitos, destacando ainda o conceito de exclusão como impacto da percepção e aquisição de direitos humanos a serem amenizados por uma mudança social. Surge novamente como um aspecto a ser considerado, a noção do que é direito humano universal e qual deles importa para uma sociedade específica. É o que apresenta o fragmento de texto de Amartya de Sen:

Houve no passado muitas batalhas sobre o que deveria ser o domínio correto dos direitos humanos – alguns tentando confinar a lista de temas à liberdade política e aos direitos civis, e outros argumentando que se deveria concentrar somente no direito ao emprego, comida, salário, educação etc. De fato, alguns encontros internacionais, como a Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena, em 1993, acabaram em caos justamente por causa das batalhas sobre o alcance desses temas. Existe uma razão de fundo, e também uma razão prática, para que se assumam uma visão ecumênica, e não divisiva, de qual deve ser o alcance correto, e o conceito de exclusão tem uma versatilidade suficiente para permitir isso. Exclusões de diferentes

⁷² Os termos *establishment*, *established* e *outsiders* são usados por Norbert Elias e John L. Scotson no livro ‘Os Estabelecidos e os Outsiders’ para definir um grupo e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder. “Um *establishment* é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma “boa sociedade”, mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência: os *established* fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros. [...] O termo que completa a relação é *outsiders*, os não membros da “boa sociedade”, os que estão fora dela. Trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem os *established*”. (ELIAS; SCOTSON, 2010, p. 7).

formas podem, infelizmente, ser encontradas em abundância nos países do sul da Ásia, e considero correto que nós possamos dizer que, de uma forma ou de outra, estamos interessados em *todas* as privações que possam ser remediadas ou aliviadas por meio da mudança social. (SEN, 2010, p. 34).

Sen (2010) destaca ainda dois casos extremos de violações dos direitos humanos, diferenciando a “exclusão injusta” dos direitos, que seriam as privações e as negações, da “inclusão injusta” que se encontra no campo da má ou não aplicação e efetivação do direito previsto e assegurado legalmente:

A conclusão básica é que precisamos estar conscientes dos dois tipos de injustiça – da exclusão injusta e também da inclusão injusta – e não devemos confundir as duas. Da forma como ocorrem, muitos dos casos mais extremos de violação dos direitos humanos, como a negação às liberdades básicas, tortura, prisão sem julgamento, privação do direito de votar, por um lado, e fome ou ausência completa de cuidados médicos, por outro, podem muito bem ser discutidos dentro do formato da “exclusão”. Devemos, porém, abrir espaço também para aquelas violações dos direitos humanos que incluem trabalho escravo, trabalho exaustivo, semiescravidão infantil, problemas ambientais etc., que são mais bem encaixados na categoria de inclusão injusta. (SEN, 2010, pp. 36 e 37).

Considerando o pensamento de Amartya Sen, a situação da mulher muçulmana poderia ser considerada uma “inclusão injusta”, já que há a previsão legal dos direitos das mulheres muçulmanas, mas não ocorre uma efetiva aplicação da lei.

As dimensões de exclusão e inclusão as quais os sujeitos estão expostos são aspectos preocupantes a serem pontuados e analisados, especialmente no que se refere à garantia e à efetivação dos direitos das mulheres e meninas muçulmanas.

Lustosa (2002a), que estuda a temática circundante na inclusão de alunos com deficiência na escola, destaca uma dupla face da exclusão a que foram expostos esse segmento de sujeitos, ambas consideradas problemáticas. Assim afirma esta autora:

A inserção de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, se analisada sob a perspectiva da exclusão, atinge duas dimensões: ocorre uma exclusão no exterior do sistema, que corresponde à negação ao acesso do espaço escolar; e ocorre uma exclusão que se estabelece no interior do sistema, quando as instituições recebem, mas não se comprometem e não se sentem responsáveis pela qualidade do atendimento a esses sujeitos. (LUSTOSA, 2002a, p. 28).

Ambas as formas de exclusão são consideradas problemáticas, como indica Lustosa (2002a). A existência de preceitos legais que disponham sobre o direito à educação para mulheres muçulmanas e meninas e de espaços sociais, religiosos e educacionais que já garantam o acesso, ainda está muito aquém do que se precisa em termos qualitativos, considerando ainda a existência de fatores impactantes como os culturais, políticos e econômicos.

É nessa mesma linha de pensamento que Bobbio (2004) aponta a diferença entre os sujeitos que têm os direitos proclamados e defendidos nos discursos das instituições internacionais, daqueles que não possuem direito de fato, semelhante a noção de “inclusão injusta” já previamente mencionada:

Não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos “sem-direitos”. Mas os direitos de que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto os direitos de que fala a segunda são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados). (BOBBIO, 2004, p.11).

Foucault (1999a) já entendia o impacto da exclusão oriunda dos discursos hegemônicos e ideias representadas e reproduzidas como verdadeiras e justas por meio de manipulação e da violência simbólica dos valores reproduzidos hegemonicamente, o que analogamente podemos apontar como sendo o discurso acerca dos direitos humanos:

Certamente, se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se. (FOUCAULT, 1999a, p. 14).

Dessa maneira, o discurso acerca dos direitos humanos visto como verdadeiro e justo, e que todos deveriam se submeter a esse sistema de discurso, é reforçado e reproduzido por uma série de agentes das instituições e pela sociedade, muitas vezes:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela também é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. [...] Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando da nossa sociedade – uma espécie de pressão e como um poder de coerção. (FOUCAULT, 1999a, pp. 17 e 18).

Ao considerarmos aspectos que envolvem a universalidade, diversidade, interculturalidade e inclusão como parâmetros de democracia ou mesmo de uma sociedade avançada e globalizada, cujos valores devem ser seguidos e defendidos, várias indagações surgem: qual sociedade está apta a servir de modelo? Estas condições teórico-conceituais refletem apenas o pensamento social e educacional das sociedades ocidentais?

É nesse sentido que Wallerstein (2007) critica os valores invocados pelas ditas “grandes potências” civilizadoras e universalizadas:

Os conceitos de democracia e direitos humanos, de superioridade da civilização ocidental e da economia de livre mercado (*free market*) são apresentadas como valores universais e invocados pelas grandes potências, sob a liderança dos Estados Unidos, para legitimar e justificar o direito de intervenção, que avocam para si, e o desrespeito aos princípios de soberania e autodeterminação dos povos. O direito à ingerência é o reconhecimento de que os Estados estrangeiros podem violar a soberania nacional de outros países. Conforme defendido pela revista publicada na França sob o título *Le Droit d'Ingérence* [O Direito à Ingerência], as grandes potências industriais da Europa e os Estados Unidos não só têm o direito como também o dever moral e político de intervir em determinados países ou regiões onde supostos valores universais – democracia, direitos humanos, *free market* e outros – estejam sendo desrespeitados. (WALLERSTEIN, 2007, pp. 14 e 15).

A ideia da defesa de um mínimo acesso aos direitos humanos universais como é o da educação, considerando a perspectiva de dignidade como ser humano são justificativas muito utilizadas para criticar, deturpar e excluir sujeitos e nações quando se têm como perspectivas aspectos que envolvem a “religião, multiculturalismo/interculturalismo e diversidade”. Ao decidir por essa postura política e ideológica de “universalidade” e defesa dos “direitos humanos” e da “democracia” diversas atrocidades foram cometidas e ainda são praticadas. Wallerstein (2007) afirma que:

A retórica dos líderes do mundo pan-europeu – sobretudo, mas não só, dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha –, da grande mídia e dos intelectuais do *establishment* está cheia de apelos ao universalismo como justificativa básica para suas políticas. Isso acontece principalmente quando falam das políticas relativas aos “outros” (os países do mundo não europeu, a população dos países mais pobres e “menos desenvolvidos”). O tom costuma ser moralista, intimidador e arrogante, mas a política é sempre apresentada como se refletisse valores e verdades universais. (WALLERSTEIN, 2007, p. 26).

Nesse sentido, quem decide o “*establishment* e *established*” e os que estão fora, os “*outsiders*”? Que sociedade, grupo dominante pode afirmar ser um modelo de sociedade inclusiva e integradora, que apresenta valores “humanamente superiores e universais” capazes de representar toda uma nação ou comunidade? E quanto aos excluídos e estigmatizados considerados “pessoas de moral baixa” que “lhes faltava a virtude humana superior” (ELIAS; SCOTSON, 2010, pp. 19 e 20)?

Dessa maneira, o que seriam os “valores universais” ou mesmo o que seriam os “direitos humanos universais”? Quem é responsável por essa definição? (FOUCAULT, 1999a). É nessa lógica que Wallerstein declara a existência de 3 (três) tipos principais de apelo ao universalismo:

O primeiro é o argumento de que a política seguida pelos líderes do mundo pan-europeu defende os “direitos humanos” e promove uma coisa chamada “democracia”. O segundo acompanha o jargão do choque entre civilizações, no qual sempre se pressupõe que a civilização “ocidental” é superior às “outras” civilizações porque é a única que se baseia nesses valores e verdades universais. E o terceiro é a afirmação da verdade científica do mercado, do conceito de que “não há alternativa” para os governos se não aceitar e agir de acordo com as leis da economia neoliberal. (WALLERSTEIN, 2007, p. 26).

O autor prossegue ainda na ideia de “universalismo” ao criticar a existência de um “universalismo europeu”, marcado pela parcialidade e distorção, com pouca preocupação e aplicabilidade dos direitos humanos vislumbrados na DUDH de 1948, muito embora a ocorrência de violação da Declaração por outras nações tenha sido constantemente invocada para condenar e julgar outras nações (WALLERSTEIN, 2007, pp. 27 e 43).

A necessidade de se modernizar para personificar os “verdadeiros valores universais” era uma realidade a ser buscada caso quisessem ser inseridos dentro da comunidade. Aprender os costumes, a cultura, a língua eram atos a serem praticados a fim de interpretar e perceber o mundo e a si mesmo. Foi essa a ideia defendida por Said acerca do Orientalismo, como “modo de conhecimento e interpretação da realidade” (WALLERSTEIN, 2007, pp. 67 e 68).

O autor destaca ainda:

Quando retornamos às grandes narrativas, parece-me que enfrentamos duas questões diferentes. Uma é avaliar o mundo, eu diria o sistema mundo, em que vivemos e a pretensão dos que estão no poder de ser os únicos detentores e implementadores dos valores universais. A segunda é cogitar se realmente existem valores universais e, caso existam, quando e em que condições podemos vir a conhecê-los (WALLERSTEIN, 2007, pp. 72 e 73).

Um universalismo neutro, apartado de questões culturais e políticas, marcado pelo mérito, como se percebe no universalismo científico (WALLERSTEIN, 2007, p. 116), ou um “universalismo universal”, ou mesmo uma “multiplicidade de universalismos”? (WALLERSTEIN, 2007):

Até que ponto nosso universalismo é universal? Depois que dividimos o mundo em duas culturas, o universalismo tornou-se domínio dos cientistas, que insistiam numa certa metodologia, numa certa postura política (a ciência sem valores) e no isolamento corporativo da avaliação social direta de seu trabalho. [...] Mas, principalmente, protegeu os poderosos da crítica moral ao desvalorizar a plausibilidade e a objetividade das críticas morais (WALLERSTEIN, 2007, p. 118).

Bobbio também indica diferença quanto aos direitos a serem considerados necessários, desejáveis e indispensáveis, devendo ainda ser minimamente perseguidos e reconhecidos, o que ele aponta como uma “ilusão do fundamento absoluto do direito humano”. Não se trata aqui de uma noção de universalidade defendida, mas de uma obrigação universal a ser realizada:

Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são coisas desejáveis, isto é, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar de sua desejabilidade, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos; e estamos convencidos de que lhes encontrar um fundamento, ou seja, aduzir motivos para justificar a escolha que fizemos e que gostaríamos fosse feita também pelos outros, é um meio adequado para obter para eles um mais amplo reconhecimento.

[...] Da finalidade visada pela busca do fundamento, nasce a ilusão do fundamento absoluto, ou seja, a ilusão de que de tanto acumular e elaborar razões e argumentos — terminaremos por encontrar a razão e o argumento irresistível, ao qual ninguém poderá recusar a própria adesão. O fundamento absoluto é o fundamento irresistível no mundo de nossas idéias, do mesmo modo como o poder absoluto é o poder irresistível (que se pense em Hobbes) no mundo de nossas ações. Diante do fundamento irresistível, a mente se dobra necessariamente, tal como o faz a vontade diante do poder irresistível. O fundamento último não pode mais ser questionado, assim como o poder último deve ser obedecido sem questionamentos. Quem resiste ao primeiro se põe fora da comunidade das pessoas racionais, assim como quem se rebela contra o segundo se põe fora da comunidade das pessoas justas ou boas. (BOBBIO, 2004, p. 12).

É como se ocorresse uma dupla sujeição aos discursos acerca dos direitos humanos considerados essenciais, dos sujeitos que afirmam quais são os direitos indispensáveis, e dos direitos que seriam reconhecidos como aplicáveis numa sociedade ou comunidade, o que no nosso caso seria o direito à educação em comunidades islâmicas, como bem destaca Foucault:

A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam.

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1999a, pp. 43-45).

Assim, seguindo essa lógica de pensamento, a educação se apresenta como um sistema capaz de reproduzir ou modificar os discursos, como sujeitos de sujeição dos discursos.

Diante da importância do papel da escola como instituição criadora e transformadora e também reprodutora dos valores de uma sociedade, no que se refere à educação, temos como paradigma o entendimento de que a educação escolar deve ser marcada pela laicidade ou pela compreensão e valorização da interculturalidade? A livre manifestação religiosa dentro das instituições educacionais, com a educação religiosa, ou a inexistência de qualquer menção religiosa?

Nesse contexto, Berglund (2011) aponta os benefícios de uma educação religiosa numa perspectiva intercultural e transdisciplinar como ferramenta de inclusão e respeito à diversidade entre os alunos e a instituição:⁷³

Para implicar que, no ensino sueco, a educação religiosa, como outros assuntos escolares, deve ser apresentada de tal forma que nenhuma visão de mundo particular seja priorizada e estudantes de todas as origens culturais, étnicas e religiosas se sintam à vontade. (BERGLUND, 2011, p.3, tradução nossa).

Sen (2010) entende a importância da pluralidade de identidades, destacando que a identidade religiosa é apenas uma, das diversas definições que temos sobre nós mesmos. O que deve ser indagado é como o sujeito de direito com suas singularidades e características pessoais combinado com suas crenças e práticas religiosas com outros compromissos e valores culturais pertencentes a uma identidade pessoal, interfere num ambiente diverso e intercultural?:

Nossa identidade religiosa ou civilizacional pode ser muito importante, mas é apenas uma entre as várias associações. A pergunta que temos de fazer não é, digamos, se o Islã (ou hinduísmo ou cristianismo) é uma religião amante da paz ou é combativa (“diga-nos o que ele é?”), o que é o ponto de ingresso de Blair nessa questão. A pergunta que temos de fazer é como um muçulmano religioso (ou um hindu ou um cristão) combina suas crenças e práticas religiosas com outros compromissos e valores e outras características de identidade pessoal. (SEN, 2010, pp. 46 e 47).

Nessa compreensão, portanto, "a fé religiosa de alguém não resolve em si mesma todas as decisões que temos de tomar em nossas vidas, inclusive aquelas que se referem a nossas prioridades políticas e sociais e as questões correspondentes de conduta e ação". Assim, “Tomar a filiação religiosa – ou “civilizacional” [...] como uma identidade que engloba tudo é em si um erro absurdo. (SEN, 2010, pp. 46 e 47).

É nesse aspecto que se discute a ideia de uma educação religiosa, laica ou intercultural. A educação laica seria a que encontraríamos no Estado Brasileiro⁷⁴ em que não

⁷³ Fragmento de texto na língua original: “[...]to imply that in the Swedish school system religious education, as other school subjects, is to be presented such that no particular worldview is prioritised and pupils from all cultural, ethnic and religious backgrounds would feel comfortable in attendance.” (BERGLUND, 2011, p. 3). Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.601549>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

⁷⁴ Ressaltamos que no dia 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela permissão do ensino religioso confessional nas escolas públicas. Na prática, não ocorrerá mudanças legislativas, autorizando-se os professores de religião no ensino fundamental (para crianças de 9 a 14 anos) continuarem ministrando o ensino religioso, contudo, salienta-se que o ensino não confessional e o interconfessional (aulas sobre valores e características comuns de algumas religiões) continuam sendo permitidos. Maiores informações no sítio eletrônico: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41404574>>. Acesso em: 29 set. 2017.

há nenhuma preferência ou fundamento numa doutrina religiosa, não devendo ocorrer assim discriminação em virtude de crenças ou práticas religiosas.⁷⁵

Domingos (2008) ressalta a dificuldade de abordar ou ensinar religião em um Estado Laico sem inclinar-se para um proselitismo de confissão ou formação religiosa. A noção de como seria o ensino religioso se entremostra preocupante se levarmos em consideração “um país de inúmeras formações, bases culturais ou religiosas, enfim, em um país de pluralidades, onde qualquer fenômeno adquire proporções equiparáveis às de um continente” (DOMINGOS, 2008, p. 2).

Na educação ou formação religiosa há transmissão de conhecimentos, valores religiosos e comportamentos de uma sociedade que dão nuances, diferenças e singularizações. É o caso da Arábia Saudita, por exemplo, marcada por costumes e rigidez religiosa.⁷⁶

Numa educação intercultural há um respeito à diversidade cultural, a partir da livre manifestação das crenças e o contato com as diferentes tradições religiosas e culturais, como bem defende Bobbio:

Se não estivéssemos convencidos da irresistível pluralidade das concepções últimas, e se, ao contrário, estivéssemos convencidos de que asserções religiosas, éticas e políticas são demonstráveis como teoremas [...], então os direitos à liberdade religiosa ou à liberdade de pensamento político perderiam sua razão de ser, ou, pelo menos, adquiririam um outro significado: seriam não o direito de ter a própria religião pessoal ou de expressar o próprio pensamento político, mas sim o direito de não ser dissuadido pela força de empreender a busca da única verdade religiosa e do único bem político. (BOBBIO, 2004, pp. 13 e 14).

Domingos (2008) ressalta a relevância do diálogo intercultural entre os diversos atores (escola, sociedade, famílias e alunos, professores e demais profissionais da educação) a fim de que se possa discutir, compreender e interagir com o sujeito diverso.

Sen (2010) também destaca a importância de uma educação intercultural não só por ser possível o contato com culturas diferentes, como também a formação de um senso crítico e o exercício da liberdade, bem como a defesa da existência de uma escola pautada em princípio do respeito e valorização da diversidade, o que no nosso caso, seria a questão da religiosidade dos sujeitos islâmicos:

Embora esta não seja a ocasião para discutir isso, tal questão relaciona-se também com a política pública de colocar as crianças em escolas religiosas, onde o conhecimento da “própria cultura de uma pessoa” pode implicar às vezes grave

⁷⁵ DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. **Escola e Laicidade: O Modelo Francês**. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppgcr/arquivos/producoes/producao_4.pdf>. Acesso em 26 jul. 2017.

⁷⁶ ASSOCIATED PRESS. Na Arábia Saudita, mulheres só podem estudar se um parente permitir. **Globo (G1)**, 19 dezembro 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/na-arabia-saudita-mulheres-so-podem-estudar-se-um-parente-permitir.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

redução de oportunidades educacionais que poderiam ajudar na escolha bem informada sobre como viver. O propósito da educação não é somente o de informar uma criança sobre culturas diferentes no mundo (inclusive a cultura à qual sua família possa, de um modo ou de outro, pertencer), mas também para ajudar a cultivar o uso da razão e o exercício da liberdade mais tarde na vida. Algo muito importante é perdido se as portas da escolha são firmemente fechadas no rosto de crianças pequenas, por conta de uma crença equivocada de que a tradição torna a escolha desnecessária. (SEN, 2010, p. 47).

A adoção desse viés teórico intercultural e inclusivo, em que todos os indivíduos, independentemente da sua origem, costumes e comportamentos, pertencem a mesma “comunidade de seres humanos” e por isso, deveríamos respeitar e compartilhar os mesmos princípios e valores, a fim de avançarmos para um estágio de uma “cidadania planetária” (NASCIMENTO, 2008), seria o ideal a ser buscado.

2.4 Breves Considerações sobre Escola, Currículo e o papel do professor

Discussões acerca da instituição escolar na atualidade destacam, sobremaneira, seu papel de difusora de conhecimentos e conteúdos que envolvem a realidade social, formadora de pensamento crítico e de anseios de transformação social e participação ativa dos indivíduos. Na contemporaneidade está posto como função social da escola a instauração/edificação de bases interculturais dentro da sociedade.

A busca pela inclusão, respeito à diversidade e reivindicações por um espaço social e educacional justo e igualitário são preceitos que permeiam e transpassam as relações sociais e institucionais, como bem destaca Lustosa:

Acolher as diferenças e os diferentes! Essa é a nova realidade que se projeta na sociedade justificada pelo preceito democrático de justiça e igualdade de direitos e de oportunidades a todos os indivíduos. Como decorrência desse entendimento, conceitos antes absolutizados são questionados e um movimento social, cada vez mais ascendente, luta por direitos iguais, respeito às diferenças e as pluralidades humanas. Esse movimento demanda novas exigências sociais e um novo modelo de atuação dos sujeitos em suas interações e apropriações do mundo. Como necessidade, essa compreensão, requer que abramos espaços em nossas mentes para que penetre a idéia de pensarmos, e principalmente, olharmos o mundo e as diversidades culturais, étnicas, intelectuais, religiosas, artísticas, com outros olhos, o que implica para tanto, desconstruir antigas práticas sociais, valores, concepções e crenças. Com efeito, emerge a busca pela derrocada do etnocentrismo! (LUSTOSA, 2002b, p. 160).

Nesse sentido, o aprendizado escolar é colocado em nível de importância tanto para o desenvolvimento do sujeito quanto permite a inserção social e cultural do indivíduo, migrante e refugiado, por exemplo, na construção de pertencimento a uma sociedade, além de outras implicações de ordem individual e social.

As constantes demandas por padrões de igualdade entre homem e mulher no âmbito interno (fatores social, jurídico e político) e, na ordem internacional (como fator externo), a grande massa de migrantes e refugiados, tudo isso tem impacto nas escolas e, conseqüentemente, no que vai ser transmitido para as crianças. Nesse cenário, há possibilidade da formulação de um pensamento crítico e/ou distorcido envolvendo os atores e instituições como a escola, a família e a própria sociedade.

Na busca mínima pelo que se consideraria um direito fundamental, qual seja o direito humano à educação dos sujeitos, cabe uma inquietação sobre a possível maneira como são abordadas tais temáticas nas instituições escolares, de forma geral, pelos professores, se serão tratados esses temas a partir de uma visão crítica, ampla e multicultural da realidade ou como uma reprodução de discursos e políticas de grupos hegemônicos, excluindo qualquer chance do indivíduo acessar direitos básicos fundamentais, como o que se refere nesse estudo, o da educação. Por isso a discussão implica em pensar tanto o acesso da mulher e da menina à educação, inclusive nos casos de refugiados e migrantes islâmicos, bem como suas formas de realização.

Na seara educacional, a alfabetização tem sido um dos grandes tópicos de estudo pelos teóricos da educação contemporânea, bem como uma das grandes preocupações da sociedade moderna. Não por acaso, temos, desde 1967, tanto pela ONU como pela UNESCO, um dia (8 de setembro) Internacional da Alfabetização, visando ao estímulo de responsabilidade e discernimento da comunidade internacional de firmar um comprometimento mundial no que se refere à educação dos sujeitos, em escala planetária.⁷⁷

Analisando a alfabetização como desenvolvimento social, a mesma contribui na diminuição da pobreza e possibilidades de acesso a bons empregos e maiores salários no mercado de trabalho. Conforme dados da UNESCO, cerca de:⁷⁸

781 milhões de adultos no mundo inteiro não sabem ler, escrever ou contar. Dois terços deles são mulheres. Mais de 250 milhões de crianças são incapazes de ler uma simples frase, mesmo que metade delas tenha passado quatro anos na escola.[...]. Para termos sucesso, devemos também mudar a abordagem tradicional de programas de alfabetização para incluir, além de ler e escrever no sentido estrito, ampliar as habilidades no que diz respeito ao consumo e aos estilos de vida sustentáveis, à conservação da biodiversidade, à redução da pobreza, à redução dos riscos de desastres, assim como à participação cívica. Dessa forma, os programas de alfabetização podem liberar todo o seu potencial transformador. (UNESCO, 2014).

⁷⁷ UNESCO. **Sobre a UNESCO no Brasil**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unescos_message_for_the_international_literacy_day/#.Vqm5OVEt85A>. Acesso em: 28 jan. 2016.

⁷⁸ UNESCO. **Mensagem da UNESCO sobre o Dia Internacional da Alfabetização**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unescos_message_for_the_international_literacy_day/#.Vqm5OVEt85A>. Acesso em: 28 jan. 2016.

É nesse sentido que deve ser entendido o papel do professor no processo de aprendizagem do aluno e que deve, durante o seu processo de formação profissional para a docência, buscar um constante aprimoramento de qualidade, que acompanhe as mudanças e exigências sociais, culturais, políticas, como bem destaca Nunes (2002):

[...] o processo que situa o professor em contínua expansão e no controle cada vez maior de seu próprio percurso formativo, com vistas a um ensino de qualidade situado no marco de mudanças sociais, tecnológicas, ecológicas, axiológicas, que apresentam constantes exigências e novos dilemas à educação. (NUNES, 2002, p. 4).

É evidente que os investimentos formativos não competem somente ao professor o seu aperfeiçoamento do ensino, mas é necessária também a presença de políticas educacionais efetivas. Contudo, a figura do docente é tomada como instrumento de expectativas e exigências de mudança, como bem salienta Melo (2015):

[...] a sociedade insatisfeita com os resultados dos processos de escolarização acaba fazendo convergir sobre o professor diversas expectativas e exigências de mudanças em sua ação pedagógica, as quais requerem cada vez mais a constituição de saberes sólidos, em constante aprimoramento, para atender e acompanhar as múltiplas e aceleradas transformações.

Esse contexto de pressão social tem implicações nos modelos e nas atuais demandas por formações docente, visando à melhoria e à educação do fazer educativo ante as necessidades, exigências contemporâneas do campo da educação escolar e do mercado de trabalho. Além disso, ao professor é conferida a responsabilidade pela natureza e qualidade da educação na sala de aula, gerando a necessidade de preparação para o enfrentamento dessas demandas e uma constante renovação de conhecimentos, competências e habilidades. (MELO, 2015, p. 25).

O aprendizado da leitura e da escrita se torna relevante para a inserção social e cultural do indivíduo, no pertencer a uma sociedade. Assim, percebe-se a importância de uma educação bem estruturada, com um viés crítico e multicultural, caso contrário, incorre-se na possibilidade de formação de indivíduos descontextualizados da realidade social, política e econômica que os cercam, e em alienação social, ou seja, um analfabeto cultural.

Essa interpretação acerca da importância da leitura e da escrita e do processo de letramento dos sujeitos, bem como a importância que se dá à cultura e o tipo de sociedade em que indivíduo está imerso, têm impacto direto no ensino, nos discursos e currículos escolares (LUSTOSA, 2015).

Ao descrever a sociedade e a educação numa perspectiva relacional, Apple destaca a importância da aprendizagem para o indivíduo, bem como demarca a reprodução cultural apresentada nessa instituição escolar e o impacto que esse tipo de ensino provoca nas crianças, quando assim se posiciona:

À medida que as crianças aprendem a aceitar como naturais as diferenciações sociais que as escolas reforçam e ensinam, entre conhecimento importante e conhecimento sem importância, entre normalidade e desvio, entre trabalho e lazer, e as regras subtis e normas ideológicas inerentes a essas diferenciações, interiorizam ao mesmo tempo visões quer da forma como as instituições deveriam estar organizadas, quer do seu lugar mais apropriado dentro dessas instituições. (...). A rotulação dos estudantes e a ideologia da reforma gradual das escolas que norteia a sua decisão de utilizar determinados rótulos sociais exercem um forte impacto, perante o qual os estudantes aceitam determinadas diferenciações como naturais. (APPLE, 1990, p. 222).

Esse excerto admite a influência do docente no processo de formação da criança como ser social, cultural e político. Mas, também alerta para a possibilidade de manipulação dos sujeitos via currículo, o que nos remete à reflexão sobre as tendências pedagógicas na educação.

No que tange às tendências pedagógicas, sua função primordial é o exercício da docência e da efetivação das práticas pedagógicas inclusivas e de respeito aos sujeitos que se encontram à margem, excluídos, ou fora dos “padrões” da sociedade capitalista, como no caso dos migrantes ou refugiados internacionais.

Ao se analisar as formas de se organizar o ensino em termos concernentes a elas e as diversas tendências pedagógicas, o que se percebe é que muitas práticas docentes estão eivadas de conceitos tradicionalistas/conservadoras, seja porque foi o tipo de formação de docente a que foram submetidos, seja porque diante de uma situação “excepcional” é mais fácil reproduzir aquilo que se tem conhecimento do que buscar/tentar fazer diferente.⁷⁹

É nesse sentido que se põe em discussão a presença dos refugiados e migrantes internacionais no contexto do ambiente escolar e o contraste de abordagem do docente verificado perante uma instituição mais progressista ou mais tradicional diante desse cenário.

Kirk e Winthrop (2007) relatam a respeito da importância do docente diante da vida das crianças em situação de vulnerabilidade, como no caso de refúgio:⁸⁰

[...] os professores têm um grande potencial para impactar positivamente a vida das crianças, alguns podem também ser abusivos e incapacitantes. Na verdade, alguns

⁷⁹ Hernández (1996) destaca que o bloqueio diante do que é novo é, muitas vezes, um desafio grande a superar, pois a mudança exige reaprender algo e isso solicita muito esforço, provocando, portanto, um desconforto que se estabelece na própria possibilidade de aprender e não no objeto a ser aprendido em si. Muitas vezes, a desistência pode ocorrer anteriormente à decisão de abraçar a mudança (*apud* LUSTOSA, 2009, p. 128)

⁸⁰ Fragmento de texto na língua original: “[...] while teachers have great potential to positively impact children’s lives, some can also be abusive and disempowering. Indeed, some teachers may use teaching methods which marginalize certain students and which do not encourage questioning, analysis or critical thinking. We cannot take for granted that schools are always positive and beneficial places for children. Authoritarian and abusive behavior (including corporal punishment) from teachers creates quite the opposite of a healthy and healing classroom environment. Teacher training, support and professional development are therefore particularly important to the International Rescue Committee (IRC) and to other agencies supporting education in emergencies”. (KIRK; WINTHROP, 2007, p. 2).

professores podem utilizar métodos de ensino que marginalizam certos estudantes e que não incentivam o questionamento, análise ou pensamento crítico. Não podemos tomar como certo que as escolas são sempre lugares positivos e benéficos para as crianças. Comportamento autoritário e abusivo (incluindo o castigo corporal) dos professores cria completamente o oposto de um ambiente de sala de aula saudável e de cura. A formação de professores, apoio e desenvolvimento profissional são, portanto, particularmente importante para o Comitê Internacional de Resgate (IRC) e para outras agências de apoio à educação em situações de emergência. (KIRK; WINTHROP, 2007, p. 2, tradução nossa).

Considerando uma prática pedagógica de tendência tradicional (Liberal), o que se percebe é uma doutrina que visa à justificação do sistema capitalista e social vigente, de caráter e interesses individuais, cuja formação social é uma preparação para o mercado de trabalho e não uma aprendizagem que considera as realidades sociais, como bem salienta Luckesi (2012):

A pedagogia liberal sustenta a ideia (sic) de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual.

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (LUCKESI, 2012, p. 2).

Assim, nesse tipo de abordagem pedagógica, não se abre margem para uma inclusão social/cultural/religiosa no ambiente escolar, muito menos prepara o indivíduo/discipulo para enfrentar situações de adversidade/diversidade cultural seja na escola, seja num local fora dela. Saliente-se ainda o papel do professor como um mero reproduzidor intelectual, sem estimular um senso crítico e abordar realidades sociais distintas, a partir de uma aprendizagem receptiva e mecânica. Esse tipo de aprendizagem é bastante criticada por Apple ao descrever a sociedade e a educação numa perspectiva relacional. Ele destaca também a importância da aprendizagem para o indivíduo, bem como demarca a reprodução cultural apresentada nessa instituição e o impacto que esse tipo de ensino provoca nas crianças (APPLE, 1990).

A discussão ideológica está presente nos escritos de Apple (1990) quando adverte que:

À medida que as crianças aprendem a aceitar como naturais as diferenciações sociais que as escolas reforçam e ensinam, entre conhecimento importante e conhecimento sem importância, entre normalidade e desvio, entre trabalho e lazer, e as regras sutis e normas ideológicas inerentes a essas diferenciações, interiorizam ao mesmo tempo visões quer da forma como as instituições deveriam estar organizadas, quer do seu lugar mais apropriado dentro dessas instituições. (...). A rotulação dos estudantes e a ideologia da reforma gradual das escolas que norteia a sua decisão de utilizar determinados rótulos sociais exercem um forte impacto, perante o qual os

estudantes aceitam determinadas diferenciações como naturais. (APPLE, 1990, p. 222).

Nesse argumento, a pedagogia se depreende como de suma importância na instituição escolar, pois, deve ser difusora de conteúdos que envolvem a realidade social e de um estímulo a uma consciência e conhecimentos críticos, buscando a transformação social e participação ativa do aluno na instauração/edificação da democracia dentro da sociedade.⁸¹

Dessa maneira, o aprendizado deve permitir a inserção social e cultural do indivíduo, migrante e refugiado, por exemplo, criando um sentimento de pertencimento a uma sociedade. Assim, percebe-se a importância de uma educação bem estruturada, com um viés crítico e multicultural. É nesse contexto ainda que se ressalta a existência de pessoas preocupadas em defender essa interação multicultural, conforme afirmam Sobe e Fischer:

[...] a interação intracultural aumenta a complexidade da educação de estudantes migrantes, particularmente à medida que educadores e formuladores de políticas educacionais sensíveis às preocupações da educação multicultural esforçam-se para acomodar a distinção cultural de uma determinada população migrante, ao mesmo tempo em que proporcionam oportunidades acadêmicas e tentam amenizar a exclusão social. (SOBE; FISCHER, 2012, p. 445).

As noções de inter e multiculturalidade se coadunam com a discussão do direito educacional, como perspectiva que deve amparar as práticas pedagógicas em uma sociedade alicerçada no paradigma da inclusão social e educacional dos sujeitos, também importante para pensar a questão de indivíduos marginalizados e em situação de exclusão exacerbada, como mulheres e crianças muçulmanas em geral, refugiados e os migrantes internacionais. Pertinente também para reflexões que envolvem, de um lado nações ocidentais marcadas pela laicidade e liberdade religiosa e, por outro, países marcadamente religiosos e com posicionamentos patriarcalistas e tradicionalistas.

É nesse cenário marcado pelos contrastes, tensões e desigualdades, mas também pelas reivindicações de direitos e luta por uma mínima/razoável igualdade e dignidade, que esse estudo põe em discussão o acesso e o direito à Educação nas comunidades islâmicas.

A seguir, apresentamos maiores detalhes quanto aos aspectos metodológicos desse estudo.

⁸¹ Contrastando com a tendência tradicional, tem-se por outro lado, a tendência progressista crítico-social, a qual busca observar de maneira crítica as realidades sociais e os objetivos sociopolíticos da educação. Como destaca Luckesi (2012, p. 7): “A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado”.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. Sobre as Experiências Pessoais da Pesquisadora

O objetivo dessa seção é tentar reconstruir as aproximações que nos conduzem à pesquisa aqui sistematizada e que expõe também nosso interesse pela temática do respeito às diferenças e diversidade humanas. Algumas dessas vivências merecem destaque, pois se ligam sobremaneira as motivações e aproximações estabelecidas com o que hoje se constitui como “objeto” de pesquisa, desde a escolha do tema como dos sujeitos e incursões metodológicas.

Imbuída de tal compreensão, atribuímos distinta importância de nossa convivência com outras pessoas de diferentes tipos de religiões e doutrinas (evangélicos, espíritas, muçulmanos), estabelecidas ao longo da vida, o que fez com que nosso universo individual se ampliasse, no reconhecimento do outro.

O que achávamos, por exemplo, da própria cultura islâmica e a credibilidade de que o Alcorão previa a segregação da mulher em relação ao homem e a marginalização desta última, parece-nos hoje, certa reprodução de opiniões estereotipadas e próprias à nossa cultura ocidental.

Dessa maneira, pode vir a ser uma representação culturalmente distante, prenhe da interpretação dada pelos indivíduos e o uso que fazem de seus veículos de disseminação ideológicos, cujos impactos se fazem nas relações sociais.

Assim como a Bíblia não pode ser vislumbrada apenas pelo ângulo religioso, do livro sagrado, visto que ela representa também toda uma simbologia multifacetada, demonstrando a história, as práticas culturais, políticas e econômicas de certas épocas (HILL, 2003, p. 24), o Alcorão também não deve ser compreendido nessa perspectiva.

Nessa mesma linha de pensamento acerca da simbologia, Carvalho (1990, p. 13) declara que “a discussão dos símbolos e de seu conteúdo poderá fornecer elementos preciosos para entender a visão de república que lhes estava por trás, ou mesmo a visão de sociedade, de história e do próprio ser humano”. Também pertinente, ainda, o posicionamento de Catroga na análise sobre o movimento salazarista em Portugal, quando afirma:

[...] Assim, a profissão da fé feita à volta dos seus valores (reivindicações da ética republicana, da participação cívica, da democratização do ensino, da separação das Igrejas do Estado), bem como a aceitação da sua simbologia, tiveram sobretudo a ver com o desejo de se revigorar o que o salazarismo tinha adulterado, mas dentro de um processo que queria consumir-se como uma revolução social e que dava a *questão do regime* como um adquirido definitivo. (CATROGA, 2012, p. 88).

A interpretação dada aos objetos ou aos diversos símbolos, nesse contexto, depende da situação e do meio em que está inserido.

O significado do Alcorão para as comunidades islâmicas está rodeado e marcado pela sua instrumentalidade, sacralidade e normatizações sociais.⁸² Dependendo do fim para o qual se o utiliza, ele pode ser usado como fonte histórica, livro sagrado de um povo, embasamento político e econômico para se justificar decisões governamentais, instrumento de educação popular, etc.

Nesse sentido, em busca de conhecer mais sobre as comunidades culturais e religiosas em foco nesse estudo, o Alcorão, símbolo das regras e culturas muçulmanas, representa um possível começo de aproximação epistêmica para estudar o povo, via religião, como ponto inicial de “olhar”, considerada culturalmente como algo completamente diferente de nossos parâmetros de sociabilidade convencionada, exigindo um exercício de alteridade e de investigação apurada e antropológica.

Em uma visita realizada recentemente, em função de contatos iniciais para esta investigação a um Centro Islâmico (Apêndice D – Figura 1) e de nossa experiência naquele espaço, sentimo-nos em um ambiente marcado por tradicionalismo/conservadorismo e sacralidade (Apêndice D – Figura 2), onde a mulher (Apêndice D – Figura 3), seja visitante ou não, precisava usar o *hijab* (vestimenta feminina), oferecida no próprio local para permanência e participação/observação nas atividades ali ocorridas (Apêndice D – Figura 4).

A questão da simbologia que envolve a figura feminina procede-se como algo sagrado a ser protegido, por meio da separação dos ambientes de oração – *Mussala* – entre homens e mulheres. A localização estratégica desse ambiente permite a mulher ver os homens, mas estes não podiam vê-las.

A experiência vivenciada reforçou o interesse como pesquisadora, como mulher e jurista, defensora dos direitos humanos, do respeito à diversidade e da interação entre culturas diferentes.

O que um estudo acadêmico pode fazer pela defesa da dignidade do ser humano e de seu reconhecimento? Como discutir a humanidade em cenário de tamanha exacerbação da violência? Estas são questões reflexivas importantes, não só como pesquisadora, como também no âmbito pessoal.

Dessa maneira, a partir de leitura e da minha convivência com os diferentes tipos de manifestações humanas, paulatinamente venho ampliando a visão/forma de

⁸² FORTALEZA DO ISLAM. **O que é o Alcorão?**. Disponível em: <<http://www.fortalezadoislam.org/>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

“compreender/perceber” a Bíblia, o Alcorão, percebendo-os não apenas como símbolos religiosos, indo além de suas fronteiras religiosas, mas como expressão de um contexto cultural, social, econômico e político, sujeitos a diversas interpretações, usos e funções sociais, como um gênero do discurso que põe em jogo o cenário dos quais emanam e estão inseridos.

Enfim, conforme já abordado, a cultura da comunidade islâmica sempre me despertou interesse. Questões de ordem cultural como o porquê de as mulheres muçulmanas, revertidas ou não, devem vestir ao entrar num Centro Islâmico; como são feitas e o número de orações; como ocorre a divisão entre homens e mulheres no ambiente de pregação – *Mussala*; quem é o líder religioso – *Ali* – e como são feitos os casamentos, entre outros questionamentos, são indagações que só podem ser respondidas e analisadas com a participação/observação e dos estudos do pesquisador para entender todo esse processo. Uma pesquisa como essa, envolve entender os costumes, as crenças e tradições na comunidade muçulmana, para, então, pô-las em contraste com os valores do sistema social e educacional ocidental. Temos, nessa pesquisa, a possibilidade de por em diálogo todas essas nuances. Acreditamos que só assim, possamos compreender e elaborar uma nova perspectiva mais ampla e de entendimento cultural sobre o tema.

3.2 Levantamento de pesquisas sobre a problemática do “acesso e do direito à educação” e Comunidades Muçulmanas/Islâmicas

A revisão da literatura foi um dos passos exploratórios iniciais realizados para fundamentação da pesquisa implementada. A utilização de temas e de áreas inter-relacionadas como ferramenta de busca do objeto desse trabalho serve para embasar, bem como complementar discussões e resultados que se aprofundarão ao longo da investigação.

Nesse sentido, como etapa inicial, procedemos ao levantamento de bases de dados e artigos publicados em revistas, disponibilizados na internet, a fim de selecionar estudos que possuam afinidade com a temática analisada e permitam um conhecimento mais geral, já organizado sobre a problemática.

Em nossa pesquisa de revisão de literatura, para composição dessa etapa concernente a qualificação do projeto de pesquisa, foram realizados os levantamentos enunciados a seguir:

- junto a base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸³;

- via plataforma eletrônica do periódico “Tensões Mundiais”⁸⁴, revista acadêmica publicada pelo Observatório das Nacionalidades⁸⁵, implantado em 2004, que congrega pesquisadores de diversas instituições acadêmicas brasileiras e estrangeiras. O primeiro número da revista ocorreu em 2005, sendo lançado até 2015 cerca de 20 (vinte) exemplares.

Quanto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram empregados os termos “muçulmanos” e “islamismo”, sendo encontrados 21 (vinte e um) estudos, com temáticas relacionadas à educação, à religião e ao gênero, sendo 19 (dezenove) dissertações e 2 (duas) teses (Apêndice A – Quadro 01). Em linhas gerais, o resultado desse levantamento evidencia o foco dos estudos em religião, gênero e cultura.

Concernente à pesquisa realizada no periódico “Tensões Mundiais”, elegemos como critérios de seleção dos artigos, resenhas e debates no contexto da educação, com descritores tipificados em “muçulmanos e islamismo, migração e refugiados”, associados ao “Brasil” e contexto internacional (Apêndice A – Quadro 02).

Os resultados obtidos demonstraram que as pesquisas se restringem a aspectos e contextos gerais sobre o islamismo, movimentos migratórios e de refugiados. Os impactos oriundos das inter-relações entre os diferentes sujeitos ou mesmos dados referentes ao acesso aos direitos básicos, como o da educação, quando abordados, apresentam-se de maneira superficial.

Dos resultados obtidos junto à base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nos textos do periódico, percebemos que não existem muitas pesquisas específicas⁸⁶ sobre direito à educação dos muçulmanos, dos refugiados ou mesmo para migrantes internacionais, embora sejam assuntos relevantes e de extrema importância e que devem ser analisados. Além desse aspecto, grande parte dos estudos ainda adotam

⁸³ BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **ISLAMISMO**. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=islamismo&type=AllFields>>. Acesso em: 06 jul. 2016. e BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **MUÇULMANOS**. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=mu%C3%A7ulmanos&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

⁸⁴ OBSERVATÓRIO DAS NACIONALIDADES. **Tensões Mundiais**. Disponível em: <<http://www.tensoesmundiais.net/index.php/tm/issue/archive>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

⁸⁵ UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE). **Observatório das Nacionalidades**. Disponível em: <<http://uece.br/nacionalidades/index.php/apresentacao>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

⁸⁶ Com base na pesquisa de dados de estudos realizados nos períodos de 2009-2014 na BDTD, bem como artigos e outras publicações do periódico Tensões Mundiais no período de 2005-2015, os resultados obtidos demonstram que apenas 2 (duas) dissertações de 2011 apresentam estudos específicos acerca da relação entre educação e islamismo, quais sejam: “Educação árabe em Curitiba: a escola islâmica do Paraná (1969-1972)” e “Mil e um verbos árabes: uma proposta lexicográfica”.

posicionamentos e perspectivas de cunho religioso, sendo que abordagens de gênero, educacional e de direitos humanos ainda são minoria no campo acadêmico do Brasil.

Destacamos que esse levantamento realizado permitiu acesso a informações que colaboram para compor a problemática, delimitar o campo epistemológico e as principais questões abordadas, além de mostrar os desafios e as lacunas de estudos com a pretensão do nosso, que se voltam à educação e aos pressupostos normatizadores dos sistemas de ensino. Também evidencia como a História e a Educação Comparada se apresentam como ferramentas importantes a estudos desta natureza, ou seja, lugar privilegiado para olhar a questão. Justificativas se avolumam para essa importância: comparar, sem hierarquizar ou pré-conceituar e relativizar historicamente (social-culturalmente) situações e fenômenos a serem investigados.

3.3 Abordagem do Estudo

O estudo em questão se realizou por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que intencionou estudar, explicitar e entender a concepção do direito à educação para mulheres em comunidades islâmicas, em sua expressão de universalidade e interculturalidade, inserido no pensamento contemporâneo de direitos humanos, considerando os pressupostos socioculturais e educacionais que normatizam e fundamentam as realidades islâmicas.

Nesse sentido, emergiram informações acerca dos contrastes, desafios e caracterizações distintas que se estabelecem entre a comunidade ocidental e islâmica, principalmente no que tange ao sistema educacional (com informações inclusive quanto a essa dimensão da educação escolar nos campos refugiados palestinos, por exemplo), além de explicitações mais secundárias de como ocorre a educação desses sujeitos dentro da sociedade brasileira, na perspectiva dos direitos humanos universais, configurados juridicamente e na realidade de acolhimento desses sujeitos.

Inspirados em Minayo (1994, pp. 21 e 22) nos guiamos por uma investigação de caráter qualitativo, visto que esta aponta para um estudo que se dedica a compreensão do “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nesse movimento, o pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos.

A linha de compreensão explicitada é também adotada por Leite (2008) quando afirma que a pesquisa qualitativa se utiliza dos valores culturais e da capacidade de reflexão dos indivíduos, o que é extremamente relevante para esse estudo. A pesquisa qualitativa postula a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo o pesquisador o agente principal da coleta e na análise dos dados.

Com base nessa compreensão, a pesquisa aqui proposta se faz explicativa, visto que se procura identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2001), ou seja, nos interessamos pelos “porquês”, por respostas das situações e perspectivas que emergem como resultados obtidos no estudo empírico detido.

Nessa intenção, os procedimentos por nós utilizados para esse estudo, envolveram um conjunto de etapas e momentos distintos de coleta de informações, as quais expomos a seguir:

- i. Pesquisa do tipo bibliográfica, a qual se utilizando da técnica de coleta de dados teórico-conceitual e da pesquisa documental - com base em documentos jurídicos e acadêmicos, artigos da mídia impressa e dados/estatísticas de organizações internacionais;
- ii. Pesquisa de campo (parte empírica), que incluiu:

- a) Entrevistas com roteiros semi-estruturados (com questões fechadas), junto aos sujeitos muçulmanos, nos próprios campos de refugiados (via internet, em idioma Inglês), aplicados a 4 (quatro) sujeitos muçulmanos⁸⁷ que concluíram o Ensino Superior, sendo:

- 1 (um) palestino que mora no Líbano (Salomão)⁸⁸;
- 1 (uma) palestina que mora na Faixa de Gaza e trabalha na Universidade Islâmica de Gaza (Benazir);
- 1 (uma) paquistanesa, que concluiu mestrado em Economia na Noruega e é Banqueira Financeira no Banco Europeu (Indira);
- 1 (uma) saudita que mora na Arábia Saudita e é bacharel em Ciências em Administração de Empresas em Finanças e Gestão (Khadija) (vide questionários no Apêndice B);

⁸⁷ Entramos em contato com 6 sujeitos, sendo dois homens e 4 mulheres, mas somente os 4 supramencionados se manifestaram positivamente acerca da disponibilidade da entrevista. Os 6 sujeitos foram indicações e contatos fornecidos por familiares, amigos e colegas que tinham conhecimento da temática a ser abordada. Os critérios de escolha foram o fato de serem indivíduos muçulmanos e residirem em distintas comunidades islâmicas. Coincidentemente, tantos os sujeitos entrevistados como os depoentes do TED apresentaram um grande nível intelectual e graduação em níveis superiores, além de fato de serem socialmente e politicamente engajados. Cumpre ressaltar que as entrevistas realizadas e as transcrições dos depoimentos foram traduzidos do inglês para o português, buscando-se manter uma linguagem mais fidedigna possível, a fim de preservar a forma e expressões manifestadas pelos sujeitos. Destacamos por fim, a disponibilidade e paciência dos sujeitos em assinar, digitalizar e me enviar os Termos de Consentimento, apesar das circunstâncias adversas, como falta de energia e internet nos campos de refugiados, como é o caso da Faixa de Gaza.

⁸⁸ Nome fictício, assim como todos os demais a serem utilizados nesse estudo, a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes.

Nesse caso, fizemos a escolha por dois Campos de Refugiados da Palestina, que tanto se destacam e reúnem características importantes e contrastantes na área da Educação, além do fato de dois dos sujeitos entrevistados serem residentes no campo de refugiado (caso da Benazir na Faixa de Gaza) ou no país em que está localizado um campo (caso do Salomão no Líbano). As informações fornecidas por esses sujeitos são as mais aproximadas acerca da realidade de um campo de refugiado:

- Campo de Refugiados do Líbano
- Campo de Refugiados da Faixa de Gaza

b) Depoimentos selecionados do sítio eletrônico TED.COM⁸⁹. Essa pesquisa foi realizada com os termos descritores “muslim” e “muslim woman”⁹⁰ (muçulmano) e mulher muçulmana). A escolha pelos depoimentos seguiu a lógica já utilizada que era a condição da mulher muçulmana em comunidades islâmicas e sua relação com a educação. Com base nesses termos, conseguimos 4 (quatro) depoimentos, sendo 3 (três) mulheres (Alaa Murabit, Dalia Mogahed e Yassmin Abdel-Magied) e 1 (um) homem (Mustafa Akyol). Os depoimentos são na língua inglesa com legendas em português. O site TED disponibiliza também as transcrições das entrevistas em língua portuguesa (vide transcrição entrevista TED no Anexo A).

c) Visitas e contato permanente com os Centros Islâmicos em Fortaleza – Centro Cultural Beneficente Islâmico do Ceará (CCBIC) e Centro Islâmico de Fortaleza, assim procedemos especialmente ao:

- Centro Cultural Beneficente Islâmico do Ceará (CCBIC) – esse foi o primeiro centro visitado com caráter de aproximação e, seguidamente, com caráter exploratório. Nesse ambiente, além das visitas, realizamos 1 (uma) entrevista com um casal de brasileiros revertidos ao Islã (Mordecai e Ester) (vide entrevistas semi-estruturadas Centro Islâmico no Apêndice C).

Cabe destacar que todos os Centros Islâmicos locais, em Fortaleza, foram permanentemente visitados pela pesquisadora, desde 2015, de maneira inicial à pesquisa para

⁸⁹ O TED é uma organização sem fins lucrativos que disponibiliza em site a divulgação de ideia por meio de conversas/depoimentos de grande impacto, dedicando-se à divulgação dos mais variados assuntos e temas políticos, econômicos, religiosos e culturais. O TED começou em 1984 como uma conferência em que a Tecnologia, o Entretenimento e o Design convergiram e hoje abrange quase todos os tópicos - da ciência para o negócio para questões globais - em mais de 100 idiomas. É nesse contexto que foi incluídos palestras de sujeitos muçulmanos. Maiores informações sobre essa organização podem ser acessadas no site: <<https://www.ted.com/about/our-organization>>.

⁹⁰ Em português, “muslim” significa muçulmano, e “muslim woman” significa mulher muçulmana.

visitas e entrevistas exploratórias que colaboraram para a consecução, posteriormente, dos roteiros de perguntas constantes nos questionários destinados aos sujeitos muçulmanos. Essa incursão foi extremamente importante para compreender a dinâmica desses locais de referência religiosa-cultural, e demais questões relacionadas à educação de mulheres e crianças muçulmanas, incluindo, os brasileiros e brasileiras revertidos.⁹¹ Além disso, contribuíram com a indicação dos possíveis sujeitos e localidades a se contatar, cujas informações se fizeram fundamentais para a compreensão da complexidade da temática e para a definição dos critérios a adotar, como os que utilizamos na escolha dos campos da Palestina, em função de suas ligações com a educação. Acrescentamos, ainda, que fora nesses centros também a identificação de instituições de acolhimento de refugiados no Brasil (localizados no Paraná, Rio de Janeiro e em São Paulo).

d) Visita *in loco* a 2 (duas) instituições de acolhimento de refugiados e imigrantes islâmicos no Brasil, na cidade de São Paulo:

- Centro de Acolhida para Imigrantes (Penha), conveniado à Associação Palotina (Apêndice D – Figuras 9 à 14), este centro exclusivo para mulheres e crianças. Entre nossos interesses com a visita queríamos conhecer como se organizam e se estruturavam para receber esses sujeitos, qual o tipo de acesso das crianças islâmicas à educação e demais questões que se fizeram importantes à análise;
- Centro de Acolhida para Imigrantes (Pari), conveniado à Missão Scalabriniana (Apêndice D – Figuras 15 à 20).

Assim, delimitamos *locus* distintos para a coleta de informações empíricas, sediados e guiados pela intenção de reunir um conhecimento mais amplo passivo de posicioná-lo em perspectiva histórica e comparada.

Quanto às entrevistas tivemos um conjunto de experiências importantes quanto aos seus informantes: ao casal muçulmano que mora no Brasil, aos brasileiros revertidos à religião e sujeitos muçulmanos em seus contextos de vida atual (Líbano, Faixa de Gaza,

⁹¹ Esclarecemos que o objeto desse estudo é o direito à educação, especialmente, relacionado às mulheres e crianças. De forma complementar, todavia, o contato com os Centros Islâmicos, expõe tanto a realidade internacional quanto local, posto, que os sujeitos estão inseridos dentro de um contexto social e cultural ocidental, especificamente o brasileiro. Outro aspecto importante de ressaltar, é que, os Centros Islâmicos se configuram de maneira complementar, mas, que nos parece de extrema relevância, pelo fato de poder encontrar esses sujeitos em suas vidas cotidianas e suas práticas religiosas-culturais reais. Cabe registrar, ainda, que os sujeitos e suas informações expostas sobre a educação escolar e sobre a sociedade ocidental brasileira em que vivem, são nosso foco interesse principal, e que embora sejam as mulheres e crianças muçulmanas, os sujeitos de direitos aqui contemplados, nos chegam, nos contatos, informações sobre todas as decisões envolvendo os familiares, entre eles a presença de figuras masculinas, que são importantes na formulação e nos entendimentos dos fatores que influenciam esse contexto.

Arábia Saudita e Paquistão/Noruega), o que nos dá, por certo, um aprofundamento e compreensão da comunidade islâmica possível de ser analisada sob um viés comparativo com a realidade brasileira. As entrevistas foram realizadas em momentos distintos a cada sujeito, individuais, gravadas e transcritas.

Já os questionários (respondidos via internet), foram compostos de questões fechadas, com respectivas identificações quanto à nacionalidade, país de residência e de origem, gênero e religião do participante. Tanto para a entrevista, quanto para o questionário tivemos por base um roteiro semi-estruturado, condutor das intenções do estudo⁹².

Dos contatos com os Centros de Acolhimento (Paraná, Rio de Janeiro e em São Paulo), obtivemos resposta e autorização para visita apenas dos dois de São Paulo. Nessa visita identificamos que apesar de toda uma estrutura social, psicológica, nutricional e educacional (acesso às creches públicas para as crianças – filhos dos imigrantes e refugiados, e aos cursos técnicos profissionalizantes para os adultos), além do acolhimento humano e caridoso envolvido, não tinham indivíduos muçulmanos chegando a acolhimento nesses dois locais, durante o período em que realizei minha pesquisa de campo em São Paulo – SP/Brasil em março de 2017.

A visita nos Centros de Acolhidas para Imigrantes foi realizada em São Paulo do dia 06 ao dia 14 de março. Os dois Centros se apresentaram muito organizados e estruturados. A Ir. Eva, ligada à Missão Scalabriniana, é a atual responsável pelo Centro de Acolhida para Imigrantes de Pari; e a Ir. Marisa, ligada à Associação Palotina, é responsável pelo Centro de Acolhida para Imigrantes na Penha.

Em ambos os Centros, quando o migrante (imigrantes e refugiados) chega ao Brasil, são encaminhados pela Polícia Federal ou pela Assistência Social ao Pop (central responsável pelo acolhimento e distribuição dos migrantes para os centros de acolhidas). O diferencial dos dois centros mencionados é que o de Pari é especializado em receber migrantes, não importando se homens, mulheres e/ou crianças, razão pela qual sua capacidade é de cerca de 200 pessoas; já o da Penha só recebe mulheres e crianças imigrantes e tem capacidade para 80 pessoas. Há um constante rodizio de migrantes, visto que pelas regras do município de São Paulo, o prazo máximo de permanência é de 6 meses a 1 ano. Destacamos que ambos os centros possuem regras e horários específicos que devem ser cumpridos pelo residente, caso contrário, não poderão permanecer lá.

⁹² Roteiros em apêndice.

Antes de realizarmos a entrevista presencial, tínhamos entrado em contato com as dirigentes dos Centros de Pari e da Penha sobre a possibilidade da entrevista e disponibilidade das pessoas que lá residiam. As duas responsáveis foram bastante simpáticas e se mostraram à nossa disposição para nos ajudar e nos fornecer as informações necessárias. A chegada aos dois locais não foi complicada, muito embora fossem bairros mais distantes e com pouca segurança. A nossa grande surpresa foi a impossibilidade de realizar entrevistas com os residentes de lá, muito embora tivéssemos perguntado sobre essa possibilidade anteriormente. Assim, tivemos informações do funcionamento e organização dos Centros de Acolhidas, bem como sobre os próprios migrantes pelo ponto de vista dos funcionários e dirigentes, o que não desmerece os trabalhos realizados por eles.

Os pontos positivos de ambos é que oferecem a ajuda necessária para os migrantes iniciarem uma nova vida no Brasil, entre os benefícios e serviços oferecidos, estão a creche escolar para as crianças, aulas de português para adultos e crianças, cursos técnicos – profissionalizantes (como de limpeza e cabelereiro, por exemplo), saúde (SUS e alguns profissionais da saúde para acompanhá-los), ajuda de custo por meio de bolsa-família, além da alimentação (três refeições balanceadas por nutricionistas) e hospedagem no Centro. O respeito à livre manifestação e expressão religiosa nos chamou atenção, já que ambos os centros de acolhidas possuem um forte teor religioso.

Percebemos como ponto fraco o fato de muitos funcionários não saberem falar inglês, espanhol ou francês, línguas de origem dos migrantes, o que prejudicava no diálogo e comunicação entre eles – migrantes e funcionários. Quando apareciam pessoas que tinham essa habilidade, como foi nosso caso, eles aparentavam estar felizes por poderem falar com outros indivíduos, além deles mesmos.

A oferta de cursos profissionalizantes é limitada, assim como o fato de a grande maioria dos migrantes adultos possuírem um baixo grau de escolaridade e muita dificuldade no aprendizado da língua portuguesa e isto nos sugere como uma causa de só conseguirem subempregos.

Com relação à comunidade local brasileira e sua recepção/acolhimento/integração *versus* preconceito/exclusão dos migrantes, ambas as dirigentes dos Centros de Acolhida apontam que tiveram (e ainda tem no caso da Penha) dificuldade de aceitação. Palestras abertas para a comunidade local e os migrantes são ferramentas utilizadas para tentar integrá-los.

Por fim, cumpre destacar que na ocasião das visitas, as dirigentes responsáveis pelos Centros de Acolhidas da Penha (Associação Palotina) e de Pari (Missão Scalabriniana)

destacaram que fazia muito tempo que não recebiam nenhum muçulmano e que enfrentam muitas dificuldades de adaptação, principalmente pelas mulheres, que, por exemplo, não queriam permanecer na presença de figuras masculinas que não fossem seus parentes e/ou marido. Isso era uma dificuldade para o funcionamento e organização do centro, já que os poucos funcionários homens que trabalhavam nos centros não tinham como serem excluídos ou isolados dos seus ambientes de trabalho. Estranha-nos o fato de centros de acolhimento de mulheres na qual tais atitudes fazem parte de suas culturas, uma instituição com essa finalidade não previa procedimentos que respeitassem tais fundamentações. Dessa forma, não temos respostas para tais atitudes institucionais.

Cumpramos ressaltar ainda que as dirigentes atuais dos centros afirmaram-nos que os imigrantes muçulmanos que vinham para São Paulo (Brasil) passavam a procurar comunidades islâmicas específicas⁹³, diante da facilidade de adaptação aos costumes locais brasileiros, ou seja, não tinham prejuízo das tradições culturais e religiosas islâmicas de seus países muçulmanos de origem. A ausência de sujeitos muçulmanos nos Centros de Acolhidas para Imigrantes é o motivo pelo qual as informações obtidas durante a pesquisa não serão consideradas na análise dos resultados no próximo capítulo.

Assim, em um panorama geral, quanto aos sujeitos, portanto, a pesquisa foi realizada junto a 7 (sete) sujeitos entrevistados e 4 (quatro) depoimentos retirados do TED. Das 11 (onze) pessoas analisadas, 3 (três) são homens e 8 (oito) mulheres. Segue abaixo a informação dos sujeitos:

Tabela 2 – Informações sujeitos

	Gênero	Profissão	País de Origem	Residência Atual	Entrevista/ Depoimento
Salomão	Masculino	Consultor de uma ONG	Palestina	Líbano	Entrevista via whatsapp
Benazir	Feminino	Vice-Reitora de Assuntos internacionais da Universidade Islâmica de	Palestina	Faixa de Gaza	Entrevista via Facebook

⁹³ Localizar essas comunidades durante o período em que ficamos na cidade de São Paulo/Brasil não nos pareceu exequíveis às etapas desta investigação, com limites postos em nível de Mestrado.

		Gaza			
Indira	Feminino	Banqueira Financeira no Banco Europeu	Paquistão	Noruega	Entrevista via Facebook/email
Khadija	Feminino	Bacharel em Ciências em Administração de Empresas em Finanças e Gestão	Arábia Saudita	Arábia Saudita	Entrevista via Facebook/email
Mustafa Akyol	Masculino	Jornalista do Hurriyet Daily News.	Turquia	Turquia	Depoimento no TED
Dalia Mogahed	Feminino	Engenheira	Egito	Estados Unidos	Depoimento no TED
Yassmin Abdel-Magied	Feminino	Engenheira	Sudão	Austrália	Depoimento no TED
Alaa Murabit	Feminino	Trabalha em uma ONG de Direitos da Mulher	Líbia	Líbia/Canadá	Depoimento no TED
Mordecai	Masculino	Professor	Brasil	Brasil	Contato Presencial no centro Islâmico e entrevista por email
Ester	Feminino	Não foi	Brasil	Brasil	Presencial no centro Islâmico

		informado			e por email
Sherazade	Feminino	Fotógrafa	Brasil	Brasil	Presencial e por email

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

As entrevistas dos 4 (quatro) sujeitos muçulmanos: Salomão (palestino que mora no Líbano); Benazir (palestina que mora na Faixa de Gaza); Indira (paquistanesa que mora na Noruega) e a Khadija (saudita que mora na Arábia Saudita) foram realizadas via email/facebook/whatsapp e na língua inglesa, sendo a tradução das entrevistas de nossa autoria. As outras 3 (três) entrevistas foram presenciais e por email, na língua portuguesa, já que se tratavam de brasileiros revertidos ao Islã. Por fim, os depoimentos do TED, embora sejam vídeos na língua inglesa, o próprio sítio eletrônico do TED oferece acesso à transcrição dos depoimentos na língua portuguesa.

Ao nos relacionar com os sujeitos de pesquisa, a questão da língua foi uma variável a ser considerada, visto que a maioria dos sujeitos falava árabe e/ou inglês. Optei pela língua inglesa por ter maior facilidade e experiência de comunicação do que o árabe, língua que não tenho nenhuma noção básica.

A distinção de significado entre as línguas portuguesa e inglesa foi nossa grande preocupação. Não se trata apenas de traduzir uma língua, mas se expressar de uma maneira que a pergunta que você indaga possa ser realizada o mais próximo possível da que você pretende em língua portuguesa. Tínhamos a impressão de que uma colocação errada ou julgar/criticar algo desconhecido para nossos costumes sociais e culturais, nos colocaria numa situação delicada ou mesmo fecharia nossa chance de conhecer o outro.

Essa mesma dificuldade e essa preocupação também foram destacadas por Bernadete Beserra (2016) durante seu doutorado nos Estados Unidos e seu contato inicial com a língua inglesa e indivíduos que se expressavam nessa língua:

Jamais imaginara que o mergulho noutra língua produzisse tantas angústias e frustrações, mas também tantas revelações e alegrias. Sentia-me, aos poucos, dominando não apenas uma nova língua, mas uma nova maneira de viver e enxergar o mundo. Porém, naquela experiência de doutorado, o desafio não se restringia apenas à língua, era também o da mudança de posição: voltava a ser aluna, experiência da qual estava distante há quase dez anos. [...]. As anedotas de desentendimentos linguísticos ou estratégias para contorná-los se acumulavam [...]. De fato, como poeta ou professora, a palavra parecia ser meu único meio de comunicação e até eu compreender que havia outros, a impossibilidade de me

expressar fluentemente em inglês me fazia me sentir a criatura mais miserável do mundo, verdadeiramente deficiente. (BESERRA, 2016, pp. 72-74).

A utilização de diferentes instrumentos de coleta e o uso dessa vertente só ratifica o exame de estudos localizados no âmbito dos fenômenos humanos e sociais, com um nível de veracidade que não pode ser objeto de índices e análises quantitativas tão-somente (MINAYO, 1994).

Diante do exposto preliminarmente acerca dos procedimentos da investigação, instrumentos de coleta de dados, *locus* e forma de realização, passamos, a seguir, a apresentar algumas informações complementares sobre os sujeitos, seguidamente, um maior detalhamento das fontes do estudo e nossas bases de análise.

3.4 Detalhamento das Fontes do Estudo

Como já antecipado no corpo desse texto, as fontes que auxiliaram na realização desse estudo qualitativo, tem na fonte documental e na aproximação empírica a via de coleta e de compreensão cultural da temática e dos sujeitos. A seguir, apresentamos alguns detalhamentos acerca destas fontes.

1. Fontes Bibliográficas

Para contemplarmos a etapa de revisão de literatura, realizamos um recorte teórico-metodológico centrado em alguns autores e suas obras e textos publicados em forma de livros ou coletâneas. Entre tais escritos, nos centramos naqueles que apresentam relação direta com a temática em discussão, seja na dimensão educacional e seu papel no contexto dos dois universos societários distintos ou em relação ao impacto da religião no acesso a esse direito:

i. escola, currículo e multiculturalismo:

→ Ana Ignêz B. L Nunes – “Políticas Educacionais e formação docente”;

→ Carlinda Maria Faustino Leite – “O Currículo e o Multiculturalismo no sistema educativo português”;

→ Cécile Rousseau e Jaswant Guzder – “School-Based Prevention Programs for Refugee Children”;

→ Cipriano Luckesi – “Tendências Pedagógicas na Práticas Escolar”;

→ Jurjo Torres Santomé – “Currículo escolar e justiça social: o cavalo de tróia da educação”;

→ Michael W. Apple – “Ideologia e Currículo”;

ii. sociedade e escola inclusiva:

- Amartya Sen e Bernardo Kliksberg – “As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo Globalizado”;
- Claudemiro Godoy do Nascimento – “Cidadania Planetária e educação”;
- Francisca Geny Lustosa –
 - “Concepções de Deficiência Mental e Prática Pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade”;
 - “Escola: Espaço De Acolhimento e Aprendizagem na Diversidade”;
 - “Sobre alfabetização e Letramento: Partilhando algumas reflexões”.
 - “Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa”;
- Noah W. Sobe e Melissa G. Fischer – “Mobilidade, Migração e Minorias em Educação”;

iii. Aspectos Religiosos e Culturais ligados aos Muçulmanos:

- Malala Yousafzai e Christina Lamb – “Eu sou Malala: A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”;
- Maria Menezes Neumann – “Por detrás dos véus: A mulher muçulmana e as revoluções turca e iraniana”;
- Peter Demant – “O Mundo Muçulmano”;

iv. Direito/Relação Internacional e Direitos Humanos:

- Boaventura de Sousa dos Santos –
 - Direitos humanos: o desafio da interculturalidade;
 - Human Rights: A Fragile Hegemony;
- Doroteu Trentini Zimiani e Márcio Grama Hoepfner – “Interdisciplinaridade no Ensino do Direito”;
- Flávia Piovesan –
 - “Direitos Humanos e o direito constitucional internacional”;
 - “Caderno de Direito Constitucional Módulo V: Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional”.

2. Fontes documentais

i. Matérias de Mídia:

1) impressa:

→ ACNUR, BBC Brasil, Blog Boitempo (Slavoj Žižek) Bush (2011), Fortaleza do Islam, Le Monde Diplomatique, O Globo, O Povo, Reuters, Tensões Mundiais.

2) Rádio/Vídeo:

→ Laura Bush (2011);

→ Nurit Peled-Elhanan (2012).

ii. Dados Estatísticos:

→ ACNUR, ONU, Palestinian Central Bureau of Statistics (PCBS), UNRWA.

iii. Legislações:

a) Brasileiras

→ Constituição Federal de 1988

→ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)

b) Internacional

b.1) Legislação global

→ Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)

→ Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791)

→ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

b. 2) Legislação Específica ao Contexto Islâmico

→ Alcorão⁹⁴

→ Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos (1981)

→ Declaração de Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos (1990)

→ Carta Árabe dos Direitos Humanos (2004)

3.5 A Cartografia como método de análise da subjetivação dos sujeitos

Diante da diversidade de fontes acabamos tendo uma variedade de informações sobre a mulher muçulmana em diferentes ambientes/contextos sociais, políticos e econômicos, não tendo, assim, um único *locus* de pesquisa.

Outra informação, por certo pertinente ao leitor é que, iniciamos os contatos com os sujeitos antes da definição dos roteiros de pesquisa, razão pela qual atribuímos o fato de que algumas perguntas para os participantes se apresentaram, preliminarmente, de maneira

⁹⁴ A tradução do Alcorão Sagrado utilizada nessa pesquisa foi de Samir El Hayek, disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alcorao.pdf>>.

prematura e abrangente, como questões ligadas à igualdade entre homens e mulheres e os impactos nas instituições educacionais, mas sem indagar qual a era percepção deles do que seria igualdade, direito à educação e interculturalidade. Essa dimensão foi aprofundada posteriormente com os sujeitos, em complementação de entrevistas (conforme o questionário do Apêndice B).

O contato com os sujeitos foi muito desafiador e em alguns aspectos frustrante. Esses sentimentos não se tratam de algo particular a nossa pesquisa ou tema, como percebemos nos desafios enfrentados pela antropóloga Bernadete Beserra, em seus relatos sobre suas experiências de pesquisa, em particular, durante seu doutorado nos Estados Unidos, quando compartilha seu relato etnográfico:

Pergunto-me, agora: sobre o que se assentava a minha convicção de que deveria continuar trilhando aquele caminho? Quem eu achava que era? O que me movia? [...] Sendo impossível responder questão tão complicada em poucas sentenças, apenas sinalizo para a evidência de que, embora eu não me desse conta, iniciava ali, [...] *o meu mais efetivo, longo e provocativo exercício de alteridade*. (BESERRA, 2016, p. 35).

No projeto original desta pesquisa, a intenção inicial era visitar uma mesquita aqui em Fortaleza e assim entrar em contato com muçulmanos, no entanto, não chegamos a realizá-la sob essa forma. A orientadora do estudo, “encontrou”, nos “acasos” dos percursos de pesquisa, uma brasileira revertida ao islamismo e estabeleceu vínculos de amizade apresentando-me para as aproximações iniciais que foram fundamentais a trajetória da investigação.

Essa sujeita da pesquisa, a Sherazade (Brasil), é uma brasileira muçulmana revertida há mais de 10 anos. Foi com ela que tive o primeiro contato com um indivíduo muçulmano, e minha impressão foi de choque pelas suas roupas em tons *pink*, em cores da moda, talvez esperava uma burca ou uma outra vestimenta de cor preta e/ou em tons taciturnos e escuros. Minha outra surpresa foi a facilidade na conversa, nos diálogos. Esperava uma postura mais reservada. Seu perfil, ao contrário, tem a marca de pessoa inteligente, estudada, jovial e atenta às tradições de sua cultura. As escolhas de vida e ações de Sherazade demonstram seu ativismo na defesa dos direitos das mulheres e nas causas humanitárias, além do seu trabalho como fotógrafa nos campos de refugiados.

Constatamos pela experiência pessoal de aproximação com os sujeitos desta pesquisa que todo pré-juízo sobre pessoas e grupos passa a ser progressivamente superado.

Validar a ideia de só existir um tipo de “mulher muçulmana” seria negar a riqueza histórica, política, econômica e cultural, até mesmo jurídica, dos diferentes indivíduos e

nações islâmicas e incorrer em um equívoco de uma noção de ser humano universal. Said segue esse pensamento ao criticar a ideia de representação de apenas “um único Oriente” e as descrições naturalísticas efetuadas acerca dele por alguns. Ele defende, contudo, a noção de diversas representações do Oriente, analogamente a ideia de “distintas representações das mulheres muçulmanas”:

A minha análise do texto orientalista, portanto, enfatiza a evidência, que de modo algum é invisível, de tais representações como *representações*, e não como descrições “naturais” do Oriente. [...] O que se deve procura são os estilos, figuras de linguagem, os cenários, mecanismos narrativos, as circunstâncias históricas e sociais, e *não* a correção da representação, nem a sua fidelidade a algum grande original. (SAID, 1996, pp. 32 e 33).

Com base nessa experiência de pesquisa, procedemos, na medida em que o estudo avançava, uma reinvenção do que pensávamos acerca da condição e o papel da mulher dentro de comunidades islâmicas, entendendo o que Fonteles Filho assinalou em seus estudos como “processos de produção de novas e dissidentes subjetivações” (FONTELES FILHO, 2003, p. 19), no contato, no convívio e nas informações que foram sendo coletadas.

A dinâmica metodológica da pesquisa nos levou ao conhecimento sobre o método das cartografias, que permite a investigação nos diferentes territórios, não se buscando apenas a verificação, levantamento ou interpretação de dados, mas um exame aprofundado dos modos de subjetividades originais e singulares dos sujeitos, como destacam Guattari e Rolnik (1996, p.45, *apud* FONTELES FILHO, 2003, p. 15) em que se produzem não somente em uma “resistência contra o processo geral de serialização da subjetividade, mas em processos de singularização subjetiva”.

As territorialidades distintas dos sujeitos e outras peculiaridades, variáveis de idade, estado civil, experiências sócio-culturais individuais e coletivos, níveis de escolarização, profissão, dentre outros aspectos, portanto, resultam em distintas formas de singularização de seus processos de subjetivação, certamente: “[...] Trata-se da vida, da subjetividade, de algo que é ao mesmo tempo singular e coletivo, que se faz entre o que é mais íntimo e aquilo que está fora, algo que está sempre em movimento, que nunca é exatamente uma coisa porque está sempre entre” (COSTA, 2014, p. 3).

Nossos participantes não se restringiram ou se limitaram somente ao território brasileiro, mas incluem sujeitos de regiões com campos de refugiados, tais como a Faixa de Gaza e o Líbano; países conservadores como a Arábia Saudita e Paquistão, tangenciando nações como a norte-americana e a norueguesa; territórios esses que não apenas representam a ideia de habitação para os sujeitos de direitos islâmicos, mas podemos falar também de

“territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejanos, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante”⁹⁵. A análise se interessou, portanto, por uma atuação direta com o objeto a ser cartografado, mas sem antever os efeitos e itinerários seguidos.

Assim, a cartografia veio unir o que estava disperso, visto que encontramos os sujeitos de pesquisa antes mesmo de definir o *locus específico* de pesquisa. Nesse sentido, foram os sujeitos que definiram os lugares de pesquisa, por isso, lidamos com essa multiplicidade de territórios e acreditamos na utilização das cartografias como método de compreensão e análise. O referido constructo teórico-analítico foi também utilizado por Said ao abordar o orientalismo em seus estudos:

Portanto, o orientalismo não é um mero tema político de estudos ou campo refletido passivamente pela cultura, pela erudição e pelas instituições; nem é uma ampla e difusa coleção de textos sobre o Oriente; nem é representativo ou expressivo de algum nefando complô imperialista "ocidental" para subjugar o mundo "oriental". É antes uma *distribuição* de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos; é uma *elaboração* não só de uma distinção geográfica básica (o mundo é feito de duas metades, o Ocidente e o Oriente), como também de toda uma série de "interesses" que, através de meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica e a descrição paisagística e sociológica, o orientalismo não apenas cria como mantém; ele é, em vez de expressar, uma certa *vontade* ou *intenção* de entender, e em alguns casos controlar, manipular e até incorporar, aquilo que é um mundo manifestamente diferente (ou alternativo e novo); é, acima de tudo, um discurso que não está de maneira alguma em relação direta, correspondente, ao poder político em si mesmo, mas que antes é produzido e existe em um intercâmbio desigual com vários tipos de poder, moldado em certa medida pelo intercâmbio com o poder político (como uma ordem colonial ou imperial), com o poder intelectual (como as ciências reinantes da lingüística comparada ou anatomia, ou qualquer uma das modernas ciências ligadas a decisão política), com o poder cultural (como as ortodoxias e cânones de gosto, textos e valores), com o poder moral (como as idéias sobre o que "nós" fazemos e o que "eles" não podem fazer ou entender como "nós" fazemos). Com efeito, o meu verdadeiro argumento é que o orientalismo é - e não apenas representa - uma considerável dimensão da moderna cultura político-intelectual, e como tal tem menos a ver com o Oriente que com o "nosso" mundo. (SAID, 1996, p. 24).

Precisávamos perceber e compreender “o outro” inserido em diversas comunidades islâmicas e contextos políticos, sociais, culturais e econômicos. Tentar compreender o outro a partir de sua própria perspectiva, vislumbrando as distintas formas de “expressão do seu mundo e da sua lógica que não se dão a conhecer apenas pela fala e pelos contatos superficiais”, como destaca Beserra (2016, p. 45).

Discutiremos no próximo capítulo os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas, dos questionários realizados e dos depoimentos retirados da internet no sítio

⁹⁵ COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia:** uma outra forma de pesquisar. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/15111/pdf_1>. Acesso em: 25 mai. 2017.

eletrônico TED. As categorias de análise a serem abordadas são a dos Direitos humanos⁹⁶; o da Educação⁹⁷ e de Gênero e Desigualdade/Discriminação⁹⁸.

Ressalta-se que os roteiros de entrevistas e questionários realizados com os sujeitos foram anexados a partir dos Apêndices B e C, assim como os depoimentos do TED se encontram transcritos no Anexo A.

⁹⁶ Perguntas do roteiro de entrevista, especificamente relacionadas a tais dimensões: - Você acha importante a educação e os estudos para mulheres e meninas dentro de uma comunidade muçulmana? Por quê?; - Todas as mulheres e meninas têm esse direito? Se sim, a partir de que idade?; - A educação é um direito humano garantido por uma lei universal?

⁹⁷ Perguntas do roteiro de entrevista, especificamente relacionadas a tais dimensões: - Você acha que a religião e os costumes interferem no acesso e na consecução dos direitos a educação escolar?; De que forma isso acontece? -Qual a sua opinião sobre uma escola que defenda a diversidade de manifestações religiosas e um ensino intercultural?; Você permitiria que os seus filhos frequentassem essa instituição?

⁹⁸ Perguntas do roteiro de entrevista, especificamente relacionadas a tais dimensões: Como ocorre a educação escolar das mulheres e meninas em uma comunidade muçulmana?- Na sua experiência de vida, como você caracteriza a educação pra mulheres e meninas?; No caso de ter filhas, como acredita que deveria acontecer sua educação escolar?; Existem diferenças em cada país?; Você conhece realidades em que a educação das mulheres e meninas muçulmanas seja garantida e ocorra sem proibição? No lugar em que você mora atualmente como ocorre a educação escolar?

4 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS PARA MULHERES EM COMUNIDADES ISLÂMICAS

O esforço de análise desse estudo se alicerça na busca por compreender a concepção do direito à educação em sua expressão de universalidade, inserida no âmbito dos direitos humanos, a partir das questões socioculturais e jurídicas que o fundamentam e influenciam seu usufruto, bem como sua importância. Como desdobramentos dessa questão, pelas informações obtidas na pesquisa, também evidenciamos aspectos relacionados ao funcionamento/organização dos sistemas de ensino das comunidades islâmicas.

Desta feita, emergiram as seguintes temáticas à discussão: i. Direitos humanos; ii. Educação e iii. Gênero e desigualdade.

Com relação à categoria dos direitos humanos - *pretende-se elucidar os elementos/aspetos que compõem os discursos normativos acerca da defesa e da importância da educação para as realidades islâmicas, a partir do entendimento do que seria a garantia da previsão legal e a aplicabilidade desse direito são os pontos a serem analisados. Serão também discutidas a ideia de universalidade e do que seria/definição do que representa o direito à educação.*

No que se refere à categoria da educação - *buscamos a identificação dos discursos dos sujeitos acerca da educação das mulheres nas comunidades islâmicas, em suas notações acerca da defesa e da importância da educação, considerando os aspectos “religião, além de multiculturalismo/interculturalismo, diversidade e inclusão”, visto serem contemporaneamente paradigmas que norteiam à educação.*

Com relação à questão da discriminação e/ou desigualdade de gênero - *as indagações pertinentes se referem aos pressupostos socioculturais e educacionais que estão configurados para a mulher em comunidades islâmicas e qual a relação dessa configuração sociocultural e educacional com o pensamento contemporâneo de direitos humanos. Nessa categoria serão discutidos aspectos que envolvem o casamento, trabalho e o impacto verificado na educação, bem como a questão de gênero e as dimensões da discriminação e desigualdade sócio-política-educacional.*

4.1 O direito à educação nas Legislações sobre Direitos Humanos Islâmicos: Educação é um direito de TODOS os sujeitos, mas, quem são esse “TODOS”?

Nesta seção se procura analisar os discursos normativos do que seria o “direito à educação” com base na ideia de um direito básico essencial e universal, bem como a quem, qual sujeito ele é dirigido e os fatores que influenciam no acesso e consecução desse direito.

Procedendo a ponderações que levem a um exame dos instrumentos jurídicos da comunidade islâmica, iniciamos a discussão citando que a defesa da igualdade de gênero, tema tão contemporâneo, se faz presente ao longo de alguns documentos legais de datas mais remotas, anteriores a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” (1789) e a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” (1791). Posteriormente, temos “Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher” (1979) e a “Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres” (1993,) no âmbito das Nações Unidas, culminando na criação de uma nova entidade da ONU para “a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres” – ou “ONU Mulheres”, em 2011.⁹⁹

Os elementos jurídicos abordados nesses instrumentos de âmbito universal vêm evidenciar uma trajetória histórica de esforços das sociedades em relação às questões de gênero. Atualmente, temos uma ampla proteção legal dos direitos das mulheres, seja pela constante discussão da temática no âmbito dos Organismos Internacionais, seja pela criação de instrumentos jurídicos, como os já citados.

O conceito de Direitos Humanos abrange uma gama de direitos inerentes à condição humana, independente de qualquer fator cultural, social, étnico, etc. São direitos inerentes à própria condição de indivíduo.

Seguindo essa lógica acerca dos direitos humanos a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC) de 1789¹⁰⁰, já se prevê uma igualdade de direitos para todos os sujeitos, em âmbito jurídico, como pode ser visto no transcrito dos trechos, a seguir:

[...] tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do

⁹⁹ ONU BRASIL. **A ONU e as Mulheres**. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/acao/mulheres/>>. Acesso em: 04 set. 2017.

¹⁰⁰ BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS – USP. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 25 ab. 2016.

corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; a fim de que os atos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser a qualquer momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral. Em razão disto, a Assembléia Nacional reconhece e declara, na presença e sob a égide do Ser Supremo, os seguintes direitos do homem e do cidadão:

Art. 1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum. (DDHC, 1789).

Interessante destacar que, em 1791, Marie Gouze¹⁰¹, conhecida como “Olympe de Gouges”, ativista social francesa, proclamou um texto jurídico que reclama a questão de gênero: a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã¹⁰²”, como resposta a não contemplação da mulher na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, reivindicando uma igualdade em todos os campos não só juridicamente, mas social e políticos também.

Dentre os direitos demandados estão o da igualdade (art. 1º), liberdade (1º e 4º), propriedade (art. 17º), participação política (art. 6º) e empregos públicos (art. 6º), reconhecimento de filhos fora do casamento (art. 11º), dentre outros. Contudo, é no artigo 10º da sua Declaração e no pós-âmbulo que estão suas maiores críticas ao governo, que questiona a capacidade e habilidade da figura feminina e à passividade de outras mulheres:

Art. 10º. Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo que sejam de princípio; **a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; mas ela deve igualmente ter o direito de subir à tribuna**, contanto que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.

[...] Pós-Âmbulo. **Mulher, acorda! A força da razão faz-se ouvir em todo o universo: reconhece teus direitos.** O poderoso império da natureza já não está limitado por preconceitos, superstição e mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da parvoíce e da usurpação. O homem escravo multiplicou suas forças, precisou recorrer às tuas (forças) para romper seus grilhões. Tornado livre, ele fez-se injusto em relação à sua companheira.

[...] Quaisquer que sejam as barreiras que se vos possam opor, está em vossas mãos superá-las; basta que o queirais. Tenhamos agora em conta o pavoroso quadro do que vós fostes na sociedade; dado que, neste momento, se trata de uma educação nacional, **estejamos atentos para que nossos sábios Legisladores pensem sãmente sobre a educação das mulheres.** (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ, 1791, grifo nosso)

¹⁰¹ Marie Gouze, conhecida como Olympe de Gouges foi uma ativista social francesa e escritora que desafiou as opiniões convencionais sobre uma série de questões, especialmente o papel das mulheres como cidadãos. Disponível em: < <https://www.britannica.com/biography/Olympe-de-Gouges> >. Acesso em 04 set. 2017.

¹⁰² GOUGES, Olympe de. **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**. Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwie8ZTA_6rMAhVNzGMKHQtxAjUQFggoMAI&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5175681.pdf&usq=AFQjCNHE2nN3ZHx_W9a1tShEP8KaTMLQFQ&sig2=AcDFSIqn49CodV99KFzDfw&bvm=bv.120551593,bs.1,d.cWw >. Acesso em: 25 ab. 2016, pp. 3 e 4.

Tal conclave mostra que a questão reclamada contemporaneamente tem origens históricas desde o final do século XVIII.

Temos, ainda, o fundamento da questão em documentos específicos às comunidades islâmicas, como as “Legislações Islâmicas de Direitos Humanos”, notadamente:

- Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos, de 1981¹⁰³;
- Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos, de 1990¹⁰⁴;
- Carta Árabe de Direitos Humanos, de 2004¹⁰⁵.

Nesse sentido, tais documentos refletem a noção de direitos humanos para o Islã. Cumpre ressaltar que a Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos de 1981 e a Declaração de Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos de 1990, não consideram expressamente a Declaração Universal de Direitos Humanos da ONU de 1948 como instrumento jurídico de garantia e aplicação dos princípios e direitos humanos dispostos.

O argumento utilizado para a não aplicação da DUDH é por não refletir os valores da *Ummah* Islâmica. Ademais, quando da elaboração da DUDH, a grande maioria dos países islâmicos não estavam presentes ou se abstiveram de participar da sua elaboração, como foi o caso, por exemplo, da Arábia Saudita.

No que diz respeito à Carta Árabe de Direitos Humanos de 2004, esse documento assevera a importância e defesa dos direitos humanos e seus valores universais, reafirmando e reconhecendo ainda os princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos

¹⁰³ CONSELHO ISLÂMICO. **Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos de 1981**. Legislação de 19 de setembro de 1981. Regulamenta os Direitos Humanos no Islam. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-islamica-universal-dos-direitos-humanos-1981.html>>.

¹⁰⁴ ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO ISLÂMICA (OCI). **Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos de 1990**. Legislação de 5 de agosto de 1990. Regulamenta os Direitos Humanos no Islam. Disponível em: <<http://adrianaferseerol.blogspot.com.br/2014/02/declaracao-do-cairo-sobre-direitos.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

¹⁰⁵ LIGA DOS ESTADOS ÁRABES. **Carta Árabe de Direitos Humanos de 2004**. Legislação de 22 de maio de 2004. Regulamenta a proteção dos Direitos Humanos Árabe. Disponível em: <<http://adrianaferseerol.blogspot.com.br/2014/02/arab-charter-of-human-rights-carta.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017. A Carta Árabe de Direitos também será abordada aqui, muito embora tenha sido elaborada por nações árabes, quais sejam: Arábia Saudita, Argélia, Bahrain, Comores, Djibouti, Egito, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Iraque, Jordânia, Kuwait, Líbano, Líbia, Mauritânia, Marrocos, Omã, Palestina, Qatar, Somália, Sudão, Síria e Tunísia. Esses 22 países também são muçulmanos, motivo pelo qual esse documento será analisado. Disponível em <<http://culturarabe121grupof.blogspot.com.br/2009/10/o-mundo-arabe-designa-um-conjunto-de.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017; disponível em: <http://www.islam.org.br/o_islam_hoje.htm>. Acesso em: 31 ago. 2016. A Carta Árabe de Direitos também será abordada aqui, muito embora tenha sido elaborada por nações árabes, quais sejam: Arábia Saudita, Argélia, Bahrain, Comores, Djibouti, Egito, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Iraque, Jordânia, Kuwait, Líbano, Líbia, Mauritânia, Marrocos, Omã, Palestina, Qatar, Somália, Sudão, Síria e Tunísia. Esses 22 países também são muçulmanos, motivo pelo qual esse documento será analisado. Disponível em <<http://culturarabe121grupof.blogspot.com.br/2009/10/o-mundo-arabe-designa-um-conjunto-de.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017; disponível em: <http://www.islam.org.br/o_islam_hoje.htm>. Acesso em: 31 ago. 2016.

Direitos Humanos, do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. A Carta Árabe destaca ainda a importância da Declaração do Cairo sobre os Direitos Humanos Islâmicos de 1990.

A Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos (DIUDH) de 1981 se baseia no Alcorão e na *Sunnah*. Em virtude da origem divina dos direitos humanos islâmicos, os mesmos não podem ser questionados, reduzidos ou violados, sob qualquer hipótese:

[...] Os direitos humanos no Islam estão firmemente enraizados na crença de que Deus, e somente Ele, é o Legislador e a Fonte de todos os direitos humanos. Em razão de sua origem divina, nenhum governante, governo, assembléia ou autoridade pode reduzir ou violar, sob qualquer hipótese, os direitos humanos conferidos por Deus, assim como não podem ser cedidos. (PREFÁCIO DA DECLARAÇÃO ISLÂMICA UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DE 1981).

[...] CONSIDERANDO que em razão de sua fonte e sanção Divinas tais direitos não podem ser diminuídos, abolidos ou desrespeitados pelas autoridades, assembléias e outras instituições, nem podem ser cedidos ou alienados. (INTRODUÇÃO DA DECLARAÇÃO ISLÂMICA UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DE 1981)

A leitura desses documentos evidencia a ideia de indivisibilidade, inviolabilidade e inalienabilidade do direito dos sujeitos, os mesmos e com semelhantes características presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.

Cumprir destacar que na Declaração Islâmica de 1981 há uma noção de universalidade para todos, quando afirma (alínea “e” da Introdução), que: “a mensagem do Islã é para toda a humanidade”. Saliente-se ainda que a declaração supramencionada considera que os direitos humanos são decretados pela Lei Divina e sua aplicação e resguardo visam se opor a injustiças. O trecho do documento assim estabelece: “[...] CONSIDERANDO que os direitos humanos decretados pela Lei Divina objetivam conferir dignidade e honra à humanidade e que foram elaborados para eliminar a opressão e a injustiça”.

Com relação à Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos de 1990, a mesma foi criada como uma “orientação geral para os Estados-Membros no domínio dos Direitos Humanos” em todos os aspectos da vida, o que é assinalado textualmente em seu Prefácio. Essa declaração, em seu Artigo 25, esclarece que tem como base a *Shariah* Islâmica, situando-a como “[...] única fonte de referência para a explicação ou esclarecimento de qualquer um dos artigos da presente declaração”, junto aos preceitos do Islã.

No que tange a essa declaração especificamente, percebe-se a afirmação de que Deus por meio da *ummah* islâmica “deu à humanidade uma civilização universal e bem equilibrada” e que por essa razão, deve “orientar toda a humanidade que é confusa por causa de crenças e ideologias diferentes e conflitantes e para fornecer soluções para todos os

problemas crônicos desta civilização materialista”. (PREFÁCIO DA DECLARAÇÃO DO CAIRO SOBRE DIREITOS HUMANOS ISLÂMICOS, 1990).

Nota-se na Declaração do Cairo a inviolabilidade dos direitos posto que “[...] ninguém tem o direito como uma questão de princípio, para revogá-la, no todo ou em parte ou violar ou ignorá-los na medida em que eles são mandamentos divinos que estão contidos nos Livros Revelados de Deus [...]”. Constata-se a defesa pelos direitos fundamentais e liberdades, como parte integrante da religião islâmica, similar à defesa presente na DUDH, todavia, sendo estes por fidelidade aos preceitos do Islã.

A diferença entre a Declaração do Cairo e a DUDH no que se refere à origem dos direitos humanos é que para aquela são mandamentos divinos e para a segunda, são direitos inerentes pela própria condição de ser humano, na noção democrática de sujeito.

Com relação à Carta Árabe dos Direitos Humanos, ela tem como fundamento tanto a nação árabe, vista como referência religiosa e civilizacional no que se refere aos valores humanos, quanto à noção de dignidade da pessoa humana, destacada na Carta pelo direito à uma vida decente. A Carta Árabe apresenta ainda a defesa dos princípios da fraternidade, da igualdade e da tolerância entre os indivíduos, por meio do diálogo entre o islamismo e as outras religiões que foram divinamente reveladas:

Carta árabe dos direitos humanos,

Baseada na fé da nação árabe, a dignidade da pessoa humana que Deus tem exaltado sempre desde o início da criação e no fato de que a pátria árabe é o berço das religiões e das civilizações cujos nobres valores humanos afirmam o direito humano a uma vida decente baseado na liberdade, na justiça e na igualdade, Para a continuidade dos princípios eternos da fraternidade, da igualdade e da tolerância entre os seres humanos consagrados pela nobre religião islâmica e as religiões divinamente reveladas,

Tendo orgulho dos valores humanos e dos princípios que a nação árabe tem estabelecido ao longo da sua longa história, que têm desempenhado um papel importante na difusão do conhecimento entre o Oriente e do Ocidente, tornando a região um ponto de referência para todo o mundo, e um destino para os que procuram conhecimento e sabedoria. (CARTA ÁRABE DE DIREITOS HUMANOS, 2004, Prefácio).

Referida Carta põe em eminência a nação árabe na “difusão do conhecimento entre o Oriente e do Ocidente, tornando a região um ponto de referência para todo o mundo” (PREFÁCIO DA CARTA ÁRABE SOBRE DIREITOS HUMANOS, 2004): teríamos aqui a entoação de um discurso civilizador e/ou uma espécie de “islamicentrismo”?

Nota-se ainda a noção de universalidade¹⁰⁶, quando declara a “proteção dos direitos humanos universais”, bem como declara que o direito de “liberdade, da justiça e da igualdade de oportunidades da pessoa humana” como valores a serem protegidos:

Acreditando na unidade da nação árabe, que luta pela sua liberdade e defende o direito dos povos à autodeterminação, para a preservação de sua riqueza e ao desenvolvimento; acreditar na soberania do direito e na sua contribuição para a proteção dos direitos humanos universais, inter-relacionados e na razão de que a pó gozo da liberdade, da justiça e da igualdade de oportunidades da pessoa humana é uma medida fundamental do valor de qualquer sociedade, Rejeitando todas as formas de racismo e o sionismo, o que constitui uma violação dos direitos humanos e uma ameaça à paz e à segurança internacional, reconhecendo a estreita relação que existe entre os direitos do homem, da paz e da segurança internacional, reafirmando os princípios da Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, e tendo em conta a Declaração do Cairo sobre os Direitos Humanos no Islã. (CARTA ÁRABE DE DIREITOS HUMANOS, 2004, Prefácio).

Cumprir destacar que, em uma visão geral nos documentos jurídicos islâmicos de como aparecem as citações das mulheres em relação às citações aos homens, percebemos as seguintes situações:

- 1) Na Declaração Islâmica Universal sobre Direitos Humanos, aparecem expressões como “toda pessoa”, “ninguém” ao dispor sobre direitos dos indivíduos, contudo, quando aparece previsão legal na familiar ou “direito das mulheres casadas (artigos, XIX e XX) há indicações dos direitos e obrigações do homem e da mulher;
- 2) Na Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos, os artigos referentes aos direitos e garantias não faziam distinções entre homens e mulheres, usando expressões como “Todas as pessoas”, “Todos os indivíduos” e “todos os seres humanos” em suas disposições. Menções expressas às palavras “homem” e “mulher” ocorreram em artigos referentes à dinâmica familiar (artigos 5, 6 e 7) ou à questão de residência e asilo (artigo 12); e,
- 3) Na Carta Árabe de Direitos Humanos há menção expressa dos direitos para homens e para mulheres, como por exemplo nos artigos referentes à igualdade (artigo 3), dinâmica familiar (artigo 33), trabalho (artigo 34) ou educação (artigo 41), ou mesmo a utilização de expressões como “toda pessoa”, “ninguém”, “todos”, etc.

Assim, o artigo 43 da Carta Árabe de Direitos Humanos que trata sobre a interpretação e aplicação dos direitos e liberdades garantidos nesse documento, igualmente, reconhece os direitos das mulheres quando apresenta:

Artigo 43

¹⁰⁶ A universalidade entendida por nós é a de direitos e acesso para todas as pessoas, independente de ração, cor, nacionalidade, religião, etc.

Nada na presente Carta poderá ser entendido ou interpretado no sentido de prejudicar os direitos e liberdades protegidos pelas leis internas dos Estados membros ou forçar internacionalmente e ou por meio de instrumentos regionais de direitos humanos que os Estados membros aprovelem ou ratifiquem, incluindo **os direitos das mulheres, os direitos da criança e os direitos das pessoas pertencentes às minorias**. (CARTA ÁRABE DE DIREITOS HUMANOS, 2004, artigo 43, grifo nosso)

Nesse sentido, no que se refere ao direito humano à educação, esse direito está garantido e disposto nos seguintes artigos da Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos, da Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos e da Carta Árabe dos Direitos Humanos.

Na Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos, o direito à educação está previsto nos artigos 7, 9 e 17, inclusive percebendo esse direito como uma obrigação e dever da sociedade e do Estado fornecerem uma educação adequada:

Educação

Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos:

Artigo 7:

- a) A partir do momento do nascimento cada criança tem direitos em virtude dos pais, da sociedade e do Estado a serem reconhecidos, como a saúde, educação material e moral e de cuidados de higiene. Tanto o feto como a mãe devem ser resguardados e devem lhes ser concedida atenção especial.
- b) Os pais e responsáveis têm o direito de escolher o tipo de educação que desejam para os seus filhos, desde que leve em consideração o interesse e o futuro dos filhos em conformidade com os valores éticos e os princípios da Sharia.
- c) Ambos os pais têm direito a certos direitos de seus filhos e os parentes têm direito aos direitos desses filhos, em conformidade com os princípios da Sharia.

Artigo 9

- a) A busca do conhecimento é uma obrigação e o fornecimento de educação é dever da sociedade e do Estado. O Estado deve assegurar a disponibilidade de meios e formas de adquirir educação e deve garantir a sua diversidade no interesse da sociedade de modo a permitir que o homem conheça a religião do Islã e desvende os segredos do universo para o benefício da humanidade.

Artigo 17

[...]

- c) Os Estados devem assegurar o direito do indivíduo a um nível de vida decente que pode lhe permitir atender as suas necessidades e as de seus dependentes, incluindo alimentação, vestuário, habitação, educação, cuidados médicos e todas as outras necessidades básicas. (DECLARAÇÃO DO CAIRO SOBRE DIREITOS HUMANOS ISLÂMICOS, 1990, artigos 7, 9 e 17).

Percebe-se nesses trechos que a educação é garantida desde o nascimento da criança, tendo os pais a liberdade de escolha quanto ao tipo de ensino oferecido. A educação, no entanto, deve estar em conformidade com os princípios da *Sharia*, o que indica uma forte interferência religiosa na formação educacional dos indivíduos.

Na Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos, o direito à educação está previsto no artigo XXI, dispondo ainda sobre a liberdade de escolha da profissão e da carreira do sujeito:

Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos

Artigo XXI – Direito à Educação:

- a. Toda pessoa tem direito a receber educação de acordo com suas habilidades naturais.
- b. Toda pessoa tem direito de escolher livremente profissão e carreira e de oportunidade para o pleno desenvolvimento de suas inclinações naturais. (DECLARAÇÃO ISLÂMICA UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1981, artigo XXI).

Na Carta Árabe dos Direitos Humanos, percebemos ainda uma preocupação com a erradicação do analfabetismo, visto como uma obrigação do Estado:

Carta Árabe dos Direitos Humanos

Artigo 41

1. A erradicação do analfabetismo é uma obrigação do Estado e todos têm o direito à educação.
2. Os Estados membros devem garantir aos seus cidadãos educação gratuita, pelo menos durante todo o primário e básico. Todas as formas e níveis de ensino primário devem ser obrigatórios e acessíveis a todos, sem qualquer tipo de discriminação.
3. Os Estados membros tomarão todas as medidas adequadas em todos os domínios para garantir parceria entre homens e mulheres, com vista a alcançar os objetivos de desenvolvimento.
4. Os Estados membros devem garantir a educação direcionada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.
5. Os Estados membros se esforçarão para incorporar os princípios dos direitos humanos e das liberdades fundamentais em educação formal e informal dos currículos e programas de educação e formação.
6. Os Estados membros devem garantir que o estabelecimento dos mecanismos necessários para oferecer educação permanente para todos os cidadãos e deve desenvolver planos nacionais para a educação de adultos. (CARTA ÁRABE DOS DIREITOS HUMANOS, 1990, artigo 41).

Partindo, então, da constatação da existência de instrumentos legais que normatizam o direito à educação de comunidades islâmicas como um direito humano legitimado e que deve ser garantido (tantos nas declarações islâmicas quanto na carta árabe), uma indagação/curiosidade posterior passa a ser: os sujeitos do direito percebem e reconhecem a educação como um direito? E, ainda, esse direito é percebido como importante e acessível usufruto para mulheres e meninas?

Assim é importante compreender se existe uma garantia e incentivo na efetividade e aplicabilidade desse direito para o grupo de sujeitos femininos islâmicos e se o usufruto se faz diferenciado ou não e, se assim o for, quais fatores influenciam na consecução desse direito à educação.

Considerando, então, da existência de instrumentos legais que normatizam a educação como um direito, do ponto de vista da lei, concluímos que o direito à educação é dever do Estado e que todos os indivíduos devem ter acesso. Agora, do ponto de vista dos sujeitos o que se tem como informação?

A coleta de dados desse estudo, especificamente junto aos sujeitos, por meio da categorização das respostas obtidas, aponta que todos os participantes percebem a educação como um direito importante.

Para um dos entrevistados a educação figura inclusive como uma obrigação, assim afirma o entrevistado Mordecai (brasileiro revertido ao islamismo e professor): “Mais do que um direito, a educação é um dever sobre todo muçulmano e toda muçulmana”, destacando ainda que a “educação deve iniciar o mais cedo possível”. Salvo ressaltar que este depoimento é de um brasileiro, cuja influencia pode-se fazer por sua naturalidade, ainda que, revertido ao Islã.

As informações mostram que, dependendo do país, algumas crianças começam muito cedo na escola, como ocorre no Paquistão, sendo destacado pela Indira (paquistanesa muçulmana que trabalha no Banco Europeu) que “crianças, incluindo meninas, começaram a frequentar pré-escolas não compulsórias a partir de 1 ano e meio de idade”. A entrevistada salienta: “Posso pelo menos falar por todas as mulheres e crianças das cidades maiores e urbanizadas no Paquistão que SIM, elas têm esse direito”.

A percepção de o Paquistão não ser uma nação totalmente urbanizada pode ser um fator responsável pelo atraso educacional nos campos¹⁰⁷, como é destacado pela Indira que diferencia a educação no campo/aldeias ao afirmar que “o direito é também para as meninas nas aldeias, o problema é a execução desse direito”, visto que “em quase todas essas cidades urbanizadas, a educação para mulheres e meninas é absolutamente normal”.

Um detalhe ressaltado pela Indira é que no Paquistão, nas suas maiores cidades há adoção de dois sistemas educativos, um mais simples e mais americanizado e outro se baseia no sistema britânico, sendo ambos considerados bons.¹⁰⁸ Essa mesma dinâmica de funcionamento dos sistemas educativos não é verificada em algumas aldeias do Paquistão.

¹⁰⁷ É o apontado na fala da Indira ao caracterizar a educação para mulheres e meninas: “Isso depende de qual cidade você vem. Especialmente com o recente desenvolvimento econômico, um número crescente de cidades no Paquistão estão sendo urbanizadas e desenvolvendo os sistemas educacionais. Em quase todas essas cidades urbanizadas, a educação para mulheres e meninas é absolutamente normal. Eu sou originária de Karachi, que é, de longe, o maior conglomerado urbano do país. Quase todas as mulheres que têm acesso monetário podem se educar. A filha da minha criada, por exemplo, também vai para uma escola pública e espero que ela entre numa faculdade depois. Assim, nas cidades maiores, urbanas e mais desenvolvidas, a educação é basicamente a mesma que qualquer outro país desenvolvido do mundo”.

¹⁰⁸ Informação fornecida por Indira ao declarar que “O Paquistão tem dois sistemas educativos distintos que são executados em paralelo. Há um sistema acadêmico desenvolvido pelo Ministério da Educação no Paquistão, que é relativamente mais simples e mais americanizado. O outro sistema é o britânico British GCE O&A Levels. Eu venho de Karachi, que não é apenas a maior cidade, mas também a capital econômica e empresarial do Paquistão, cuja língua oficial Inglês. A maioria dos estudantes da cidade e de outras cidades grandes (exemplo Peshawar, Islamabad, Rawalpindi, Lahore, Quetta, Multan, Faisalabad, Bahawalpur etc.) estudam pelo sistema britânico. Ambos os sistemas são igualmente bons”.

Um dos motivos dessa distinção educacional é que em algumas aldeias há o que entendemos no Brasil como a ideia de “agricultura familiar” ou de trabalhar no campo ou no negócio da família. Trata-se de uma tradição, de um costume e, por perceberem o “trabalhar no campo” como algo mais importante ou mesmo essencial. Essas pessoas do campo não compreendem a “educação” como um fator ou direito importante a ser aplicado ou incentivado, como declara a Indira:

Nas aldeias, no entanto, não há incentivo familiar para a educação de meninos e meninas, porque seus pais querem simplesmente que eles trabalhem nos campos e em fazendas ou ajudem com a profissão da família na metalurgia, mineração, reparação de automóvel etc.

O fenômeno da urbanização e das atividades econômico-produtivas aparecem nas falas como variáveis no reconhecimento e consecução do direito à educação. O fato de perceberem os filhos como partícipes para a condição financeira faz emergir o fator econômico como um aspecto determinante no acesso à educação, principalmente para as mulheres, sendo que isto influencia na percepção e na aquisição do direito à educação. Assim, como aponta Indira, caso as pessoas que vivem no campo venham a permitir a educação dos filhos, os do sexo masculino serão beneficiados, não só por uma questão estritamente de gênero, mas de cunho econômico, pois são os homens que trabalham nos negócios da família.

Indira, todavia, faz um comentário importante quando ressalta ainda que nas aldeias de comunidades muçulmanas predominantemente as escolas são fundamentadas no Islã, vinculadas a um ensino religioso que, para ela, contribuem para não educação das mulheres. Temos aqui uma questão de gênero (discriminação e desigualdades arraigadas historicamente) associada diretamente ao aspecto religião ou pelo menos sua “perpetuação”/reprodução:

Acho que o problema é apenas as aldeias que realmente seguem Islã são um pouco extremistas. Lá também é difícil encontrar escolas normais, pois na maioria das vezes só têm *madrassah* (escola islâmica), onde eles ensinam religião e o Alcorão Sagrado. Em uma *madrassah*, você essencialmente não estuda matemática ou ciência, etc. E, tradicionalmente, os homens ensinam os homens sobre aspectos seletos do islam (o que, obviamente, favorece os homens) e, portanto, as mulheres não têm permissão para sair de suas casas ou se educarem.

A Indira salienta também fatores para o “atraso” educacional – as aldeias que seguem o Islã são extremistas; as escolas são para o sexo masculino; as mulheres não tem permissão para sair de casa; apesar de organizar-se na defesa de que o acesso e a consecução do direito à educação não é, em princípio, decorrência da religião, e sim em virtude da pobreza e do analfabetismo e de questões da relação entre os pais, cuja esmagadora maioria não são escolarizados:

Penso que o atraso é devido ao analfabetismo e à pobreza que dificultam a educação. Se você não é educado e nunca foi educado e trabalhou em uma fazenda durante toda a sua vida e aprendeu os truques da profissão de seu pai, e alguém lhe diz que você pode obter um diploma universitário que ensina todas essas coisas melhor, você seria extremamente céptico. O PRIMEIRO motivo em muitos países, como o Paquistão, por não deixar seu filho educar é que você não tem dinheiro e tem medo do que os outros 99% das pessoas não educadas que vivem na mesma pequena aldeia como você vão dizer sobre a educação que sua criança está recebendo.

A educação também é vista como fonte de renda e melhores oportunidades na vida, como relata Khadija (mulher muçulmana saudita graduada em Ciências da Administração) que afirma que a “a educação é importante para mulheres e meninas, mesmo que usada como fonte de renda”.

As restrições foram justificadas também no fator econômico, quando seu não acesso ou usufruto também aparece relacionando da condição de pobreza ao analfabetismo. Segunda a entrevistada, o investimento escolar é muito alto, portanto, indivíduos que não possuem uma boa condição financeira não podem arcar com os custos de uma educação. Acerca do custo da educação no Paquistão, Indira relata sua percepção:

Além disso, outra restrição à educação no Paquistão é o fato de ela não ser gratuita. Se você quer que seu filho vá mesmo para o jardim de infância, você deve pagar uma taxa muito alta. Aqueles que vivem abaixo da linha da pobreza e quase não podem comprar comida ou roupas, são, portanto, excluídos da oportunidade de ser educado. Quase todas as mulheres que têm acesso monetário podem se educar.

Assim, educação como bem de valor custa caro em países que não a tomaram como compromisso de Estado-Nação, público e obrigatório, como é o caso do Brasil.

O mesmo problema é destacado por Salomão (palestino que mora no Líbano, consultor de uma ONG) ao dizer que “talvez a única razão para impedir a educação universal seja a falta de dinheiro”.

Salomão ao destacar as dificuldades vivenciadas nos campos refugiados da Palestina, assinala que estas se situam principalmente pela discriminação em razão da nacionalidade no Líbano, que se revela inclusive ao se restringir os trabalhos permitidos para os palestinos:

Para os campos de refugiados é pior. Tudo nos campo difere. E a vida normal é mais difícil que fora dos campos. Para os campos de refugiados palestinos ainda é mais difícil porque as pessoas não podem trabalhar (palestinos no Líbano não são permitidos praticar mais de 74 tipos de trabalho). **Então, se eles não podem trabalhar, não podem obter dinheiro suficiente para estudar.** (grifo nosso).

Um ponto a ser destacado nesse contexto é que se costuma pensar que somente a mulher muçulmana teria restrições quanto à educação, quando na realidade o que parece se

sobressair o destaque e o peso do aspecto financeiro em que se alicerçam algumas vertentes da questão.

É o destacado por Benazir (palestina que mora na Faixa de Gaza e trabalha na Universidade Islâmica de Gaza), e também notado na fala de Indira (paquistanesa muçulmana que trabalha no Banco Europeu) que o mais forte é o fator econômico para a restrição ou acesso à educação:

Tanto o homem quanto a mulher precisam pedir permissão para seus pais para terem acesso à educação, porque na maioria das vezes são os pais que custeiam a educação deles. A restrição do acesso à educação não depende essencialmente muito de cada país. Há muitas escolas para refugiados da UNRWA e, caso os alunos queiram, eles podem estudar nas escolas do Governo. **Isso depende da preferência dos pais da criança.** [Benazir]

As mulheres geralmente não têm que pedir aos pais ou a uma figura masculina permissão para estudar. As crianças em geral (independentemente do sexo) devem pedir aos pais para a escolha da **universidade porque são os pais que pagam para toda a educação** (conforme o estipulado no Islã). [Indira]. (grifo nosso).

Cumpram-se destacar que o fenômeno da não permissão, no entanto, pode ser excepcionada no caso das mulheres casadas. Surge o aspecto da dinâmica familiar e arranjos familiares em suas relações como outro fator que delimita o acesso à educação. Ou seja, dependendo de constituições familiares mais, ou em menor escala menos “conservadoras”, o direito à educação estaria subjugado.

Têm-se casos em que a família do marido (que a mulher casou), tendo o núcleo familiar uma postura mais resistente ao fato da mulher ser mais educada/instruída/escolarizada ou com mais conhecimentos do que o marido, pode não incentivar ou permitir o “direito à educação” para mulher/esposa.

Existem, ainda, casos de a família de origem atribuir esse valor a educação e/ou ela já ocorrer, daí os pais da garota podem impor em acordo a educação da mesma como condição para o casamento se realizar: Essa exceção é apontada por Indira:

As mulheres casadas devem pedir aos seus maridos se elas podem estudar, mas isso não acontece sempre. Pois isso é situacional e realmente depende do tipo de família que você se casou. Normalmente, quando uma menina vai se casar e ela não completou sua educação, os pais da menina colocam uma condição para o casamento que irá acontecer, qual seja que a menina terá permissão para completar a sua educação para a sua satisfação e na maioria dos casos, isso é acordado com bastante facilidade, com o potencial marido e sua família.

A noção de pedir permissão a uma figura masculina e essa ideia de negociação ou um “contrato” para decidir o futuro educacional da mulher/futura esposa também aparece na fala de um sujeito, mas este aponta um “acordo/contrato” entre marido e mulher, como uma

tradição, um fato cultural, e não como uma discriminação de gênero, como se depreende da fala do Salomão:

Certeza as mulheres terem que pedir permissão para seus pais, maridos ou irmãos mais velhos, mas é apenas tradição, porque elas não se importam. Algumas mulheres quando elas casam ou ficam grávidas deixam as universidades. Algumas vezes o marido pede isso e é claro que eles devem conversar sobre isso antes de casarem. O que ela irá fazer ou o que poderá ou não continuar. Se ela pode ou não trabalhar. Tudo isso é discutido e decidido antes do casamento. (grifo nosso)

Não tão sem tensões como é tratado por Salomão, na realidade essa *seara* traz sim outras nuances ligadas à questão de gênero como limitador do acesso à educação. Podemos elencar ainda o receio das mulheres educadas não serem bem vistas ou atrativas aos “olhos” de seus potenciais maridos, pelo simples fato de estudarem ou serem escolarizadas, detentoras de saber, conhecimentos, esclarecimentos. Situação que não concorreria à consecução de um casamento e, ainda mais, de um bom casamento.

A questão de gênero que aparece, mas como fator limitador no acesso à educação, refere-se ao receio de as mulheres educadas não serem bem vistas pelos potenciais maridos. No caso da sociedade paquistanesa, o casamento é uma questão central, como aponta Indira ao afirmar que “O casamento é um conceito bastante central, obviamente, em uma sociedade extremamente coletivista e tradicional que o Paquistão tem”. Dessa maneira, não pode uma mulher ser mais bem educada do que o seu marido, sendo a mulher educada tratada com desconfiança seja pelo pai, seja pelo futuro marido, como destaca Indira:

Pessoal do campo também tende a ter uma atitude mais extrema no que diz respeito ao Islã, por isso é possível que, mesmo se eles eduquem os filhos, serão os meninos e não as meninas. Isso também é devido a um medo de que se as meninas são educadas, então potenciais maridos com baixa educação e boa família não vão querer casar com elas. Os homens nessas áreas também temem que, se as mulheres se formem, nunca mais querem viver com homens tão atrasados e, portanto, irão migrar para cidades maiores.

Parece haver uma tríade: campo (rural) e cidade (urbano); nível de escolarização e implicações na relação marido e mulher; territorialidade e religião. Todas essas variáveis *versus* dominação-subjugação-violência parecem entrelaçados na relação educação e poder.

Também podemos “ler” o depoimento de Salomão sob a óptica de gênero: não seria também nesse sentido uma posição “conservadora” quanto ao direito das mulheres à educação apontada por um sujeito masculino?

Salomão aponta possibilidades de motivos para restrição no acesso do direito à educação e ao trabalho, apesar de não nomear como discriminação de gênero:

Você pode encontrar homens que são tão rígidos e que não respeitam os direitos das mulheres à educação e ao trabalho, bem como outros que recusam a mulher estudar e trabalhar. Você também vai encontrar **homens que não são educados e não querem que sua esposa seja mais alfabetizada do que ele.** (grifo nosso).

De posse dessas informações temos outros contrapontos que nos despertam curiosidades: no caso da nacionalidade brasileira dos sujeitos mudaria tais percepções e depoimentos, seus argumentos e relatos?

A questão do direito à educação para mulher na fala de Sherazade (brasileira revertida ao islamismo e fotógrafa) é destacada como de fundamental importância e deve ser incentivada: “a educação é importante para todos, não há divisão de gênero na educação, o Alcorão diz: Muçulmano e muçulmana devem buscar o conhecimento e, ainda que, a Religião não limita o conhecimento, pelo contrário, ela estimula o conhecimento tanto para homens como para mulheres”. Dessa maneira, ao que parece, seja na proteção e incentivo do direito, a perspectiva ressaltada é o ponto de vista religioso.

Atualmente, segunda uma de nossas entrevistadas, há defesa política sob a forma de programas de Governo que incentivam e estimulam a educação e capacitação de mulheres, principalmente no campo, nas séries mais fundamentais ou, pelo menos, o ensino da língua inglesa e da matemática, a fim de poderem ocupar postos de trabalho ainda que menos complexos do ponto de vista da organização econômico-produtiva e/ou sobreviverem minimamente nas cidades, como destaca Indira:

No entanto, recentemente o governo iniciou programas e esforços para capacitar as mulheres nos últimos anos e educá-las em tais áreas, bem como dar-lhes oportunidades de negócios, como configurando indústrias caseiras ou recebendo pequenos papéis administrativos em organizações administradas pelo governo. Então, isso ajudou a mudar a situação bastante para ser honesta. As empregadas da minha casa, em geral, vêm dessas aldeias, e todas elas foram educadas para, pelo menos, fundamental ou ensino médio, se não, pelo menos foram ensinadas em inglês e matemática para que possam sobreviver nas cidades maiores, se assim o desejarem.

Outro ponto a se destacar é que as questões políticas, incluindo nesses aspectos os conflitos entre as nações, têm grande impacto na dinâmica de funcionamento dos países, provocando até o retorno de práticas culturais consideradas conservadoras e extremistas que não são aceitáveis no Islã, como por exemplo, durante o período em que o Talibã¹⁰⁹ ocupou o Afeganistão e o Paquistão, proibindo a educação formal para mulheres, como é destacado no livro da Malala:

¹⁰⁹ O Talibã é um grupo fundamentalista islâmico que se expandiu na década de 90 principalmente no Paquistão e no Afeganistão.

Desde a época do Talibã, a escola não tem mais placa, e o portão ornamental de bronze em um muro branco, do lado oposto ao pátio do artesão, não dá sinais do que existe além dele.

Para nós, meninas, aquele portão é como a entrada mágica para um mundo especial. [...]. Porém, do lado de fora da escola, não há apenas o barulho e a loucura de Mingora, a principal cidade do Swat, mas também homens que, como os do Talibã, pensam que meninas não devem receber educação formal. (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, pp. 12 e 13).

Percebe-se nesse trecho que fora das escolas estão as ameaças, a sociedade machista e que não aceita que as meninas estudem. O receio das mulheres e meninas de serem punidas por desafiarem decisões políticas governamentais, demonstra a distância a ser percorrida pelo exercício do direito daquelas mulheres que querem estudar ou continuar seus estudos.

A circunstância atual de guerra e de territórios situados em áreas de conflito também se agrega no agravamento das dificuldades de usufruto da educação, segundo Sherazade, ao reconhecer como fatores restritivos na consecução do direito de mulheres e meninas em particular. Isso é destacado no fragmento abaixo:

O problema é que em alguns países e, principalmente, os que estão em conflito, práticas culturais não aceitáveis no Islam ressurgiram como, mulher estudar para apenas saber ler e escrever para ensinar o alcorão aos filhos; com os conflitos, os pais proibiram as filhas de irem à escola com medo de serem violentadas no caminho da escola.

Já vem mais recentemente ocorrendo algumas políticas públicas de incentivo do Estado na educação, quando ele oferece compensações financeiras a fim de que as mulheres possam ter acesso à educação, como é ressaltado por Indira:

Em virtude de sua estrutura, em uma república islâmica, o Estado não pode intervir em questões domésticas ou privadas, o que, infelizmente, inclui um marido ou pai que não deixa a mulher sair de casa para se educar. No entanto, como mencionado anteriormente, o Estado está fazendo intervenções, tornando cada vez mais atraente para os homens deixar as mulheres sair de casa. Em algumas aldeias, o Estado até paga uma compensação para educar as mulheres, por exemplo.

No geral, depreende-se que existe o direito à educação, e que toda pessoa, seja homem ou mulher, tem esse direito garantido em lei e previsto nos próprios preceitos do Islã, ou seja, no que se refere ao aspecto dos valores religiosos no Islã (Alcorão e a *Sunnah*). As referências das leis e dos sujeitos não o apresentam como fator limitador ou restritivo. A busca pelo conhecimento é algo incentivado pelo texto sagrado para homens e mulheres.

O problema é que a existência de questões econômico-financeira, social e política, que delineiam também o aspecto cultural, são também variáveis no “jogo” que levam à limitação ou exclusão da execução e aplicabilidade desse direito. É real a restrição e multifatorizadas.

A figura dos pais tem um papel destacado na educação, pois são os mesmos os responsáveis por custear o estudo, fundamentalmente pago, e, nesse contexto, a escolha de quem vai ser beneficiado, se a menina ou menino; ou mesmo incentivar e impor a educação como condição quando da negociação do casamento da sua filha.

A situação também conduz a pensar que subjazem motivos que envolvem a secular questão “do casamento para a mulher”, ou seja, como destino para o feminino, questão essa também percebida no Ocidente.

Temos ainda o recrudescimento que envolve situação econômica-geopolítica e territorial dos sujeitos, por isso, importante georreferenciar a discussão.

4.1.1 Direito à educação como direito humano islâmico universal?

Conforme os documentos jurídicos, a educação é um direito humano garantido tanto por lei civil quanto por pressupostos religiosos do Alcorão.

O que se pretende analisar é como os indivíduos percebem a educação como um direito humano e se esse direito está marcado pela concepção de universalidade, bem como os valores culturais, costumes, normas sociais e leis internas interferem na noção de “direito humano universal” para os diferentes sujeitos da pesquisa e países a eles relacionados.

Da análise feita a partir das respostas obtidas com relação à percepção da educação como um direito humano universal, depreende-se que a educação é percebida como importante. A presença de princípios como a de que o indivíduo “deve buscar sempre o conhecimento”, entendemos tratar-se da educação, assim posta, considerada como um direito básico.

Contudo, o entendimento de que é um direito humano, não é identificado apenas por alguns sujeitos em função de suas variáveis condicionais e contextuais como se apresentou em diversas falas e é reforçado na que trazemos a seguir como ilustrativa desse entendimento: Khadija afirma que na Arábia Saudita, as pessoas não percebem a educação como um direito humano, muito embora os pais não desejem que os seus filhos não tenham educação básica - “Um direito humano? Não sei se alguém olha dessa maneira por aqui. Mas também não vejo casos em que as pessoas não queiram que seus filhos tenham educação básica”. E destaca, contudo, que “muito embora os pais procurem que os seus filhos tenham uma educação básica, não se preocupam que os mesmos sejam escolarizados em suas idades específicas de ingresso à escola”. Khadija declara que essa regra não seria, em princípio, o que guiaria esses pais, por certo:

Minha irmã é uma administradora em uma escola de meninas e ela me contou sobre um caso em que um casal tinha 3 meninas, 11, 9 e 7 anos. Eles parecem ter decidido reter todas e simplesmente colocá-las todas juntas na mesma série. O que é extremamente raro. A escola não os aceitou e o Ministério as colocou em uma escola para crianças analfabetas.

Situações desse tipo, apesar de não termos como precisar sua incidência estatística, evidencia juntamente a outras informações sobre aspectos que estariam envolvidos na decisão de enviar os filhos à escola.

Indira, por outro lado, não acha que a educação é um direito humano que possa ser garantido por uma lei universal, ou seja, que não existe uma lei única que possa atender aos objetivos da educação em sociedades distintas. Ela coloca em questão o que seria o direito à educação para as diferentes sociedades. Em destaque, a seguir, um trecho da entrevista de Indira e sua defesa nesse sentido:

Eu realmente não penso que a educação é um direito humano garantido por uma lei universal. Não existe uma lei universal que possa potencialmente cobrir o escopo. Não nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM's) estabelecidos para países subdesenvolvidos, nem em constituições. Simplesmente porque, para tantas sociedades, é tão difícil descrever o que isso implica. Na Noruega, por exemplo, as crianças têm o direito estatutário a um lugar na pré-escola. O Paquistão, por outro lado, define a alfabetização como capaz de ler e entender um jornal em pelo menos uma das duas línguas oficiais, o que significa que, apesar da falta de conhecimento de ciência ou matemática, você ainda pode ser chamado de educado.

Cumprе salientar que, muito embora Indira afirme que não há previsão legal universal, inclusive para os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM's), existe assim, portanto, a previsão de uma educação (ainda que elementar em algumas situações e países) para todos, ao que se pode inferir aqui certa noção de universalidade. A título de exemplo, é um dos 8 (oito) objetivos criados pelas Nações Unidas no ano de 2000 a fim de serem alcançados até o ano de 2015.¹¹⁰ Dentre as metas: educação básica de qualidade para todos (meta 2) e igualdade entre sexos e valorização da mulher (meta 3).

Em 2015 foram adotados novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹¹¹, sendo ampliados agora a 17 (dezessete) metas a serem atingidas até 2030, e novamente a educação de qualidade para todos é destacada.

¹¹⁰ São 8 objetivos, entre eles: 1) Acabar com a fome e a miséria; 2) educação básica de qualidade para todos; 3) igualdade entre sexos e valorização da mulher; 4) reduzir a mortalidade infantil; 5) melhor a saúde das gestantes; 6) combater a AIDS, a Malária e outras doenças; 7) qualidade de vida e respeito ao meio ambiente e 8) todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.objetivosdomilenio.org.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

¹¹¹ NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

O posicionamento da UNESCO¹¹² é o de que a alfabetização é um direito humano e base para o desenvolvimento dos sujeitos no decorrer da vida e está atrelada a melhoria de indicadores sociais e da própria igualdade de gênero:

A alfabetização é um direito humano e as bases para a aprendizagem ao longo da vida. Capacita indivíduos, famílias e comunidades e melhora a sua qualidade de vida. Por causa de seu "efeito multiplicador", a alfabetização ajuda a erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, conter o crescimento populacional, a alcançar a igualdade de gênero e assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. (UNESCO, s.d.).

No Brasil, a educação é vista como um dever da família e do Estado e tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (artigo 2º da Lei 9.394/96) e tem-se na alfabetização também imbuídos os preceitos dos organismos internacionais.

Para o ensino no Brasil, a perspectiva da alfabetização adotada é a do letramento, ou seja, a abordagem que pressupõem a interação da criança “com a língua escrita em seus usos e práticas sociais”¹¹³, muito embora, ainda se mantenha como alfabetizado a competência de saber ler, escrever e interpretar como base.

Dessa maneira, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que ocorre por meio da alfabetização, requer o aprimoramento das capacidades de utilização desse sistema em práticas sociais de leitura e escrita em atividades sociocomunicativas reais envolvendo a linguagem escrita. Nesse sentido, o letramento estaria relacionado com o contato da criança com a cultura, costumes e uso de diferentes gêneros textuais da leitura e da escrita (perspectiva do letramento); e a alfabetização, compreenda-se como mais voltada para um aprendizado cognitivo que inclui a codificação e decodificação de palavras, a grafia e a apreensão do sistema de fonema da língua escrita. Acrescente-se a essa circunstância a caracterização do nível de “alfabetização funcional” que se faculta ao indivíduo que não somente desenvolveu a habilidade de leitura e escrita, mas também a sua capacidade de utilização da mesma em diversas circunstâncias sociais¹¹⁴ (SOARES, 2016; LUSTOSA, 2003, 2009; MELO, 2015).

É nesse contexto de discussão sobre educação que Indira questiona o que seria de fato a possibilidade de países diferentes terem noções únicas e, portanto, que não é cabível a

¹¹² UNESCO. **Alfabetização para todos.** Disponível em: <<https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

¹¹³ SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016, p. 7.

¹¹⁴ SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016, pp. 10 e 11.

existência de uma lei universal para a educação. É possível ainda inferir na fala de nossa entrevistada, aqui citada, sua crítica quando indaga a si mesma e a nós sobre tais conceitos envolvidos na noção de educação:

Então, o que, então para você é educação e como cumprir essa necessidade? É suficiente dizer que educado significa que uma criança pode nomear todos os planetas? Basta dizer que se pode ler um jornal? É suficiente dizer que meu filho foi para a faculdade? Talvez até seja suficiente dizer para dizer que meu filho sabe tudo sobre sua religião? A educação é definida de forma tão diferente em distintos países e em diferentes sociedades inseridas em diferentes países, que é muito difícil ter uma lei universal. E tanto quanto eu gostaria de ver uma, tal lei universal falharia, pois é difícil especificar, medir, verificar contra, etc.

Além de questionar a universalidade, que se faz amparada do ponto de vista jurídico, Indira questiona a universalidade do direito humano à educação apontada sob o enfoque econômico e suas implicações como pobreza e miséria, guerra e outras perversas circunstâncias associadas:

Depende dos níveis de pobreza de um país. O Paquistão (como a Índia e muito outros países) não pode se dar o luxo de tornar a educação livre para todos. As escolas públicas e privadas cobram uma soma pesada por criança. Não é exatamente fácil para todos poderem pagar uma boa educação. As famílias na América precisam se preocupar com a educação universitária e como pagar isso.

Indira acrescenta, ainda, outros argumentos, pondo sérias questões a nossa reflexão:

Penso que famílias em muitos outros países têm que se preocupar com isso, mesmo para pré-escolas. Mas em um país onde você também não tem acesso a água potável ou onde milhares de pessoas morrem por ataques de calor ou fome, não acho que a educação seja considerada uma necessidade básica. Penso que mesmo na hierarquia de Maslow, a educação não está no nível básico. Então, em países onde você tem pessoas lutando por esses direitos básicos, o que você realmente pode esperar?

Cumpre esclarecer na fala acima referida a citação a Abraham H. Maslow, psicólogo americano, que faz uma classificação que hierarquiza um conjunto de 5 (cinco) necessidades inseridas numa pirâmide, sendo a primeira delas, as necessidades básicas que se encontram na base, as necessidades fisiológicas, entre elas a de manter-se vivo, comer, beber, dormir, descansar, entre outras que não incluem a educação¹¹⁵.

Nessa linha de raciocínio, destacamos também a fala da Yassmin Abdel-Magied (sudanesa e engenheira mecânica)¹¹⁶ tomada como sujeito desse estudo, quando em seu

¹¹⁵ KAYO, Ramon. **O que é a hierarquia de Necessidades de Maslow (Pirâmide de Maslow)?**. Disponível em: < <http://ramonkayo.com/conceitos-e-metodos/o-que-e-a-hierarquia-de-necessidades-de-maslow> >. Acesso em 27 set. 2017.

¹¹⁶ ABDEL-MAGIED, Yassmin. What does my headscarf means to you?: talk [conversa]. In: **TED**: Conferência Oficial do TED. December, 2014. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/yassmin_abdel_magied_what_does_my_headscarf_mean_to_you/transcript?language=en>. Acesso em: 20 jun. 2017.

depoimento faz uma crítica relacional entre o preconceito inconsciente e discriminação consciente, defendendo sua superação para a construção de um mundo onde as circunstâncias de nascimento não ditam o futuro e restrinjam as oportunidades dos sujeitos como iguais para todos, ideia que está na base da universalidade dos direitos humanos, seja na defesa, seja no acesso. A condução de sua fala revela em tom conselheiro:

Deixem-me esclarecer uma coisa de cara: preconceito inconsciente não é o mesmo que discriminação consciente. Não estou dizendo que em todos vocês existe um sexista ou racista secreto ou um ageísta à espreita. Não é isso que estou dizendo. Todos temos preconceitos. Eles são filtros através dos quais vemos o mundo a nossa volta. Eu não estou acusando ninguém, preconceito não é uma acusação. Ou melhor, é algo que precisa ser identificado, reconhecido e remediado. Preconceito pode ser racial, pode ser sobre gênero. Também pode ser sobre classe, educação, pessoas com deficiências. O fato é que nós todos temos preconceitos sobre o diferente, o que é diferente das nossas normas sociais. A questão é que se queremos viver em um mundo onde as circunstâncias de seu nascimento não ditam seu futuro e onde oportunidades iguais sejam para todos, então cada um de nós tem a responsabilidade garantir que o preconceito inconsciente não regule nossas vidas. (ABDEL-MAGIED, 2014, 1min51s a 2min50s).

Yassmin Abdel-Magied também posiciona a ideia da universalidade do direito humano à educação à deriva dos ditames da perspectiva econômica, apontando que a educação não está no contexto de imprescindibilidade e ainda que situações particulares foram definidores de seu beneficiamento à educação e de sua carreira hoje como engenheira:

Porque senhoras e senhores, o mundo não é justo. Não nascemos com oportunidades iguais. Nasci em uma das cidades mais pobres do mundo, Khartoum. Nasci com pele morena, nasci mulher, e nasci muçulmana em um mundo que suspeita muito de nós por motivos que eu não posso controlar. Entretanto, eu também reconheço que nasci com privilégios. Eu nasci com pais incríveis, recebi educação e tive a bênção de imigrar para a Austrália. (ABDEL-MAGIED, 2014, 10min37s a 11min10s).

Destaca-se de seu relato a concepção de seus pais a oportunizá-la educação e a “sorte” outra dada a sua trajetória de vida “como uma benção”, a imigração de seu país de origem. Territorialidades podem *cambiar* destinos. A educação também participa dessa construção dos sujeitos e de seus processos e percursos.

Compreendemos, assim, distinções e variações quanto às formas de usufruto do “direito à educação” e da “educação básica” para as comunidades islâmicas à mercê de muitos fatores, circunstâncias, especificidades e particularidades que marcam o sua possibilidade de ocorrência. Por exemplo, a situação identificada para a Arábia Saudita, por nossos interlocutores, não é vislumbrada no Bahrein¹¹⁷, principalmente no que se refere ao entendimento educação para mulheres. É o que narra Khadija sobre a experiência educacional

¹¹⁷ Bahrein é um país localizado no Golfo Pérsico, tendo como regiões marítimas fronteiriças o Irã a nordeste, Catar a leste, e a Arábia Saudita a sudoeste.

de sobrinhas da Arábia Saudita, completamente diferente daquelas vivenciadas pelas filhas de seu irmão que mora no Bahrein:

Definitivamente, a maioria dos meus irmãos vivem na Arábia Saudita, mas eu tenho um irmão que mora no Bahrein e suas duas meninas têm uma educação incrível, falam 3 línguas, ensinam diferentes tipos de artes liberais, o que é incrível. Uma vez, sua filha mais velha recitou uma peça do Shakespeare para todos na escola, completamente memorizada, o que definitivamente não é algo que todos fazem e é uma realização dela, mas você tem que admitir que é algo que não consigo prever acontecer na Arábia Saudita em breve.

Com relação às diferenças encontradas nos países quanto ao direito humano à educação, tanto Mordecai quanto Ester (brasileira revertida) confirmaram por suas falas que existem países com sistemas educacionais mais eficientes para a transmissão de conhecimento do que os outros, tomando como base as comunidades islâmicas:

A Arábia Saudita é considerado o melhor lugar para morar por motivos religiosos: Preservação das leis islâmicas, onde se localiza Makkah (Mecca) e Madinah (Medina) as melhores cidades segundo o nosso querido Profeta Muhammad sallallahu 'alayhi wa sallam (que a paz e as bênçãos de Allaah estejam com ele) e é um país onde a Lei Islâmica é seguida ao máximo, e entenda por isso como: os nossos direitos são preservados, ou seja, isso reflete na educação de qualidade, assim como saúde, segurança e moradia. Também onde fica a Kaabah construída por Ibrahim (Abraão) e seu filho Isma'il (Ismael), um lugar amado por nós. Onde fica também a Mesquita do Profeta sallallahu 'alayhi wa sallam. Bom, a lista é grande. Não considero o sistema educacional brasileiro o mais adequado para os muçulmanos porque a escola vai ensinar valores e ensinamentos cristãos que não condizem com os ensinamentos islâmicos, mesmo se a escola é chamada de laica. [Ester]

A Arábia Saudita é considerado o melhor lugar para morar pela preservação do Islam, pela abundância de sábios, por onde se encontrarem as cidades sagradas, pela segurança, pela qualidade da educação e da saúde... Quando falamos que a sociedade educacional brasileira não respeitaria as particularidades islâmicas, não estamos necessariamente falando da não permissão da entrada de hijab na sala de aula ou da decisão de não comemorar as datas festivas, como natal, páscoa, etc., mas estamos falando também da humilhação moral em um aluno que não comemora tais datas ser deixado isolado sem o devido apoio dos profissionais quanto à conscientização dos outros alunos quanto a isso. Isso sem citar conteúdos não autênticos nos materiais didáticos. [Mordecai]

Sherazade, no entanto, afirma que não existe um problema educacional com o Islã, mas sim, um problema educacional que se ressent de instabilidades e impasses de territórios em conflitos político-econômicos, sob guerras e conflitos:

Nos países árabes, não há muita diferença com relação à educação, mas na cultura, como no Irã e países como Malásia e Indonésia sim. Teremos problemas educacionais com Paquistão e Afeganistão com a ascensão do Talibã, e no continente Africano devido aos conflitos em algumas regiões, mas a África do Sul é um bom exemplo de democratização da educação. Os maiores problemas com educação estão atrelados a instabilidades políticas com conflitos.

Para além dos aspectos econômicos e geopolíticos aqui enfocados, vislumbramos nos dados muito fortemente a existência da defesa à universalidade desse direito aportado no sentido religioso e da fé, ou seja, que a única lei universal existente é a Lei de Allah e se “[...] a busca do conhecimento é algo que está sobre todos” ou que “A lei para todos é a Lei de Allah, Aquele que tem o Conhecimento sobre todas as coisas, e Ele, Exaltado seja, tornou obrigatório a busca do conhecimento independente do gênero”, temos aqui direitos que deveriam efetivamente ser como está previsto no Alcorão, como afirma Sherazade (brasileira revertida ao Islã):

Sim, a educação é um direito humano garantido por uma lei universal e está no Alcorão. O homem sem conhecimento é como uma pessoa morta, a partir do momento em que ele tem acesso ao conhecimento, é como se ele recebesse sua vida: “E, acaso, quem estava morto, e Nós demo-lhes vida e fizemo-lhe luz, com que anda entre os homens, é igual a quem está nas trevas, das quais jamais sairá? Assim foram embelezadas as ações dos incrédulos”. (Alcorão Sagrado, 6:122). O Profeta Muhammad ﷺ nos disse: “O conhecimento é obrigatório a todos os muçulmanos e muçulmanas”.

É preciso situar que a análise procedida, nessa seção em particular, se refere à percepção e experiência individual dos sujeitos, com formas de pertencimento a comunidades islâmicas, sobre a educação como direito humano e suas circunstâncias que apontam em que medida é um direito garantido por uma lei universal. Excetuando um sujeito, os demais não consideram que em seus países o direito à educação seja um direito humano, muito menos seja demarcado pela ideia de universalidade.

Assim, em síntese, apontaram-se fatores econômico-financeiros, juntamente a escassez, pobreza e guerra que interferem nas definições das famílias como elementos marcantes para demarcar o que seria um direito básico, no caso, determinante das possibilidades de acesso e usufruto à educação, inclusive, tendo como balizador as relações de futuros enlacs matrimoniais, posto nessa cultura, o peso que representa o casamento, tido como destinação das mulheres em sociedades com menores graus de urbanização, mais preponderantemente e/ou em países como o Paquistão e a Arábia Saudita, por exemplo.

Os sujeitos entrevistados destacam a presença de fatores econômicos, políticos, culturais e religiosos como determinantes e impedidores e/ou favorecedores do usufruto do direito educacional, paradigma mundialmente conclamado, mas indicam também percepções singulares de famílias que podem, em exceção, contradizer circunstâncias como as de guerra e territórios em perigo e/ou regras sociais ainda arraigadas. Tal perspectiva nos aproximou exemplarmente de sujeitos com elevados níveis de escolaridades e atuações profissionais no mundo do trabalho.

4.2 O impacto e percepção do direito à educação sob os aspectos “religião, diversidade e inclusão”

Nesta subseção procuramos analisar os discursos educacionais e dos sujeitos do ponto de vista da religião, não no sentido individual, mas na concepção geral e dos costumes, vislumbrando inferir se tais fatores interferem ou não no acesso e efetivação da educação. Buscamos ainda verificar o posicionamento dos sujeitos acerca da existência ou não de uma escola que defenda a diversidade de manifestações religiosas e um ensino intercultural, paradigmas do ensino na contemporaneidade, da qual não sabemos também, em específico, de sua universalidade.

Aqui também incluímos a discussão acerca do papel da mídia e da intolerância misógina e/ou religiosa, pontos estes que emergiram nas falas dos sujeitos e exigiram nossa atenção em análise.

4.2.1 Religião e Costumes na concepção islâmica e dos sujeitos

No que se refere à religião e a concepção de liberdade expressão, convém destacar que os 3 (três) documentos jurídicos de direitos humanos islâmicos/árabe, destacam a importância do respeito e tolerância religiosas, como descrevemos abaixo:

Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos:

XII – Direito de Liberdade de Crença, Pensamento e Expressão

a. Toda a pessoa tem o direito de expressar seus pensamentos e crenças desde que permaneça dentro dos limites estabelecidos pela Lei. Ninguém, no entanto, terá autorização para disseminar a discórdia ou circular notícias que afrontem a decência pública ou entregar-se à calúnia ou lançar a difamação sobre outras pessoas.

b. A busca do conhecimento e da verdade não só é um direito de todo muçulmano como também uma obrigação.

[...]

e. Ninguém será desprezado ou ridicularizado em razão de suas crenças religiosas ou sofrerá qualquer hostilidade pública; todos os muçulmanos são obrigados a respeitar os sentimentos religiosos das pessoas.

XIII – Direito à Liberdade de Religião

Toda a pessoa tem o direito à liberdade de consciência e de culto, de acordo com suas crenças religiosas. (DECLARAÇÃO ISLÂMICA UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1981, artigo XII e XIII).

Em contrapartida, o texto da Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos versa em afirmação ao Islã como religião unicamente legítima:

Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos:

Artigo 10

O Islã é a religião da verdadeira natureza intocada. É proibido o exercício de qualquer forma de pressão sobre o homem ou a exploração da pobreza ou ignorância

a fim de forçá-lo a mudar de religião ou ao ateísmo. (DECLARAÇÃO DO CAIRO, 1990, artigo 10).

Na Carta Árabe dos Direitos Humanos tem-se compreensão em direção similar:

Carta Árabe dos Direitos Humanos:

Artigo 30

1. Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião e não podem ser impostas restrições ao exercício de tais liberdades exceto como previsto pela lei.

2. A liberdade de manifestar a sua religião ou suas crenças ou a executar rituais religiosos, quer sozinho ou em comunidade com outros, só pode estar sujeita às limitações previstas em lei e que se façam necessárias em uma sociedade tolerante que respeite os direitos humanos e liberdades fundamentais para a proteção da segurança pública, da ordem pública, da saúde pública e da moral públicas ou os direitos e as liberdades das demais pessoas. 3. Os pais ou responsáveis têm a liberdade de fornecer formação religiosa e moral aos seus filhos. (CARTA ÁRABE DE DIREITOS HUMANOS, 2004, artigo 30).

Quanto à figuração das compreensões dos sujeitos investigados no que concerne à indagação sobre o grau de interferência dos costumes e da religião na educação, obtivemos respostas distintas dos sujeitos. Os aspectos religião e costumes foram bem controversos como estamos percebendo ao longo desse texto.

Existiram sujeitos que se manifestaram afirmando que esses dois fatores seriam as principais causas que interfeririam no acesso e na consecução dos direitos à educação escolar, como destaca Khadija ao dizer que “Claro, na Arábia Saudita eles [religião e costumes] são os 2 maiores fatores”. Percebe-se aqui até uma diferença comparativa das matérias ensinadas na Arábia Saudita e no Bahrein.

A mesma, em outro momento, complementa, suas argumentações sobre essa relação com base em sua própria experiência: “Eu ainda desejo que eu possa aprender a ler música, tenho livros que comprei nos EUA, **mas meu cérebro parece rejeitar essa informação**”. (grifo nosso). Estaria a falar do conhecimento de música ou da origem dos livros serem dos Estados Unidos; ou de qualquer conteúdo fora do Islã?

Outros dois sujeitos também reconhecem a interferência da religião na educação em comunidades islâmicas, se posicionando em relação ao reconhecimento da diversidade de manifestação religiosa nas escolas, destacando o caso do Brasil.

Embora o Brasil se defina como uma nação laica e defenda a liberdade de manifestação religiosa, no preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 há referência religiosa, como destacamos *in verbis*:

Preâmbulo da CRFB/88:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício

dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, **sob a proteção de Deus**, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988, Preâmbulo da CRFB, grifo nosso).

Em contrapartida, no artigo 5º, incisos VI, VII e VIII e no artigo 201 § 1º há uma ideia de laicidade no que diz respeito à manifestação religiosa e ao ensino:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (BRASIL, 1988, artigo 5, inciso VI a VIII e artigo 210).

Essa circunstância no Brasil é apontada tanto por Mordecai quanto por Ester, e segundo eles é motivo pelo qual não concordam com esse tipo de educação escolar de nosso país: seja porque a maioria das escolas brasileiras são religiosas, seja porque possuem costumes, como os feriados cristãos, que não refletem os valores do Islamismo, como se pode observar nos trechos abaixo em que explicam porque não permitem aos seus filhos frequentarem escolas no Brasil:

Como sabemos que no Brasil nossas crianças terão que comemorar festas e costumes anti-islâmicos de maneira impositiva, preferimos nos abster de tal forma de educação [Mordecai].

Sim, já que apesar de ser um país laico a maioria, senão todas as escolas impõem para as crianças as tradições cristãs que são contrárias ao Islam, muitas vezes obrigando a criança a participar das festividades cristãs ou pagãs para ter nota. Por isso e por outros motivos, que não concordamos com esse tipo de educação [Ester].

Entre nossos sujeitos, temos o depoimento de Dalia Mogahed (engenheira muçulmana, cujo país de nascimento é o Egito, mas atualmente reside nos Estados Unidos)¹¹⁸, que não

¹¹⁸ MOGAHED, Dalia. “What it's like to be Muslim in America”: talk [depoimento transcrito]. In: TED. Depoimento concedido ao TED2016, fevereiro de 2016. 16min16s. Disponível em:

considera a religião como fator de interferência na educação, que sendo muçulmana e seguir os valores e os costumes do islamismo como o uso do véu (*hijab*), coloca tal circunstância como escolhas pessoais que não interferiram no seu desenvolvimento educacional e profissional, como destacamos um fragmento de sua fala reproduzida no sítio eletrônico TED:

Quando eu tinha 17 anos, decidi me assumir. Não, não como homossexual, como alguns amigos, mas como muçulmana, e decidi começar a usar o "hijab", o lenço que cobre minha cabeça. Minhas amigas feministas ficaram horrorizadas: "Por que você está se oprimindo?" (MOGAHED, 2016, 1min30s a 1min50s).

Ainda sobre o uso do véu, a fala de Mogahed o que se tem é um depoimento acalorado pela fé:

O engraçado é que, na verdade, aquilo era, naquele momento, uma declaração feminista de independência, da pressão que eu sentia, como uma jovem de 17 anos, de me ajustar a um perfeito e impossível padrão de beleza. Eu não aceitei passivamente a fé de meus pais. Eu me debati com o Alcorão. Eu li, refleti, questionei, duvidei, e, por fim, acreditei. Minha relação com Deus, não foi amor à primeira vista. Foi confiança e uma lenta rendição que aumentava a cada vez que eu lia o Alcorão. Sua beleza rítmica às vezes me traz lágrimas aos olhos. Eu me vejo nele. Sinto que Deus me conhece. Já sentiram como se alguém enxergasse vocês, entendesse vocês completamente, e ainda assim amasse vocês? É assim que eu me sinto. Mais tarde eu me casei, e como toda boa egípcia, comecei minha carreira como engenheira. (MOGAHED, 2016, 1min50s a 3min).

Mogahed (2016) discute a “noção” de ser uma mulher numa comunidade islâmica com seus costumes e tradições. Emerge desse excerto tanta riqueza de detalhes e quebra de ideias cristalizadas, todavia, para alguns, pode ser considerado prenhe de “contradições”.

Percebemos nesse excerto tanta riqueza de detalhes e pontos “tensionados” que vale destacar o trecho que nos apresenta ser muçulmana como uma escolha; expõem as muitas possibilidades de uma mulher, mesmo que inserida em uma comunidade muçulmana, dita conservadora e patriarcalista; nessa comunidade, oferta de espaços e equipamentos sociais muito conhecidos da vida contemporânea em cultura ocidental; movimentos feministas como parte dessa sociedade; a ideia real de submissão e opressão presente nos próprios membros e pares sociais. Trata sobre as possibilidades de uma jovem mulher escolher ser muçulmana e seguir as tradições da religião e dos costumes, e, que inserida dentro de uma comunidade dita conservadora e patriarcalista, estuda e trabalha, tem uma carreira constituída, e, ainda, assim se declarar devota na fé e na tradição ao Islã. Todavia, também se sobressai um juízo de valor, como podemos perceber na expressão evocada “como toda boa esposa egípcia”.

Como alerta fica a incoerência do equívoco que é a maneira unidimensional de ver as pessoas do mundo: “A mesma visão empobrecida do mundo dividida em caixa de civilizações é compartilhada por aqueles que pregam a amizade entre as civilizações e por aqueles que a veem se chocando” (SEN, 2010, p. 42).

Os autores criticam a categorização única no sentido de se tentar definir o sujeito e sua história de vida com base em apenas um termo, como ser “muçulmano” e associar a concepção de terrorismo ou de “mulher muçulmana” com a ideia de submissão, seja pela maneira como são vistos pelos outros, seja mesmo pela forma como veem a si próprios:

Essa visão de categorização única é ao mesmo tempo um sério erro epistemológico e potencialmente um grande perigo ético e político, com consequências de longo alcance sobre os direitos humanos. As pessoas de fato veem a si própria de muitas maneiras diferentes. Um muçulmano bengali não é apenas um muçulmano, mas também um bengali e um cidadão de Bangladesh, sem falar nas outras identidades que se relacionam à sua classe social, gênero, ocupação, ideologia, gosto etc. (SEN, 2010, p. 42).

A questão do uso do véu também é outro instrumento usado para reforçar a noção de opressão e de dominação da figura feminina defendida por alguns grupos, como a mídia ocidental, quando na realidade, tem um significado mais simbólico do que a simples separação entre um homem e mulher, mas uma conexão do papel feminino com família e casa, de um pertencimento a uma comunidade específica, tendo uma dinâmica familiar de moralidade e organizacional associada à santidade do papel feminino (ABU-LUGHOD, 2012).

O uso do véu tem uma consequência e um significado muito mais do que religioso nas comunidades islâmicas. O véu representa a individualidade, a liberdade, os costumes, a religião, a moralidade, ou seja, uma série de fatores que não podem ser jogados e nem sujeitos às decisões de atos governamentais (ABU-LUGHOD, 2012).

Utilizando analogamente esse entendimento apontado por Sen, no caso das mulheres muçulmanas, elas não devem ser definidas somente pela perspectiva religiosa, são seres humanos como quaisquer outros, com problemas financeiros e familiares, com sonhos e anseios de independência. Elas procuram nos mostrar uma imagem diferente de um sujeito muçulmano, que não a de uma mulher submissa, mas sim de uma mulher independente, conquistando espaços e carreiras seguidas por homens.

Por outro lado, temos a entrevistada Indira que não considera a religião um empecilho para o acesso à educação, justificando que existe uma interpretação equivocada ou deturpada da religião, que pode ser um agente restritivo na educação, principalmente para as mulheres, notadamente, por não questionarem os ensinamentos religiosos extremistas que são

reproduzidos. A fala de Indira é de culpabilização das mulheres frente a uma atitude passiva, como vemos nesse fragmento:

Do meu conhecimento do Islã, ele realmente diz para você obter educação. Não acho que o problema seja a religião. [...] a religião interpretada CLARAMENTE erroneamente e depois propagada para homens sem educação nas aldeias para restringir mais as mulheres, não é culpa da religião. Isso ocorre por causa de geração após geração de famílias não educadas que não valorizam a educação ou não aprendem a questionar o que está sendo propagado por um homem barbado insano considerado como um conhecedor da religião.

Seguindo esse mesmo entendimento acerca da deturpação dos valores e interpretações equivocadas das escrituras religiosas, Alaa Murabit (mulher muçulmana líbia que trabalha em uma ONG de direitos das mulheres)¹¹⁹ assinala a influência religiosa nas normas sociais e culturais:

Eu trabalho todos os dias para amplificar as vozes das mulheres e ressaltar suas experiências e participação em processos de paz e resolução de conflitos. E devido ao meu trabalho, entendi que a única maneira de assegurar a participação de mulheres, globalmente, é envolvendo a religião. Essa questão é vitalmente importante para mim. Como uma jovem mulher muçulmana, tenho muito orgulho da minha fé. Ela me dá a força e convicção para trabalhar todos os dias. É o motivo de eu estar aqui na frente de vocês. Mas não posso negligenciar todo o estrago que foi feito em nome da religião, não só da minha, mas de todas as maiores religiões do mundo. A deturpação, o uso indevido e manipulação das escrituras religiosas influenciou nossas normas sociais e culturais, nossas leis, nosso dia a dia, até um ponto em que nós mesmos deixamos de reconhecê-las. (MURABIT, 2015, 45s a 1min50s).

Mustafa Akyol (jornalista turco do Hurriyet Daily News)¹²⁰ é outro sujeito, que também identifica problemas dentro da tradição islâmica e, ainda, o problema de interpretação equivocada ou extrema da religião, do Islamismo, pode provocar o surgimento de práticas culturais extremistas e conservadoras, razão pela qual tem o desejo de uma reinterpretação do Alcorão, que para ele é algo necessário:

[...] Mas além disso, também vejo problemas dentro da tradição Islâmica. Porém, uma coisa foi curiosa: muitos destes problemas foram problemas que emergiram depois, não do mais divino núcleo do Islã, o Corão, mas de, mais uma vez, tradições e mentalidades, ou interpretações do Corão feitas pelos Muçulmanos durante a Idade Média. O Corão, por exemplo, não tolera apedrejamento. Não há punição por apostasia. Não há punição em coisas pessoais como bebidas. Estas coisas que compõem a Lei Islâmica, os aspectos preocupantes da Lei Islâmica, foram

¹¹⁹ MURABIT, Alaa. “What my religion really says about women”: talk [depoimento transcrito]. In: **TED**: Depoimento concedido ao TEDWomen, maio de 2015. 12min13s. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/alaa_murabit_what_my_religion_really_says_about_women/transcript?language=en>. Acesso em: 20 jun. 2017.

¹²⁰ AKYOL, Mustafa. “Faith versus tradition in Islam”: talk [depoimento transcrito]. In: **TED**. Depoimento concedido ao TEDxWarwick, março de 2011. 17min11s. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/mustafa_akyol_faith_versus_tradition_in_islam/transcript?language=en>. Acesso em: 20 jun. 2017.

desenvolvidos posteriormente em interpretações do Islã. O que significa que os Muçulmanos podem, hoje, enxergar essas coisas e dizer, "Bem, o núcleo de nossa religião está aqui para ficar conosco. É a nossa fé e seremos leais a isso." Mas podemos mudar como isto foi interpretado, pois foi interpretado de acordo com a época e o meio social da Idade Média. Hoje vivemos em um mundo diferente, com valores diferentes e diferentes sistemas políticos. Esta interpretação é muito possível e factível. (AKYOL, 2013 . 7 min43s a 8min7s).

É nessa linha de pensamento que Mustafa Akyol descreve sua experiência com os costumes religiosos de um muçulmano quando vai à Meca e visita a *Kaaba* na Arábia Saudita. Ele conta algo intrigante, em uma viagem recente que fez a Arábia Saudita. Lá se surpreendeu com o fato de mulheres e homens poderem permanecer no mesmo ambiente (na *Kaaba*), quando ele esperava, com base no conhecimento que lhe chega sobre os costumes, que teria a separação por gênero, principalmente num país conservador, como é o caso da Arábia Saudita:

Algumas semanas atrás tive a chance de ir para a Arábia Saudita e a primeira coisa que quis fazer, como um Muçulmano, foi ir a Meca e visitar a Kaaba, o santuário mais sagrado do Islã. E eu fiz isso; coloquei minha vestimenta ritualística e fui para a mesquita sagrada; fiz minhas preces; observei todos os rituais. Entretanto, apesar de toda a espiritualidade, havia um detalhe mundano na Kaaba que era muito interessante para mim. Não havia separação de sexos. Em outras palavras, homens e mulheres estavam adorando juntos. Eles estavam juntos enquanto faziam a tawaf, a volta circular ao redor da Kaaba. Eles estavam juntos enquanto rezavam. E se você quer saber porque isso é interessante, você deve observar o restante da Arábia Saudita, pois esse é um país que é rigorosamente dividido entre os sexos. Em outras palavras, como um homem, você simplesmente não deveria estar em um mesmo espaço físico que uma mulher. E notei isso de uma forma muito engraçada. Saí da Kaaba para comer algo nos subúrbios de Meca. Dirigi-me para o Burger King mais próximo. Assim que entrei - notei que havia um setor para homens cuidadosamente separado daquele destinado às mulheres. Tive que pagar, pedir e comer no setor para homens, "Isso é engraçado", disse a mim mesmo, "você pode se misturar com o sexo oposto na sagrada Kaaba, mas não em um Burger King." (AKYOL, 2013, 11s a 1min33s).

O fato de num mesmo país se poder verificar duas práticas distintas de costumes/culturas vem colocar a possibilidade de mutações de tradições e percepções culturais que podem ser adaptadas a cada realidade que surge. Ademais, há diferentes concepções de culturas islâmicas destacadas por Akyol. Vejamos mais outro relato:

Bastante irônico. Irônico e também - acredito - bastante revelador. Pois a Kaaba e os rituais ao seu redor são relíquias da primeira fase do Islã, aquela do profeta Maomé. E se naquela época havia uma grande ênfase em separar os homens das mulheres, os rituais ao redor da Kaaba deveriam ter sido desenvolvidos de acordo com isso. Mas aparentemente não havia nenhum problema desse tipo naquela época. Então os rituais se tornaram dessa maneira. Isso é também confirmado pelo fato de que o isolamento das mulheres visando criar uma sociedade dividida é também algo que você não encontra no Corão, o núcleo principal do Islã — a cerne do Islã, aquele que todos os Muçulmanos, inclusive eu, acreditam. Acredito que não é um acidente você não achar essa ideia nas origens do Islã. Pois muitos estudiosos que estudam a história do pensamento islâmico — estudiosos Muçulmanos ou Ocidentais — pensam que, na verdade, a prática de separar homens e mulheres fisicamente surgiu

de um desenvolvimento tardio do Islã, quando os Muçulmanos adotaram algumas culturas e tradições pré-existentes no Oriente Médio. O isolamento de mulheres foi, na verdade, uma prática Bizantina e Persa, que os Muçulmanos adotaram e fizeram com que fosse parte de sua religião.

E isto é somente um exemplo de um fenômeno muito maior. O que chamamos hoje de Lei Islâmica, especialmente a cultura Islâmica — e há muitas culturas Islâmicas; aquela da Arábia Saudita é muito diferente daquela de onde eu vim, em Instambul ou na Turquia. Mas mesmo assim, se você vai falar sobre uma cultura Muçulmana, ela tem um núcleo, uma mensagem divina, que começou a religião, mas então várias tradições, percepções e práticas foram acopladas à ela. E estas eram tradições do Oriente Médio — tradições medievais. (AKYOL, 2013, 1min34s a 3min17s).

Com uma análise histórica e crítica sobre a condição social inferior da mulher, inserida em diferentes culturas islâmicas, Akyol apresenta como uma situação que precisa ser mudada, não sendo mais cabíveis tradições e práticas culturais, tais como a circuncisão feminina ou mesmo os crimes de honra. Sua fala apresenta que tais práticas são ainda reais e que não fazem parte de passado mais distante ou representações coletivas não reais ou baseadas em “mitos”.

Ele acrescenta ainda nesse contexto a noção de “política cultural” como imposição aos indivíduos, ao exemplificar a obrigatoriedade do uso do véu pela mulher em algumas regiões, como na Arábia Saudita:

Agora, essas coisas são sobre cultura geral, mas também estou bem interessado em cultura política e se a liberdade e democracia são apreciadas ou se há uma cultura política autoritária na qual estado deve impor coisas aos cidadãos. E não há nenhum segredo que muitos dos movimentos Islâmicos no Oriente Médio tendem a ser autoritários, e alguns dos assim chamados "Regimes Islâmicos" como a Arábia Saudita, Irã e o pior caso, o Talibã no Afeganistão, são muito autoritários — sem dúvidas a respeito disso.

Por exemplo, na Arábia Saudita há um fenômeno chamado polícia religiosa. E esta polícia religiosa impõe o suposto modo de vida islâmico em cada cidadão, pela força — como as mulheres são forçadas a cobrir suas cabeças — vestir a hijab, a cobertura facial Islâmica. Isto é muito autoritário e é algo do qual eu sou muito crítico. Quando eu percebi que os não Muçulmanos, ou aqueles que não tem a mentalidade Islâmica, agiam similarmente em uma mesma região geográfica, percebi que o problema talvez esteja na política cultural da região como um todo, não somente do Islã. Deixe-me dar um exemplo: na Turquia, de onde eu vim, — que é uma república secular — até muito recentemente costumávamos ter o que chamo de polícia do secularismo, a qual vigiava as universidades contra estudantes que estavam com a cabeça coberta. Em outras palavras, eles forçavam os estudantes a descobrirem suas cabeças. Assim, acredito que forçar as pessoas a descobrirem as suas cabeças é uma atitude tão tirânica quanto forçá-las a cobrir. Esta é uma decisão que cabe ao cidadão.

Porém quando vi isto, eu disse, "Talvez o problema seja somente uma cultura autoritária da região, e alguns Muçulmanos foram influenciados por ela." Mas a mentalidade secular das pessoas pode ser influenciada por isso. Talvez este seja um problema da política cultural e nós temos que pensar a respeito de como mudar essa política cultural. (AKYOL, 2013, 5min17s a 7min10s).

Temos então o conhecimento de que os costumes e os valores culturais islâmicos têm variações em suas imposições dentro das distintas comunidades, no que se refere à relação

entre educação, manifestação religiosa e costumes, porém, há permanência de práticas extremistas ligadas a estas.

Indira afirma sobre a prática do costume do uso do véu que “muitas mulheres muçulmanas desejam por si próprias utilizar”, sendo isto percebido em algumas falas que já expomos nesse estudo, relatos de mulheres que assim intitulam ter sido por decisão própria, mesmo sob o crivo de julgamento de seus pares que não concordavam, isso quando em comunidades que deixariam o uso, de certa forma, não imposto. Em outras comunidades o uso do véu é uma imposição colocada pela religião e suas tradições, não dando ao indivíduo possibilidade de escolha. Também tivemos acesso à entrevistada que diz considerar que o uso do véu deveria ser uma escolha. O uso do véu é exponencial dos tensionamentos da questão dos costumes e da religião para comunidades muçulmanas.

Sobre essa relação com o contexto educacional, Indira, assinala que os costumes tradicionais arraigados em outras épocas e sociedades, podem dificultar a educação quando está relacionado ao fator financeiro:

Costumes podem desempenhar um papel na dificuldade da educação. Por exemplo, na Índia e no Paquistão (observe como isso não é mais um pouco para uma sociedade muçulmana), o costume é que, depois do casamento, a menina viverá com o menino e sua família. Então, essencialmente, se você é o pai da menina, você deve dar a sua filha a outra família. Junte isso com a pobreza, se você tiver um filho e uma filha e você sabe que a filha em breve não será sua responsabilidade e viverá com outra pessoa, quem gastou para educação? Obviamente o filho. De acordo com os costumes, os filhos ficam com seus pais e na idade avançada ajudam a gastar com eles e cuidam deles. Não há nenhum conceito de casas de velhice na Índia e no Paquistão.

Pelas respostas obtidas, poucos sujeitos consideram os fatores religião e costumes como aspectos limitadores ou restritivos de direitos, como o da educação. Apesar de em nossa sistematização dessas falas apontar para limitação ou restrição, visto que a religião é um forte determinante dessa cultura, tendo em torno de si suas principais características que a configuram e perfilam.

Todos ressaltam a força desses costumes nas normas sociais e culturais desses indivíduos e coletividades. Com destaque também, a relação famílias menos abastadas com educação e manutenção de costumes tradicionais hoje já questionados ou com novas possibilidades de condução dos sujeitos dependendo do tipo de organização societária e localização geopolítica em que estejam inseridos. O fator econômico e a pobreza, bem como comunidades menos industrializadas e de considerado desenvolvimento econômico são também variáveis de implicações para manutenção e exigência de costumes sem a possibilidade de escolha dos sujeitos. Nessas situações, figuram as condições de desigualdade

de acesso à educação por mulheres e meninas como ligados a tradição dos costumes em nome da religião, materializados no não acesso e a não consecução do direito à educação, pela discriminação de gênero e pela manutenção da subjugação feminina ao masculino pai, irmão, esposo.

4.2.2 Educação e Interculturalidade

Neste segmento é abordado o posicionamento dos sujeitos acerca da diversidade e interculturalidade nas escolas. Analisamos também suas preferências nas escolhas de instituições de ensino para seus filhos que apresentem uma abordagem intercultural, com a interação, diálogo e convivência entre os diferentes grupos sociais, religiosos e culturais, com a adoção de um ensino intercultural e defesa da diversidade de manifestação religiosa, ou optem por uma educação laica.

As respostas obtidas se entremostraram divididas acerca da defesa de um ensino intercultural, apesar de que a grande maioria destacou a importância desse tipo de abordagem. Khadija foi uma delas, ao destacar sua preferência por uma escola secular, laica, ou seja, uma educação que não seja fundamentada em nenhuma doutrina religiosa. Ela entende a importância de uma educação intercultural, destacando a sua obrigatoriedade, mas caso ocorra um ensino sobre diversidade religiosa, que fosse apenas do ponto teórico, sem as práticas concretas das diferentes manifestações religiosas, quando afirma que “Preferiria uma escola secular. Se quiserem ensinar os meus filhos sobre a religião, seria do ponto de vista teórico. A educação intercultural é uma obrigação”.

Ela compara ainda sua experiência pessoal vivenciadas em dois países completamente distintos – Estados Unidos (intercâmbio) e Arábia Saudita (país de nascimento e atual residência) – e como ela percebe a aplicação da noção de interculturalidade de maneira contrastante:

É estranho que eu assista a palestras orientadas a negócios hoje em dia na Arábia Saudita e eles parecem apenas querer nos ensinar como devemos nos comportar de estilo corporativo americano, enquanto quando eu estava nos EUA, eu também aprendi sobre outras culturas.

A Indira e a Sherazade entendem o ensino intercultural como importante e necessário como prática do respeito e da tolerância ao diferente, ao diverso, como se percebe no fragmento da fala da Sherazade ao declarar que é “Superimportante que a escola promova

essas manifestações, essas conexões. Faz parte da evolução do conhecimento e a prática do respeito, da tolerância, da busca por harmonização social”.

A Indira destaca ainda que o ensino intercultural ou uma diversidade de manifestação religiosa contribuiriam para melhorar a imagem dos muçulmanos que é percebida de maneira intolerante e discriminatória:

Isso seria o melhor possível. Eu adoraria que meus filhos fossem para uma escola desse tipo. Acredito honestamente, hoje em dia, também é um grande problema com a forma como os muçulmanos estão sendo discriminados e tratados ou, em geral, pessoas brancas com seu medo irracional de muçulmanos. Penso que TODOS podem usar tal ensino intercultural ou formação em diversidade religiosa nas escolas para que todos possamos aprender a viver uns com os outros em paz.

Ela acrescenta também que quando uma criança é exposta a um ambiente diverso, ela tenha a opção de escolher qual doutrina ou credo religioso pretende seguir ou mesmo nenhum. Trata-se de uma escolha individual e não pelo nascimento:

E, pessoalmente, acho que a religião é uma escolha individual. Claro que você pode nascer em uma religião, mas você mesmo deve decidir sobre sua fé, como você quer liderar sua vida, quais princípios você quer seguir. Então, melhor se uma criança tiver acesso a múltiplas religiões para decidir por si mesma.

Mordecai, no entanto, não se posicionou favoravelmente a um ensino de uma proposta intercultural, e diz entender e respeitar a escolha individual de outras pessoas quanto à questão, mas não para seus filhos:

Allāh diz no Alcorão (tradução do sentido): “Para vós, a vossa religião e para mim, a minha religião.” (109:6). Se as pessoas gostariam de pôr seus filhos em tal escola, então, sem dúvida, eles têm essa escolha. Mas, particularmente, não é algo que eu gostaria para os meus filhos e filhas.

Ester também concorda com esse mesmo posicionamento, acrescentando ainda que não permite o acesso de seus filhos à escola que tenha a livre manifestação religiosa. Notamos aqui suas escolhas e motivos apresentados, que nesse sentido, parece demarcar impossibilidades de convivência entre as diferentes religiões:

“Eu não adoro o que vocês adoram e vocês não adoram o que eu adoro. Nem eu vou adorar o que vocês adoram nem vocês vão adorar o que eu adoro. Para vocês a sua religião e para mim a minha.” [109: 2 – 6]. Particularmente, eu não permitiria que meus filhos estudassem em uma escola assim, e nem com nenhuma outra religião.

Pelas respostas analisadas, as práticas pedagógicas da escola a que preferem e defendem não condiz com os paradigmas que perspectivam a organização de um ensino que respeite e contemple a diversidade das manifestações religiosas e que busque a convivência de

sujeitos com outras doutrinas e crenças. A defesa que emerge é a de que a formação religiosa das crianças deve ser apenas na própria religião muçulmana.

Como fica a questão da tolerância, do respeito a sua religião, tão necessária em tempos hodiernos quando entre os sujeitos desse grupo ela é exigida pra sua comunidade, mas não ocorre o mesmo movimento em relação às demais? A defesa de respeito não incluiria convivência entre os sujeitos na partilha dos mesmos espaços? Tal convivência não seria possível? Existe um interesse em preservar as crianças do contato com sujeito de outros credos? Seria uma preservação pelo não conhecimento para evitar possibilidades de escolhas de outra religião?

Desta forma, diante da perspectiva adotada no Brasil para o ensino, a questão escolar dessas crianças, portanto, fica mais complexa ainda.

4.2.3 *Mídia e Intolerância*

Nesse item, analisamos alguns aspectos que foram contemplados na fala dos sujeitos, apesar de não fazer parte das nossas intenções iniciais, pode mostrar o quão significativo vem a ser esse aspecto para os sujeitos muçulmanos na contemporaneidade, ou seja, o papel da mídia de maneira relacional com a intolerância religiosa, social e cultural.

O Islã é marcado por contradições, percepções e rotulações estigmatizantes ao longo de sua história. O papel da mídia ocidental na manipulação e formação de estereótipos, assim como a dificuldade de acesso às obras que discorram sobre o islamismo e seus valores sem o “olhar ocidental”, só fortalece a ideia de exclusão e desigualdade social.

É evidente que generalizações não são cabíveis, e assim, não se pode declarar que todas as mulheres do mundo islâmico são submissas, excluídas socialmente, politicamente, legalmente e vítimas de violência simbólica, etc.; como também não se pode afirmar que não há países em que se verificam situações de exclusão, discriminação e desigualdade de gênero. Não existe um único islã, como também não um único perfil de mulheres muçulmanas.

Essa percepção é vislumbrada na fala de Dalia Mogahed que destaca os estereótipos negativos que costumam surgir quando abordam acerca da mulher muçulmana. Ela denuncia ainda o papel da mídia na reprodução dessa imagem o islamismo, e, principalmente a figura feminina como submissa, oprimida e/ou terrorista. Coerentemente ela nos indaga:

O que você pensa quando olha para mim? Uma mulher de fé? Uma especialista? Talvez até uma freira. Ou é oprimida, sofreu lavagem cerebral, uma terrorista. Ou apenas um atraso na fila de segurança do aeroporto. Isso até é verdade.

Se algumas percepções forem negativas, eu realmente não culpo vocês. Isso é apenas como a mídia tem retratado pessoas que se parecem comigo. Um estudo identificou que 80% das notícias sobre o islã e muçulmanos são negativas. Estudos mostram que os americanos dizem não conhecer um muçulmano. Acho que as pessoas não conversam com seus motoristas do Uber. (MOGAHED, 2016, 11s a 53s).

Mogahed faz uma descrição de mulher que leva a repensar nossas visões e compreensões que podem estar prenhe de estereótipos sobre o feminino muçulmano. Porém, sua compreensão anunciada não é regra, apesar de sua fala tão eloquente de resistência e alerta a uma necessária e urgente quebra de estereótipos.

Indira, por sua vez, também critica o papel da mídia pela reprodução dessas compreensões sociais coletivas, adjetivando-as de unilateral e tendenciosa a respeito dos muçulmanos e muçulmanas, responsável por propagar uma imagem negativa e informações deturpadas. Ela ressalta, contudo, que apesar da conduta manipuladora da imprensa midiática, muitas pessoas na Noruega, lugar que reside atualmente, simpatizam e respeitam os imigrantes paquistaneses:

Ninguém aqui se importa se eu sou de um país muçulmano ou não. A maioria deles tendem a ver a unilateralidade dos comentários tendenciosos sobre as sociedades muçulmanas que aparecem nas notícias estes dias, e muitos deles realmente simpatizam comigo. Meus amigos me tratam da mesma forma. Meu namorado é alemão e ele não parece se importar muito sobre eu vir de uma família muçulmana. E é da mesma maneira para todos os muçulmanos que estudam aqui, especificamente paquistaneses, porque paquistaneses foram uma vez o maior grupo de imigrantes e agora o terceiro maior na Noruega. Eles foram altamente educados (e ainda são) e estavam servindo o país na política, na literatura, no governo, nos hospitais e, como engenheiros. Eu acho que é também uma das razões por que os noruegueses não permitem a imagem de muçulmanos ou paquistaneses seja destruída, principalmente devido à imprensa internacional. A Noruega é também um dos poucos países que está aceitando abertamente refugiados sírios (apesar dos ataques na França).

Em continuidade, sua narrativa de crítica, permanece a constante rotulação que os muçulmanos e muçulmanas são submetidos, incluindo, como de terroristas ou praticantes de atos extremistas em nome da religião, ou seja, em nome do Islã. Essa imagem, essa “identidade” negativa que é imposta aos muçulmanos e muçulmanas, não levam em consideração que também estes sujeitos e sua comunidade estão sendo atacados em suas dignidades. Tal ressentimento se apresenta na fala de Mogahed quando descreve o acontecimento do ataque de 11 de setembro de 2001 as “Torres gêmeas”, nos Estados Unidos:

Até aquela terrível manhã de setembro de 2001. Acho que provavelmente muitos de vocês se lembram exatamente onde estavam naquela manhã. Eu estava sentada na minha cozinha, terminando o café da manhã, olhei para o vídeo e vi as palavras "Notícia Urgente". [...] Trocava de canal e ouvia: "... terroristas muçulmanos...", "... em nome do islã...", "... descendentes do oriente médio...", "...jihad'...", "...devíamos bombardear Meca...". Meu Deus!

Não só meu país tinha sido atacado, mas, em um instante, as ações de outra pessoa me transformaram de cidadã em suspeita.

[...] pela primeira vez na minha vida, com medo que alguém soubesse que eu era muçulmana. [...]

Mas algo não parecia bem. Porque aquelas pessoas que atacaram nosso país, atacaram nosso país. Eu entendo que as pessoas estivessem com raiva dos terroristas. Adivinhem? Eu também estava. E ter que explicar-se o tempo todo não é fácil. [...]

Hoje realmente ouvimos pessoas dizendo coisas como: "Existe um problema nesse país, e se chama muçulmanos. Quando vamos nos livrar deles?" Então algumas pessoas querem banir os muçulmanos e fechar as mesquitas. Elas falam sobre minha comunidade como se fôssemos um tumor no corpo dos Estados Unidos. E a única pergunta é: nós somos malignos ou benignos? Vocês sabem, um tumor maligno é extraído, e um tumor benigno só precisa ser mantido sob vigilância.

As opções não fazem sentido, porque essa é a pergunta errada. Muçulmanos, como outros americanos, não são um tumor no corpo dos EUA, nós somos um órgão vital. (MOGAHED, 2016, 3min17s a 6min55s).

Percebemos pelo fragmento que se trata de uma questão que atinge frontalmente a vida dos sujeitos, notadamente, aqueles que residem ou migraram para outros países que não de sua origem religiosa. O respeito ao outro, ao diverso, a ideia de uma paridade cultural não tem ainda o espaço necessário no nosso mundo dito globalizado. Possivelmente, por isso, que situações como a islamofobia são manifestações constantes que se praticam como ferramenta de manipulação pública e de incentivo às práticas preconceituosas e excludentes, como aponta Dalia Mogahed, que também discorre sobre as implicações sociais de tais atitudes e sua reverberação na democracia:

Já falei um pouco sobre como a islamofobia afeta a mim e a minha família. Mas como ela impacta os americanos comuns? Como ela impacta todos os outros? Como sentir medo 24 horas por dia afeta a saúde da nossa democracia, a saúde do nosso pensamento livre?

Bem, um estudo, na verdade vários estudos na neurociência mostram que, quando estamos com medo, pelo menos três coisas acontecem. Passamos a aceitar mais o autoritarismo, o conformismo, e o preconceito. Um estudo mostrou que quando pessoas eram expostas a reportagens negativas sobre os muçulmanos, passavam a aceitar melhor os ataques militares a países muçulmanos e políticas de restrição de direitos a muçulmanos americanos.

Mas isso não é só acadêmico. Se observarmos quando o sentimento antimuçulmano disparou, entre 2001 e 2013, isso aconteceu três vezes, mas não foi por causa de ataques terroristas. Foi às vésperas da Guerra do Iraque e durante dois períodos de eleição. Então a islamofobia não é só a resposta natural ao terrorismo muçulmano como eu teria esperado. Na verdade pode ser uma ferramenta de manipulação pública, corroendo a base de uma sociedade livre, formada por cidadãos racionais e bem-informados. Muçulmanos são como canários em uma mina de carvão. Podemos ser os primeiros a sentir, mas o ar intoxicado de medo faz mal a todos nós. (MOGAHED, 2016, 10min15s a 11min53s).

Assim, como bem destaca Lustosa (2009), ao se analisar a relação entre o muçulmano e terrorismo, devemos buscar ver antes o sujeito e depois a denominação a que está sendo submetido. Deve-se mudar o prisma da percepção pelo qual se olha para a diferença – o muçulmano – e a deficiência – o terrorismo.

É nesse sentido que Žižek (2015) afirma o cuidado que se deve ter ao examinar o caso em questão e as conclusões obtidas, condenando “sem ambiguidade os homicídios como um ataque contra a essência das nossas liberdades, e condená-los sem nenhuma ressalva oculta (como quem diria “mas Charlie Hebdo estava também provocando e humilhando os muçulmanos demais”)”. Deve-se rejeitar também qualquer abordagem de cunho generalizante, ou seja, “A questão não é se os antecedentes, agravos e ressentimentos que condicionam atos terroristas são verdadeiros ou não, o importante é o projeto político-ideológico que emerge como reação contra injustiças” (Žižek, 2015)¹²¹.

A depoente do TED Yassmin Abdel-Magied também critica a imagem (re)produzida do que seria a mulher muçulmana, mas agora com base não na religião diretamente, mas pela vestimenta, uma prática cultural e tradicional. Ela censura o fato do uso do véu definir o tratamento social que a mulher muçulmana merece:

Uma pessoa que parece comigo passa perto de você na rua. Você pensa que ela é uma mãe, uma refugiada ou uma vítima de opressão? Ou você pensa que ela é uma cardiologista, uma advogada ou talvez uma política local? Você me olha de cima a baixo, pensando se não morro de calor ou se meu marido me obrigou a usar essa roupa? E se eu usasse meu lenço assim?

Eu posso andar na rua com exatamente a mesma roupa e o que o mundo espera de mim e como sou tratada depende do jeito que uso essa peça de roupa. Mas esse não vai ser mais um monólogo sobre o hijab porque, Deus sabe, muçulmanas são muito mais do que a peça de roupa que elas escolhem ou não colocar na cabeça. Trata-se de ver além do preconceito. (ABDEL-MAGIED, 2014, 12s a 1min06s).

Todos os relatos acima disponibilizados parecem fazer eco de denúncia contra a intolerância e a manutenção de estereótipos negativos sobre as pessoas de religião muçulmana, como uma questão de representação coletiva que tem se agravado mediante os conflitos recentes no mundo e como produção político-ideológica sobre esses povos. Também eco a denúncia do papel da mídia na manipulação e produção dessas representações.

Acrescente-se a isso o papel da mídia na disseminação, rotulação e deturpação das informações e das imagens, provocando, em certos casos, situações de intolerância e desrespeito à identidade dos sujeitos em razão de sua nacionalidade, religião, raça, entre outros caos, em contraste com os valores universais de igualdade, fraternidade e laicidade. É o apontado por Žižek (2015) ao abordar sobre os atentados terroristas ocorridos em Paris em 2015¹²², declarando que “as maiores vítimas dos ataques terroristas de Paris serão os próprios

¹²¹ ŽIŽEK, Slavoj. “Žižek: Pensar o atentado ao Charlie Hebdo”. Žižek escreve sobre o atentado na sede do Charlie Hebdo. Disponível em: < <https://blogdaboitempo.com.br/2015/01/12/zizek-pensar-o-atentado-ao-charlie-hebdo/>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

¹²² MACDONALD, Alastair. Líderes mundiais manifestam solidariedade após série de ataques em Paris. **Reuters**, Londres, 13 novembro 2015. Disponível em:

refugiados, e os verdadeiros vencedores por trás das atitudes do tipo ‘Je suis Paris’ serão simplesmente os partidários da guerra total de ambos os lados”.¹²³

Akyol também critica a reprodução negativa acerca do Islamismo e sujeitos Muçulmanos transmitida para o Ocidente e de como, em suas palavras, um conservadorismo religioso do Islã pode contribuir para recrudescer essa imagem:

Assim, existem duas mensagens importantes, ou duas lições, para tirar dessa realidade. Antes de tudo, Muçulmanos — Muçulmanos devotos, conservadores e escrupulosos, que desejassem ser leais à sua religião — não deveriam se agarrar a tudo na sua cultura, pensando que tudo isso é mandamento divino. Talvez algumas tradições sejam ruins e necessitem ser mudadas. Por outro lado, os Ocidentais que visualizam a cultura islâmica e enxergam alguns aspectos problemáticos não deveriam prontamente concluir que isso é o que o Islã determina. Talvez sejam aspectos da cultura do Oriente Médio que se tornaram confusos com o Islã. (AKYOL, 2013, 3min18s a 3min50s)

Dessa forma, o Islamismo é a ideia problemática que de fato criou muitos problemas no mundo Islâmico durante o século XX. E mesmo aquelas formas mais extremas do Islamismo levaram ao terrorismo em nome do Islã — que é, na verdade, uma prática que eu acredito ser contra o Islã, mas alguns extremistas obviamente não pensam dessa forma. (AKYOL, 2013, 11min23s a 11min40s).

Esse depoimento traz a complexidade da questão: hoje crivada entre os extremistas/fundamentalistas em nome do Islã e outros que acham que isso não é o Islã, pois são práticas equivocadas. Permeia a questão ainda tensões de organismos mundiais para novas compreensões baseada na ideia de direitos humanos universais, porém, consideradas por alguns como ocidentais e não possíveis de serem transpostas diretamente, o que requer um olhar cultural para as sociedades. Também, aliam-se, em alguns casos, próprios sujeitos muçulmanos que tecem críticas e defendem que “algumas tradições sejam ruins e necessitem ser mudadas” (AKYOL, 2011), além de certos avanços de ideias e grupos de defesas feministas e de libertação da mulher.

Da análise dos depoimentos, percebemos como a mídia contribui para reproduzir uma imagem negativa do Islamismo e dos muçulmanos, mulheres e homens, seja tanto para o aspecto religioso, ao rotular os sujeitos islâmicos como terroristas extremistas ou conservadores, seja do ponto de vista cultural e social, ao deturpar e descrever a imagem da mulher muçulmana como submissa e oprimida, dentre os aspectos, inclusive, pelo uso do véu.

<<http://br.reuters.com/article/worldNews/idBRKCN0T305A20151114?pageNumber=1&virtualBrandChannel=>>
Acesso em: 17 mai. 2016.

¹²³ ŽIŽEK, Slavoj. “**Perturbação numa redoma**”. Žižek escreve sobre os atentados em Paris. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/11/20/perturbacao-numa-redoma-zizek-escreve-sobre-os-atentados-em-paris/>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

A questão da igualdade e situação de inferioridade da mulher são aspectos que exigem uma reflexão bastante apurada pondo em diálogo o que é abordado nas legislações, nas teorias e nos discursos dos sujeitos.

É nesse sentido que a sudanesa e engenheira mecânica muçulmana Yassmin Abdel-Magied apresenta e critica ao discurso de preconceito reproduzido seja pela mídia, seja por grupos da sociedade ocidental. Um excerto de sua fala se reporta e faz críticas a todas as formas de preconceitos:

Essa sou eu. Mas também sou a mulher no uniforme de plataforma, e também sou a mulher que estava na abadia no começo. Vocês, como mentores, me escolheriam se me vissem em alguma dessas outras versões minhas? Porque eu sou a mesma pessoa. Temos que olhar além dos nossos preconceitos inconscientes, achar alguém para orientar que está em situação contrária a sua, porque a mudança estrutural leva tempo, e eu não tenho esse nível de paciência. Então se vamos criar uma mudança, se vamos criar um mundo onde todos temos esses tipos de oportunidades, então escolha abrir portas para pessoas. Porque vocês podem pensar que diversidade não tem a ver com vocês, mas somos todos parte do sistema e podemos todos ser parte da solução. (ABDEL-MAGIED, 2014, 12min05s a 12min50s).

A narrativa demonstra um apelo à compreensão da diversidade, mudanças na esfera atitudinal dos sujeitos e a incitação de práticas includentes, concepção essa adotada por Booth e Aiscown (2000) *apud* Lustosa (2009, p.34) ao destacar a dependência de três dimensões inter-relacionadas a fim da consolidação do paradigma da escola inclusiva, quais sejam “a da edificação de uma cultura inclusiva, da elaboração de políticas inclusivas efetivas e da implementação de práticas educativas inclusivas”. Essa mesma ideia de inclusão é indicada por Abdel-Magied (2014):

E se você não sabe onde achar alguém diferente, vá a lugares que não costuma ir. Se você é orientador em escola particular, vá à escola pública local ou dê uma passada no centro local de refugiados. Ou se você trabalha num escritório, escolha aquela novata que parece totalmente deslocada... porque essa fui eu... e abra as portas para ela, não de forma simbólica, porque não somos vítimas, mas mostre a eles as oportunidades porque abrir o seu mundo fará você perceber que tem acesso a portas que eles não sabiam existir, e você nem sabia que eles não tinham acesso. (ABDEL-MAGIED, 2014, 12min51s a 13min23s).

Nessa linha de pensamento, Motahari (2008) destaca a consequência de homens e mulheres compartilharem os mesmos direitos que é desfrutarem igualmente de honra e dignidade. Sobre esses aspectos argumenta:

O fulcro desses argumentos [dos direitos humanos] é que a consequência inevitável dos homens e mulheres compartilharem da honra e dignidade humanas é terem os mesmos e idênticos direitos. Ora, onde devíamos pôr o dedo é na necessidade de determinar com exatidão, sob o ponto de vista filosófico, qual é a consequência inevitável do homem e da mulher compartilharem da dignidade humana. Será imperativo concluir que cada um deles deve ter direitos equivalentes aos do outro, de forma a não haver privilégio ou preferência a favor de qualquer um dos dois, ou

será preciso que os direitos do homem e da mulher, além de terem equivalência e paridade, devem também ser exatamente os mesmos e não deve ter a mínima distinção de trabalhos e deveres? Sem dúvida, a partilha da dignidade humana pelo homem e pela mulher implica que tenham direitos humanos iguais. (MOTAHARI, 2008, p. 115).

Percebemos que o entrevistado, em continuidade à exposição de suas compreensões se indaga e, conseqüentemente, nos indaga sobre o que vem a chamar de “identidade de direitos”. Sua narrativa expõe sua resposta à indagação proferida:

[...] mas como será possível que haja identidade de direitos? Se formos capazes de por de lado a imitação e a aderência cega à filosofia ocidental, se nos dermos ao trabalho de pensar e refletir sobre as ideias provenientes dos ocidentais, a primeira coisa a fazer é ver se a identidade dos direitos é ou não uma condição necessária para igualdade de direitos. Igualdade não é o mesmo que identidade. Igualdade significa paridade, equidade; e, identidade significa uniformidade, que os direitos sejam exatamente os mesmos. (MOTAHARI, 2008, p. 115).

Embora diferencie “igualdade de direitos” – que para ele significa paridade dos direitos; que sejam oportunizados igualmente a possibilidade para todos; de “identidade de direitos”, a seu ver, se apresentam os direitos de maneira uniformizada, o autor defende a igualdade e identidade de direitos!

É pertinente também destacar que nosso interlocutor parece informar, ainda que subjacente ao seu discurso, que há resistência às ideias tidas como “provenientes do ocidente” (no caso estariam incluídas as ideias defendidas por nós, do Brasil): teríamos em termos locais a essas comunidades tipificação a tais defesas como “perspectivas ocidentais” que não lhes servem? Estabelecer-se-iam as rejeições com base em um pensamento “antiocidentalista”. Quando Motahari diz que “se formos capazes de por de lado a “imitação e a aderência cega” às perspectivas ocidentais, não estariam evidenciando o conhecimento como pertencente a essa comunidade, que discursos e compreensões então desse tipo circulam em âmbito local de origem de sujeitos muçulmanos?

Do ponto de vista do Alcorão, a distinção e a desigualdade de gênero, ainda em prática, estão em desacordo com seus preceitos, uma vez que declara textualmente que “dirigido a toda humanidade, sem distinção de raça, cor, religião ou tempo” (ALCORÃO, Introdução, p. 15).

Dessa maneira, a diferenciação e a discriminação da mulher, em todas as situações que possam ocorrer, contrariam os valores defendidos no Alcorão. No texto do Alcorão identificamos também passagens que mostram a situação social que acompanha o sentimento das famílias frente ao nascimento de uma menina:

Quando a algum deles é anunciado o nascimento de uma filha, o seu semblante entristece e fica angustiado. Oculta-se do seu povo, pela má notícia que lhe foi anunciada: deixá-la-á viver, envergonhado, ou a enterrará viva? Que péssimo é o que julgam! (ALCORÃO, 16: 58-59).

Ao se analisar os ensinamentos no Alcorão com a informação reproduzida e repassada acerca da posição de desigualdade e inferioridade da mulher, seja no âmbito educacional ou no mercado de trabalho percebemos uma contradição (DEMANT, 2015, pp. 148-162), visto que nos preceitos do Alcorão há o incentivo ao conhecimento e igualdade entre o homem e a mulher:

Seu Senhor nos atendeu, dizendo: Jamais desmerecerei a obra de qualquer um de vós, seja homem ou mulher, porque procedeis uns dos outros [...].(ALCORÃO, 3: 195).

Aqueles que praticarem o bem, sejam homens ou mulheres, e foram fiéis, entrarão no Paraíso e não serão defraudados, no mínimo que seja. (ALCORÃO, 4: 124).

Então, o pensar diante dos registros do Alcorão e das demais legislações, posto também o que os próprios declarantes afirmam, nos evidencia que essa noção de incentivo à igualdade não está configurada na realidade vivenciada em algumas comunidades islâmicas (aqui já identificadas como Arábia Saudita, Paquistão, etc.). Temos, então, a proclamação de Malala:

Minha mãe é muito bonita, e meu pai a adora. Trata-a como a um vaso de porcelana chinesa muito frágil, sem jamais encostar-lhe um dedo, ao contrário de como a maioria dos pachtuns trata as mulheres.

[...] Embora ela não saiba ler nem escrever, meu pai lhe conta tudo sobre seu dia, as coisas boas e as ruins. Mamãe brinca muito com ele, dá conselhos e avalia suas amizades, opinando sobre quem é amigo genuíno e quem não é. Meu pai diz que ela sempre tem razão. A maior parte dos homens pachtuns nunca faz isso, pois dividir problemas com a esposa é visto como covardia. “Ele até pede a opinião dela!”, comentam sobre meu pai, na tentativa de insultá-lo.

[...] Minha mãe é muito religiosa e reza cinco vezes por dia, embora não na mesquita, pois só homens podem frequentá-la. (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, pp. 29-31).

Em oposição a essa configuração do feminino, temos um depoimento de Alaa Murabit - mulher muçulmana líbia, que hoje trabalha em uma ONG de direitos da mulher e indica que seus pais a criaram tratando de maneira igual a ela e seus 11 (onze) irmãos, ensinando-os que Deus discriminava em virtude do gênero.

Murabit (2015), conta ainda que viveu no Canadá, e que seu país de origem, a Líbia, nomeado por ela como “muito tradicional”, também realça a contradição entre os preceitos do Alcorão e as tradições religiosas e culturais observadas na sua comunidade islâmica, ao que se deparou em seu retorno ao seu país de origem. Suas posições questionavam os preceitos estabelecidos, principalmente, em relação ao papel da mulher na sociedade – fruto de suas

experiências e educação familiar, de suas aspirações, de suas vivências em um país como o Canadá. Sua fala nos indica que ela posiciona as questões relativas à mulher em função da religião, pois assim se refere: “acabei questionando o papel da mulher em minha religião”. Seu depoimento contextualiza da seguinte forma:

Meu país se mudaram da Líbia, na África do Norte, para o Canadá no início dos anos 1980. E eu sou a filha do meio de 11 irmãos. Sim, onze! Durante meu crescimento, vi meus pais, ambos devotos à religião e pessoas espirituais, rezarem e agradecerem à Deus por suas bênçãos, obviamente eu, mas também outras. (Risos) Eles eram bondosos, engraçados e pacientes, com uma paciência ilimitada, do tipo que ter 11 filhos tem força a ter. E eles eram justos. Eu nunca fui submetida à religião sob qualquer lente cultural. Eu era tratada como todos, e o mesmo era esperado de mim. Nunca me ensinaram que Deus julga as pessoas de acordo com o gênero. E o entendimento de meus pais sobre Deus, como um amigo misericordioso e benéfico e pai, moldou a maneira pela qual eu via o mundo. [...] Quando eu tinha 15 anos, em 2005, completei o ensino médio e me mudei do Canadá - Saskatoon - para Zawiyah, para a cidade natal de meus pais na Líbia, uma cidade muito tradicional. Eu só havia ido para a Líbia antes em minhas férias, e, para uma menina de 7 anos, era mágico! Sorvete, viagens para a praia e parentes muito entusiasmados. Então descobri que não era o mesmo para uma jovem de 15 anos. Muito rapidamente fui apresentada ao aspecto cultural da religião. As palavras "haram" — que significa proibido pela religião — e "aib" — que significa culturalmente inapropriado — eram trocadas sem nenhum cuidado, como se elas significassem a mesma coisa, e tivessem as mesmas consequências. E me encontrei em debates com vários colegas de turma, professores, amigos e até mesmo parentes, que começaram a questionar o meu papel e minhas próprias aspirações. E mesmo com a base que meus pais me deram, acabei questionando o papel da mulher em minha religião. (MURABIT, 2015, 1min51s a 5min32s).

O fato de a mulher muçulmana ter sido considerada historicamente como algo sagrado a ser protegido, verificada em comunidades islâmicas, relaciona-se à questão de gênero como instrumento de repressão, sendo um elemento de saber, poder, mas também de sexualidade (FOUCAULT, 1999b). Por certo deveríamos nos questionar porque fizemos e aceitamos continuar a fazer do sexo e da sexualidade humana algo como que ordenado ao pecado, que deve ser escondido, silenciado, ao tempo em que orienta as sociedades a se perguntarem e entenderem porque assim procedemos:

Através de que hipótese conseguimos chegar a afirmar que o sexo é negado, a mostrar ostensivamente que o escondemos, a dizer que o calamos — e isso formulando-o através de palavras explícitas, procurando mostrá-lo em sua realidade mais crua, afirmando-o na positividade de seu poder e de seus efeitos? Seria legítimo, certamente, perguntar por que, durante tanto tempo, associou-se o sexo ao pecado — e, ainda, seria preciso ver de que maneira se fez essa associação e evitar de dizer de forma global e precipitada que o sexo era “condenado” — mas seria, também, preciso perguntar por que hoje em dia nos culpamos tanto por ter outrora feito dele um pecado? [...]. (FOUCAULT, 1999b, p. 15).

Para esse pensador a relação se estabelece pelo binômio sexo e poder em benefício de um indivíduo sobre o outro, no caso, do gênero masculino sobre o feminino, do opressor pelo subjogado, pautado em interesses discursivos e, portanto, ideológicos que o sustentam:

Existe, talvez, uma outra razão que torna para nós tão gratificante formular em termos de repressão as relações de sexo e do poder: é o que se poderia chamar o benefício do locutor. Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada. Quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura. [...] Falar contra os poderes, dizer a verdade e prometer o gozo; vincular a iluminação, a liberação e a multiplicação de volúpias; empregar um discurso onde confluem o ardor do saber, a vontade de mudar a lei e o esperado jardim das delícias – eis o que, sem dúvida, sustenta em nós a obstinação em falar do sexo em termos de repressão; eis também, o que explica, talvez, o valor mercantil que se atribui não somente a tudo o que se diz como, também, ao simples fato de dar atenção àqueles que querem suprimir seus efeitos. [...] O enunciado da opressão e a forma da pregação referem-se mutuamente; reforçam-se reciprocamente. Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de repressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril. Não seria somente contrariar uma tese bem aceita. Seria ir de encontro a toda economia, a todos os “interesses” discursivos que a sustentam. (FOUCAULT, 1999b, pp. 12 e 13).

Por quanto, superar essa barreira de libertação e subversão contrastando com a sacralidade e proteção da figura feminina, como a apontada por Murabit, anteriormente citada, por exemplo, e ainda, à luz do pensamento foucaultiano, é um trabalho difícil a ser realizado.

O Alcorão aborda a questão da vestimenta não como um conteúdo obrigatório, mas como algo conveniente, mas declara que as mulheres devem ser mais comedidas tanto pela maneira que se portam, quanto pelas pessoas certas a que devem expor os “seus atrativos”:

Dize às fiéis que recatem os seus olhares, conservem os seus pudores e não mostrem os seus atrativos, além dos que (normalmente) aparecem; que cubram o colo com seus véus e não mostrem os seus atrativos, a não ser aos seus esposos, seus pais, seus sogros, seus filhos, seus enteados, seus irmãos, seus sobrinhos, às mulheres suas servas, seus criados isentos das necessidades sexuais, ou às crianças que não discernem a nudez das mulheres; que não agitem os seus pés, para que não chamem à atenção aos seus atrativos ocultos. Ó fiéis, voltai-vos todos, arrependidos, a Deus, a fim de que vos salveis! (ALCORÃO, 24: 31).

Ó Profeta, dize a tuas esposas, tuas filhas e às mulheres dos fiéis que (quando saírem) se cubram com as suas mantas; isso é mais conveniente, para que distingam das demais e não sejam molestadas; sabeis que Deus é Indulgente, Misericordiosíssimo. (ALCORÃO, 33: 61).

Há nas passagens acima, certo teor de proteção da figura feminina, pudor e controle da sexualidade. Nota-se também um pensamento conservador, ao diferenciar as mulheres que expõem mais seu corpo, sujeitas a molestamento, das “puras”, que serão protegidas.

Foucault (1999b) também tece críticas a algumas sociedades que se apresentam de maneira hipócrita acerca das tradições religiosas e culturais, por exemplo, mantendo-se passivas e silentes em questões que deveriam se posicionar e por se colocarem na posição de vítimas reprimidas e, ao invés de combater esse discurso, o alimentam e o reproduzem. A crítica ácida de Foucault (1999b) pode ser utilizada tanto para a associação do islamismo ao

terrorismo quanto para a desigualdade de gênero e a posição da mulher muçulmana dentro da sociedade:

Trata-se, em suma, de interrogar o caso de uma sociedade que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce o promete liberar-se das leis que a fazem funcionar. Gostaria de passar em revista não somente esses discursos, mas ainda a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta. A questão que gostaria de colocar não é por que somos reprimidos mas, por que dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos? (FOUCAULT, 1999b, p. 15).

Alaa Murabit apresenta a desigualdade de gênero, percebida por ela na Líbia, todavia defende o Islã, dizendo que não é uma religião que exclui, mas quem o faz são os homens, o grupo responsável por criar leis e discursos, por interpretar os preceitos islâmicos, excluindo a mulher econômica e politicamente, usando-se da religião como instrumento de submissão e imposição de poder. Afirma que, por isso, luta com armas semelhantes, ou seja, com o Islã, no empoderamento feminino, se utilizando também das escrituras religiosas como ferramenta de mudança social e cultural do papel da mulher. Segundo ela, essa foi sua decisão:

[...] nós fazemos debates intensos, e a primeira regra é fazer sua pesquisa. Então foi o que eu fiz, e me surpreendeu como foi fácil encontrar mulheres da minha religião que foram líderes, que foram inovadoras, que foram fortes na política, na economia e até mesmo nas forças armadas. Cadija [uma das mulheres do profeta Muhammad] financiou o movimento islâmico durante o seu crescimento. Nós não estaríamos aqui, se não fosse por ela. Então por que não estávamos escutando sobre ela? Por que não ouvimos nada sobre essas mulheres? Por que as mulheres estão sendo relegadas a posições anteriores aos ensinamentos de nossa fé? E por que, se somos iguais aos olhos de Deus, não somos iguais aos olhos dos homens? Para mim, tudo se resume às lições que aprendi quando criança. A pessoa decisora, aquela que deve passar a mensagem, está sentada à mesa, e infelizmente, em cada uma das religiões do mundo, elas não são mulheres. Instituições religiosas são dominadas por homens, e lideradas por homens, e eles criam políticas à sua semelhança. E até que possamos mudar o sistema totalmente, não podemos ter esperanças reais de ter plena participação econômica e política das mulheres. Nossa base está falida. Minha mãe diz que não se pode construir uma casa reta se a base está torta. (MURABIT, 2015, 5min33s a 7min12s).

A depoente continua sua fala apontando o impacto da Primavera Árabe na Líbia e como as mulheres muçulmanas reagiram socialmente e politicamente nesse período, destacando que no início existia uma noção de empoderamento político e econômico da mulher, mas após um momento, essas mulheres “passaram a seus papéis habituais” e o que ela fez para tentar mudar essa situação (MURABIT, 2015):

Em 2011, a Revolução Líbia eclodiu, e minha família estava na linha de frente. E uma coisa incrível acontece durante guerras, quase uma mudança cultural, muito temporária. E foi a primeira vez que senti que meu envolvimento não era apenas aceito, mas encorajado. Era exigido. Eu e outras mulheres tínhamos um lugar à mesa. Não estávamos de mãos dadas, nem éramos intermediárias. Nós éramos parte

da tomada de decisão. Compartilhávamos informações. Éramos cruciais. E eu queria e necessitava que essa mudança fosse permanente. Acontece que isso não é tão fácil. Em poucas semanas, as mulheres que trabalharam comigo estavam voltando a seus papéis habituais, e a maioria delas era guiada por palavras de encorajamento de líderes religiosos e políticos, a maioria dos quais citava as escrituras religiosas em sua defesa. É assim que conseguem apoio popular sobre suas opiniões. Inicialmente, foquei o empoderamento político e econômico de mulheres. Eu achei que isso levaria a uma mudança cultural e social. Acontece que isso gera uma pequena mudança, mas não grande. Eu decidi usar a defesa deles como minha ofensiva, e comecei a também citar e destacar as escrituras Islâmicas. [...] Vocês devem estar se questionando como uma ONG de direitos da mulher conseguiu isso em comunidades que anteriormente se opuseram à nossa simples existência. Eu usei as escrituras religiosas. Usei versos do Alcorão e falas do Profeta, "Hadiths" - falas que são, por exemplo, "O melhor de você é o melhor para a sua família". "Não deixe seus irmãos oprimirem uns aos outros." Pela primeira vez, os sermões de sexta, feitos pelos imames das comunidades, promoveram os direitos das mulheres. Eles discutiram assuntos tabu, como a violência doméstica. Políticas foram alteradas. Em algumas comunidades, tivemos que chegar ao ponto de dizer que os princípios da Declaração Internacional dos Direitos Humanos, aos quais se opunham por não terem sido escritos por estudiosos da religião, estão no nosso livro. Então, a ONU apenas nos copiou. [...] Não é fácil lutar contra as distorções das mensagens religiosas. Você terá uma boa dose de insultos, ridicularizações e ameaças. Mas nós precisamos fazê-lo. Não temos outra opção a não ser evocar a mensagem dos direitos humanos, os princípios da nossa fé, não por nós, nem pelas mulheres de nossas famílias, nem pelas mulheres dessa sala, nem mesmo pelas mulheres lá fora, mas pelas sociedades que seriam transformadas com a participação das mulheres. E a única maneira de fazermos isso, nossa única opção, é estando e continuando à mesa. (MURABIT, 2015, 7min13s a 12min03s).

É nesse sentido que Sen (2010) faz uma analogia dos sistemas societários aos sistemas familiares, e argumenta que no caso para saber acerca da injustiça e desigualdade num sistema familiar “não é necessário mostrar que as mulheres se dariam comparativamente melhor se não tivessem família alguma, mas apenas que a divisão dos benefícios é seriamente desigual naquele sistema particular”.¹²⁴ Assim, no caso da comunidade islâmica, para saber se trata de um sistema desigual, teríamos que avaliar a distribuição dos seus benefícios aos diferentes sujeitos, homens e mulheres muçulmanos.

Assim, usando essa noção apontada por Sen (2010) quando pensada a comunidade islâmica, não precisaríamos comprovar se a mulher muçulmana teria mais liberdades e igualdades de acesso dentro de um sistema familiar outro como o ocidental. Bastaríamos comparar a sua situação dentro dos seus próprios sistemas familiares islâmicos e, caso não

¹²⁴ Para Sen (2010) “Antes que a injustiça na relação entre os sexos fosse reconhecida como algo a ser explicitamente discutido (como acabou acontecendo em décadas recentes), houve tentativas de descaracterizar a questão dos sistemas familiares injustos sugerindo que as mulheres não precisariam viver em famílias se elas consideravam aquele sistema tão injusto. Também se argumentou que, desde que as mulheres, assim como os homens, se beneficiavam do fato de viver em família, os sistemas existentes não podiam ser injustos. Mas mesmo quando aceitamos que tanto os homens quanto as mulheres podem obter algum ganho do fato de viver em família, a questão da distribuição injusta permanece. Muitos sistemas familiares – quando comparados com ausência de qualquer sistema familiar – podem satisfazer à condição de beneficiarem homens e mulheres. A verdadeira questão é: qual o grau de justiça com que os benefícios associados a esses sistemas são distribuídos?” (SEN, 2010, pp. 25 e 26).

havendo uma divisão justa de benefícios, o sistema viria a ser desigual e injusto. A comprovação é defendida dentro de sua própria lógica, a partir de outros sistemas que lhes são endógenos, como o familiar.

Juridicamente o direito das mulheres, educação e a religião não são fatores excludentes. Existem documentos jurídicos que dispõem, por exemplo, sobre o direito à Educação, como o artigo XXI da Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos (1981) e o artigo 9 da Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos (1990), ambos já citados anteriormente que defendem o direito à educação como um direito do sujeito e obrigação e dever do Estado, ordenados pelo Islã.

A luta pela consolidação da ideia de uma cidadania planetária se converte em uma utopia necessária para homens e mulheres comprometidos/as com um mundo mais humanizado (LUSTOSA; SANTOS, 2012), ainda mais numa seara de disputa do *ethos* sociocultural *versus* o “globalitarismo”¹²⁵. Contudo, efetivamente, para alguns grupos islâmicos, a mulher ainda não desfruta dos mesmos direitos que os homens, sobretudo quanto à educação. O direito à educação no sentido de garantia, acesso, efetivação e oportunidades entre homens e mulheres não é uma realidade apresentada. Saliente-se ainda que a noção de dignidade e direitos humanos iguais entre os gêneros ainda não foi ultrapassada, embora tenha havido algumas conquistas jurídicas, sociais e políticas nessa esfera.

4.2.4 O processo globalizatório e a concepção modernizadora (in) justa

Ao pesquisar as causas de um conflito ou da restrição de um direito, como o do acesso à educação, para além de explicações culturais e religiosas, têm-se, na maioria dos casos, fundamentos históricos e políticos. Movimentos nacionalistas, discursos imperialistas, o processo de globalização (SEN, 2010) são fatores que também possuem grande impacto numa sociedade marcada pela religiosidade, como é a islâmica.

Essas discussões são importantes na atual modernidade, marcada tanto pela defesa e quanto pela crítica de uma “ocidentalização modernizada”. Nesse contexto aparece a globalização como fator dicotômico de intervenção na chamada modernização das sociedades, e que tem reflexos no acesso aos direitos, como declara Lustosa e Santos (2012):

¹²⁵ Conforme Lustosa (2012), Globalitarismo é um termo muito utilizado pelo professor Milton Santos para expressar o autoritarismo avassalador assumido pelo atual modelo de globalização fundado na liberdade de mercado que busca homogeneizar os valores e comportamentos humanos na circunscrição da sociedade de consumo.

A cidadania planetária pode ser uma ferramenta útil para a construção de um processo paralelo de globalização. Sabemos que a globalização é um fenômeno irreversível. O que não pode ser irreversível é o modelo de globalização que temos, neoliberal, de mercado, economicista, especulatório, excludente e dominante. A alternativa possível é a construção de uma cidadania planetária que promova uma globalização cooperativa e solidária onde se prevaleça os interesses dos povos, objetivando a eliminação das diferenças socioeconômicas e a integração da diversidade cultural da humanidade. Este é um processo lento e gradual que abrange questões vitais relacionadas ao futuro da vida no planeta, tais como a ecologia e a criação de um novo paradigma eficiente de desenvolvimento sustentável (LUSTOSA; SANTOS, 2012, paginação irregular).

Akyol, todavia, destaca a importância e o impacto da globalização na modernização da Turquia (país de nascimento e de residência atual), bem como nos preceitos religiosos islâmicos para o mundo muçulmano, como um instrumento para a democracia e liberdade para as pessoas. Destacamos um fragmento do seu depoimento para mostrar a relação entre a globalização com aspectos políticos, religiosos e econômicos:

[...] Nas duas últimas décadas, graças à globalização, graças à economia de mercado, graças à ascensão da classe média, vemos na Turquia o que eu defino como o renascimento do modernismo Islâmico. Lá existe a classe média urbana de devotos Muçulmanos que, mais uma vez, enxerga as suas tradições e vê que existem alguns problemas com as suas próprias tradições. Eles entendem que precisam mudar, questionar e reformar. Assim, olharam para a Europa, e viram, mais uma vez, um exemplo a ser seguido. [...]

E graças a isso, a Turquia tem sido capaz de criar uma história de sucesso de maneira racional, na qual o Islã e as interpretações mais religiosas do Islã tem feito parte de um jogo democrático, que contribui tanto para o avanço da democracia e da economia quanto do próprio país. E este tem sido um exemplo inspirador para alguns movimentos Islâmicos e para alguns países do mundo Árabe. (AKYOL, 2011, 14min27s a 15min49s).

Sua fala tem um tom de que renovar as sociedades via atualização do Islã seria gerador de crescimento balizado por critérios econômicos. Aqui a noção de renovação do Islã aparece atrelada a interesses mercantis e econômicos. Nesse sentido, poderíamos dizer que a luta das organizações e dos movimentos sociais, em certa medida, igualmente atende aos interesses defendidos pelo capital, suas propostas e estratégias. Todavia, não queremos dizer com isso que a compreensão via direito dos sujeitos seja negada ou que se negue a necessidade da luta por interesses humanitários. Mas, não à toa os discursos neoliberais também fazem eco a esta defesa!

A noção de exemplo a ser seguido, de valores modernos europeus a serem praticados, encontram-se presentes no fragmento de texto supramencionado. A ideia de uma democracia moderna, de uma liberdade e direitos a serem reivindicados são apresentados não como discursos europeus, mas sim, como necessidade percebida pelo próprio mundo Muçulmano, como aponta Akyol:

Você deve ter ouvido falar da Primavera Árabe, que começou da Tunísia e no Egito. As massas Árabes recém revoltadas contra seus ditadores. Eles clamavam por democracia; clamavam por liberdade. E eles não vieram a ser as marionetes Islâmicas que os ditadores costumavam utilizar para justificarem o seu regime. Eles disseram "nós queremos liberdade, nós queremos democracia. Nós somos Muçulmanos, mas queremos viver como pessoas livres em sociedades livres." Claro que esta é uma longa jornada. Democracia não é uma conquista que se faz do dia para a noite; É um processo. Mas esta é uma era promissora no mundo Muçulmano. (AKYOL, 2011, 15min49s a 16min27s).

O processo globalizatório e a concepção modernizadora oriunda dele são benefícios apontados como importantes para a democracia e para a liberdade¹²⁶, ainda que tenhamos que considerar que, em nosso estudo, estão presentes nas falas de ativistas.

Cumpre destacar, contudo, que alguns discursos de rejeição à globalização apontam a imposição de uma identidade ocidental como uma consequência negativa em nações/comunidades não ocidentais, como por exemplo, a islâmica (SEN, 2010). Assim como também é inegável que o progresso advindo do aprimoramento da tecnologia, da ciência, no conhecimento como um todo pela globalização e reduzir todo esse processo a uma concepção “imperialista ocidental”, seria desvirtuar os benefícios adquiridos por meio desse processo (SEN, 2010, p. 22). O que há é a necessidade de atenção às questões distributivas.

A questão fundamental do debate não é a globalização em si, muito menos a utilização do mercado como instituição, mas sim a desigualdade verificada no equilíbrio geral dos arranjos institucionais e benefícios distribuídos (SEN, 2010, p. 32).

A escolha por uma globalização que privilegie o capitalismo global e suas relações de mercado em detrimento do estabelecimento da democracia, expansão da educação elementar, ou mesmo o incremento das oportunidades sociais para os pobres do mundo, têm um grande impacto negativo, contribuindo para os índices de analfabetismo e de aumento da pobreza (SEN, 2010, pp. 28 e 29).

O que não se deve escusar, contudo, são os perversos impactos sociais, econômicos e culturais oriundos da noção globalizadora. Os benefícios deveriam ser distribuídos de maneira justa, o que não acontece na realidade quando se tem como parâmetros a questão de justiça e igualdade de acesso social, econômico e jurídico. Dependendo dos indicadores de avaliação utilizados, todos se beneficiam de alguma maneira, como aponta Sen:

¹²⁶ Como declara Sen (2010) acerca dos benefícios positivos oriundos da globalização, ao dizer que “A questão da distribuição das perdas e dos ganhos econômicos da globalização permanece um assunto inteiramente separado e deve ser encaminhada como uma questão posterior e extremamente relevante. Há evidências significativas de que a economia global tem levado prosperidade a muitas áreas diferentes do globo. Uma pobreza generalizada dominava o mundo alguns séculos atrás; havia apenas alguns raros bolsões de riqueza. Para superar essa penúria, inter-relações econômicas extensivas e tecnologia moderna foram e continuam sendo uma influência crucial”. (SEN, 2010, pp. 22 e 23).

Não é suficiente compreender que os pobres do mundo precisam da globalização tanto quanto os ricos; também é importante garantir que eles de fato consigam aquilo que necessitam. Isso pode exigir reforma institucional extensiva, mesmo quando se defende a globalização. Também há uma necessidade de maior clareza na formulação das questões distributivas. Por exemplo, é comum dizer que os ricos estão ficando mais ricos e os pobres, mais pobres. Mas isso de forma alguma ocorre uniformemente, embora haja situações assim. Muito depende da região e do grupo escolhidos e de que indicadores de prosperidade econômica estão sendo utilizados. Mas a tentativa de condenar a globalização econômica com esse argumento mais fino que o gelo acaba por produzir uma crítica particularmente frágil. [...], geralmente o ponto central não é se um sistema em particular é melhor para todos do que nenhum sistema seria, mas se ele resulta numa divisão justa de benefícios. Não se pode refutar a crítica de que um sistema distributivo é injusto dizendo-se simplesmente que todas as partes envolvidas estão em melhor condição do que estariam na ausência de cooperação; o exercício real é a escolha *entre* essas alternativas. (SEN, 2010, pp. 24 e 25).

O que nesse contexto incluímos é a crítica realizada por Said (1996) em seu livro “Orientalismo – o Oriente como invenção do Ocidente” que questiona a ideia pré-concebida do que seria o “Oriente” e mesmo a “ideia europeia do Oriente”, o que nesse sentido incorpora também rever toda a estrutura do problema do conhecimento e do poder e as diferenças culturais entre as sociedades “orientais” e “não orientais”, que circunda, em particular, a temática da relação entre o islamismo e a figura feminina. É isso que trata Said:

Talvez a tarefa mais importante de todas seria o estudo das alternativas contemporâneas para o orientalismo, que investigue como se podem estudar outras culturas e outros povos desde uma perspectiva libertária, ou não representação e não-manipulativa. Nesse caso, porém, teríamos de reestruturar todo o complexo problema de conhecimento e poder. (SAID, 1996, p. 135).

Assim, pelo que vemos a “concepção modernizadora ocidental”, pode ser comparada a “*established*”, como conceituado por Elias e Scotson (2000) a partir de um “discurso científico hegemônico que tende a privilegiar a história do mundo na versão dos vencedores” (SANTOS, 2009, p.12), desconsiderando outros processos como não aplicáveis, os “*outsiders*”, onde teríamos:

[...] os grupos dominantes com uma elevada superioridade de forças atribuem a si mesmos, como coletividades, e também àqueles que os integram, como as famílias e os indivíduos, um carisma grupal característico. Todos os que “estão inseridos” neles participam desse carisma. Porém têm que pagar um preço. A participação na superioridade de um grupo e em seu carisma grupal singular é, por assim dizer, a recompensa pela submissão às normas específicas do grupo. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 26).

4.3 O Pensamento Contemporâneo dos Direitos Humanos e sua relação com a Mulher Muçulmana – gênero, sexualidade e religião na concepção islâmica

Abordamos neste tópico questões acerca da importância e do funcionamento/caracterização da escola e da educação escolar para mulheres e meninas em comunidades islâmicas e a presença da discriminação em virtude do gênero; compreender a percepção dos sujeitos acerca do que eles entendem como sendo educação para mulheres e, por fim, que nações apresentam realidades em que a educação para mulheres e meninas muçulmanas seja garantida e ocorra sem proibição. Fatores como a obrigatoriedade do uso de vestimentas, como o véu; igualdade de acesso, de materiais didáticos e aulas; bem como a separação do espaço físico. Nosso interesse é o de saber se as informações acerca da discriminação de gênero e educação coincidem com as realidades e experiências de vida dos sujeitos. Procurando conhecer mais sobre os aspectos determinantes no direito à educação para mulheres, indagamos aos sujeitos como era a dinâmica de funcionamento da educação escolar de mulheres e meninas em comunidades islâmicas e se havia discriminação de que tipo nesse sentido.

No livro “Eu sou Malala: A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, Malala aponta a discriminação por gênero e as políticas adotadas pelo Talibã, em particular, apresentando aspectos que influenciavam na não consecução do direito à educação para as mulheres e meninas de seu país, frente ao conflito armado recente e afirma sua resistência à negação desses direitos sob justificativas em preceitos religiosos ligados ao Islã, quando diz: “Era como muçulmana que eu defendia meu direito de ir à escola”. (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, p. 296).

Malala, em seu relato escrito, prossegue mostrando o fosso ainda existente quanto ao reconhecimento desse direito diante dos indicadores quantitativos que tem seu país em termos de analfabetismo de mulheres e de crianças fora da escola, mesmo que a constituição já incorpore como direito de todos. Sua fala segue:

[...] Hoje todos sabemos que a educação é nosso direito básico. E não só no Ocidente; o Islã também nos deu esse direito. Diz que toda menina e todo menino devem ir à escola. No Corão está escrito que Deus quer que tenhamos conhecimento. Ele quer que saibamos por que o céu é azul, sobre os oceanos e as estrelas. A luta é grande. No mundo existem 57 milhões de crianças fora da escola primária. Delas, 32 milhões são meninas. É triste, mas meu país, o Paquistão, ocupa um dos piores lugares: 5,1 milhões de crianças não vão sequer à escola primária, mesmo que na nossa Constituição esteja escrito que toda criança tem esse direito. Há quase 50 milhões de adultos analfabetos, dois terços mulheres – como a minha própria mãe. (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, p. 326).

O trecho expõe o panorama desse país e seus indicadores educacionais, cujo interesse político é ser mantido dessa forma. Mostra também que para Malala, não se trata do texto do Alcorão, muito menos uma questão de não figuração nas leis ou jurídica, pois existe previsão legal garantindo o direito à educação. Nessa circunstância, o que provoca então esse grande número de mulheres muçulmanas analfabetas ou mulheres que não tem direito à educação ou possuem acesso restrito?

No caso da Malala, no Paquistão, tem-se uma questão tanto religiosa, como política e de gênero. Política porque quando o Talibã assumiu o controle dessa região, impôs seus ideais e regras restritivas e a maioria delas era uma postura religiosa considerada como ultraconservadora, principalmente quanto a como figurava a mulher na sociedade, sendo a educação tomada como ideias ocidentais, como relata Malala:

[...] quando voltamos à escola, vimos uma carta colada no portão. “A escola que o senhor dirige é de linha ocidental e infiel. O senhor educa garotas, e elas usam uniformes não islâmicos. Pare com isso, senão terá problemas, e seus filhos haverão de chorar e se lamentar por você.” (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, p. 132).

A questão educacional e a questão de gênero não foram justificativas usadas pelo Talibã como o motivo que levou ao ataque. Mas, na verdade, fora exposto não só o posicionamento do Talibã sobre a mulher, sua educação e o “receio” da difusão de idéias que podem ser produzidas como renovação e/ou questionamentos contra o sistema político e o modelo repressor estabelecido. Duros ataques sobre qualquer situação, pessoas ou grupos que se levante contra o sistema estabelecido e seus interesses. Nesse caso, não é de se admirar a educação ser alvo a atingir, pois, esta se faz em arma perigosa nesse sentido:

Enquanto eu pairava entre a vida e a morte, o Talibã emitiu um comunicado assumindo a responsabilidade pelo atentado mas negando que fora por causa de minha campanha pela educação. “Executamos o ataque e toda pessoa que fale contra nós será atacada da mesma maneira”, disse Ehsanulla Ehsan, um porta-voz da organização. “Malala foi nosso alvo por seu papel pioneiro em pregar o secularismo. Era jovem mas promovia a cultura ocidental em áreas pachtum. Era pró-Occidente; falava contra o Talibã; chamava o presidente Obama de ídolo.” (YOUSAFZAI; LAMB, 2013, p. 268).

Excetuando o Paquistão, sob o domínio das forças Talibã, no cenário relatado por Malala, indagações outras também se fazem pertinentes: como se apresenta a questão educacional para as mulheres nas demais comunidades islâmicas?

Nossos interlocutores afirmam em todas as suas narrativas que não existe uma discriminação por gênero para a educação, ou seja, que homens e mulheres são incentivados à educação. De forma que, nos parece que o caso posto à análise, diante das respostas obtidas, se faz necessário entender de fato “por quê os interlocutores sugerem que não existe uma

discriminação de gênero no que se refere ao incentivo e acesso à educação”, porque foi isso que recebemos como informação pelos depoentes.

É nesse sentido que Indira declara que uma verdadeira comunidade islâmica não possui entraves para educar mulheres e meninas, visto que elas têm direito à educação, seja do ponto de vista legal, seja do ponto de vista religioso. Mas, ao mesmo tempo aponta que algumas nações culturalmente diversificadas podem apresentar problemas, pois a Arábia Saudita, por exemplo, não possui essa dificuldade por ser uma nação muçulmana. Sua explicação faz uma descrição da situação dos países em função de seus referenciais de sistemas políticos-religiosos:

[...] uma verdadeira sociedade muçulmana seria, tecnicamente, apenas a Arábia Saudita, uma vez que as outras sociedades são mais mistas e liberalizadas. O Paquistão é uma mistura de cultura que adotou da Índia quando fazia parte do subcontinente indiano. A Indonésia, embora também islâmica, é uma sociedade muito diferente. Uma verdadeira sociedade muçulmana, como a Arábia Saudita, não tem problemas para educar mulheres e meninas. Toda garota tem direito a um lugar na escola/faculdade/universidade. E no próprio Islã, é a maior responsabilidade de um pai assegurar que seus filhos (não importando o gênero) sejam educados. Agora, chegando ao Paquistão como uma sociedade pseudo-muçulmana, você encontrará muitos problemas e problemas na sociedade refletem perfeitamente aqueles na Índia. É por isso que é muito claro - o extremismo, uma raiz do analfabetismo entre as mulheres, surge a partir da pobreza em vez de seguir a palavra do islam. Uma sociedade muçulmana, conforme o Islã, não pode restringir a educação de qualquer tipo, uma vez que a religião basicamente diz que você aprenda e explore tudo o que achar curioso.

Percebemos que esses referenciais e os problemas internos aos seus sistemas refletem na consecução dos direitos em alguns países. Mas identificamos também que o extremismo religioso é apontado como causa central para o analfabetismo das mulheres e, conseqüentemente a pobreza, gerando um círculo vicioso do extremismo à ignorância e a pobreza, reciprocamente. Muito embora, na fala de todos os interlocutores acessados, o Islã é desculpabilizado, por não prever isso em seus preceitos. O Islã é sempre preservado!

Sherazade destaca a fundamental importância da educação e do conhecimento para qualquer sociedade, mas destaca que, independente de uma nação adotar ou não o islamismo, a mulher deve buscar o conhecimento, a educação, pois “só assim ela poderá se proteger do machismo, defender-se. As mulheres têm por obrigação ter conhecimento de tudo”.

Apesar da defesa acerca da educação da mulher ser usada como instrumento de defesa contra posições masculinas mais conservadoras, o discurso da brasileira revertida, escolarizada e com profissão que lhe provê independência financeira não é algo que se aplique nos casos que conhecemos das complexas e perversas realidades vivenciadas,

inclusive aquelas referentes aos contextos que esse estudo também acessou tanto na literatura quanto no levantamento de matérias jornalísticas e demais produções.

Diferentemente de Sherazade, Ester, também brasileira, casada e responsável materna pela educação dos filhos, no ambiente familiar, ensinando os valores e os costumes islâmicos, afirma que nas escolas de sua religião: “Além das disciplinas comuns das escolas é ensinado a purificação, as boas maneiras e tudo que faz parte da nossa religião, da melhor maneira possível”. Ao adotar esse tipo de postura como mãe, definidora do tipo de escola e de educação de seus filhos, afirma que prestigia os aspectos tradicionais e os valores do Islã, não permitindo o contato, a socialização e o acesso a ambientes culturalmente diversos. Pedagogicamente estas condições são consideradas como de contribuição significativa para o amadurecimento crítico e social dos sujeitos.

Khadija, por seu turno, destaca a participação do governo da Arábia Saudita no estímulo à educação, contudo, ressalta alguns aspectos que identificam uma divisão de gênero, circunstância essa refletida inclusive interferindo nas vestimentas femininas:

Normalmente, o governo constrói uma escola ou um prédio de escola particular. Em algumas áreas remotas, o governo aluga casas. Mas meninas ficam na sua classe [...]. As meninas usam uniformes, e as professoras usam saias.

É evidente a divisão por gênero, inclusive, ao apontar um traje diferenciado para mulheres. A questão da vestimenta e do véu são pontos controversos do Islamismo, principalmente em países mais conservadores, como é o caso da Arábia Saudita.

A diferenciação de tratamento em virtude de gênero é destacada por Khadija ao caracterizar como é a educação para mulheres e meninas na Arábia Saudita, seu país. Afirma que essa distinção é encontrada inclusive quanto às matérias estudadas em sala de aula, tendo meninas aulas relacionadas a assuntos do lar e práticas domésticas; e os meninos, áreas como a educação física. Khadija aponta alguns avanços em escolas particulares, que procuram estimular o interesse das meninas em campos estritamente masculinos, mas que na realidade ainda há muito para melhorar:

É definitivamente orientado para o gênero, me ensinaram a tirar manchas difíceis de roupas e pisos quando eu estava no 8º ano eu acredito, quando cheguei em casa e perguntei ao meu irmão mais velho (4 anos mais velho) se ele foi ensinado o mesmo, ele disse que ele tinha educação física em vez disso, o que não temos. Embora os meninos também não tenham uma opção de economia doméstica. Eu sei que agora em escolas privadas, a educação das meninas é muito mais avançada, não sei se eles realmente ensinam o mesmo que os meninos (duvido muito disso, mas eles tentam interessá-las em campos orientados para homens tanto quanto seja realisticamente possível).

A Arábia Saudita figurou nos discursos obtidos como sendo um país mais conservador na questão tematizada por esse estudo e como tendo poucos avanços na questão da igualdade de gênero, muito embora tenha adotado a Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos, a Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos e a Carta Árabe de Direitos Humanos. A fala de Khadija apresenta que já ocorreram mudanças ao longo dos tempos, a partir de suas memórias de suas experiências e o contexto atual, muito embora não capazes de se constituir em mudanças consistentes na ordem estabelecida ou de repercussão significativas capazes de transformar a ordem historicamente estabelecida de diferenciação de gênero. Tal evidência aponta para uma manutenção desse modelo por mais tempo ainda, muito provavelmente.

O fato de existir discriminação de gênero no tratamento quanto à vestimenta da mulher e matérias ministradas nas escolas, contraria diretamente os documentos de direitos humanos aqui mencionados. Questões políticas e religiosas que marcam o conservadorismo, como na Arábia Saudita, podem acarretar as diferenças de tratamento e de acesso à educação.

Apesar dos relatos que fazem a configuração de que existe distinção do direito e do tipo de educação para as mulheres, desde a diferença de utilização dos materiais didáticos e das matérias curriculares ministradas, a maioria dos sujeitos se posicionou como não sendo “favorável à distinção em razão do gênero”. Alguns, como Indira, até ressaltaram que “ambos devem ir à escola, estudar os mesmos assuntos, aprender com os mesmos livros”.

Indira também relata que a maioria das carreiras ditas masculinas tem o maior número de mulheres, como percebemos nesse trecho de sua declaração, ao dizer que: “Você ficaria surpreso ao saber que as melhores escolas de negócios, médicos e de engenharia em todo o Paquistão têm o maior número de estudantes mulheres do que homens!”. Indira ressalta ainda a grande participação feminina na educação e no mercado de trabalho:

Assim, como mencionado anteriormente, se esta entrevista é baseada apenas em minhas experiências de vida, não vi diferença entre uma escola americana versus uma escola paquistanesa. Minha escola tinha pelo menos 50% de estudantes do sexo feminino na minha turma. Minha escola de negócios tinha cerca de 60%. Quando eu trabalhava no Paquistão, pelo menos 40% da força de trabalho da organização também era do sexo feminino. Então, para mim, é absolutamente normal que qualquer um e todos se eduquem.

A Indira, no entanto, evidencia alguns aspectos que são responsáveis pela separação física e intelectual da educação em virtude do gênero, quando ocorre, atribuindo à presença de extremismos de fatores culturais e religiosos.

Tomando como exemplo o Paquistão, nossa interlocutora Indira, declara que a separação de classes/escolas para meninos e meninas só ocorre até chegar o ensino médio,

isso nas cidades, quando o sistema passa a ser misto (*co-ed*), excetuando casos em que a opção das famílias consideradas mais extremistas do ponto de vista religioso que prefere o ensino em escolas separadas por gênero que se mantém como opção:

Na maioria das grandes cidades, a educação é *co-ed*, o que significa que meninos e meninas estudam nas mesmas salas de aula (no mesmo tempo e lugar). Não há absolutamente nenhuma divisão no espaço dentro da escola. O material de ensino também é o mesmo. Existem escolas especializadas somente para meninas ou meninos que foram criadas para as pessoas que pensam mais extremamente na sociedade e que não querem que as meninas estudem com os meninos. Isso, entretanto, só pode ser seguido até o ensino médio porque todas as faculdades e universidades no Paquistão são *co-ed*. Portanto, há muito incentivo para a educação universal para ambos os sexos em cidades médias, médias e grandes, a fim de prepará-los para o ensino universitário, onde eles vão interagir com sexos opostos.

Ademais, salienta que há muito incentivo para uma educação para todos nas cidades. Muito embora, essa não seja a realidade das aldeias: por exemplo, no Paquistão, não há estímulo à educação, sob as circunstâncias e motivos já assinalados nesse texto; ocorre a preferência ao trabalho no campo junto às atividades econômicas já realizadas pelas famílias, na preservação da descendência e do casamento, dentre outros aspectos culturais e religiosos. O aspecto cultural-religioso, com assento nas aldeias, prevalece como definidor!

A educação básica para as comunidades muçulmanas é percebida como importante. Um de nossos entrevistados, Salomão, frisa que apenas uma pequena porcentagem da população não reconhece a educação para mulheres como importante, nos dias de hoje. Ele também aponta a existência de escolas especializadas para homens e mulheres, aliadas à presença de escolas mistas, contudo, o material didático e as aulas ministradas têm os mesmos conteúdos curriculares para homem e mulher. Dependendo da instituição escolar, podem-se ter, por exemplo, somente mulheres lecionando; em outras escolas, há professores de ambos os sexos, como explica Salomão:

A educação básica em sociedades muçulmanas é muito importante tanto para homens quanto para mulheres. Algumas vezes você ouve dizer que não é importante para as mulheres, mas essas pessoas representam nem 10% dos muçulmanos. Nós temos escolas misturadas (meninos e meninas), como também só para homens e só para mulheres.

Há de se considerar também outra variável: a concentração e distribuição geográfica da população muçulmana e o islã como religião oficial do país ou não. Esse fator aparece na declaração abaixo disponibilizada por Salomão:

O Líbano, você não pode dizer que é um país muçulmano. Nós somos 18% das religiões. Nós também temos escolas só para mulheres, mas são poucas. Como a escola “al bayt lma3mor”. Em Bayt, a escola “al ma3mor”, por exemplo, só ensinam mulheres. Em outras escolas, há professores e professoras para homens e mulheres

sem diferença. O material e outras coisas são os mesmos. Talvez a única razão para impedir a educação universal seja a falta de dinheiro.

No Líbano, por exemplo, o islamismo só representa uma pequena porcentagem das religiões presentes nessa região. O que nos faz pensar em um interesse em promover um ensino de base intercultural, considerando que o Líbano permite uma educação islâmica, mesmo não sendo um país de maioria muçulmana. Outro fator a ser destacado, no que se refere à educação, que é citado por mais de um entrevistado: a ausência de condições financeiras é também um fator limitador da educação.

Temos ainda a questão da educação quando em territórios de campos de refugiados a se considerar na análise desse panorama de comunidades muçulmanas. Temos entre nossos entrevistados Benazir, que reside especificamente na Faixa de Gaza, e ressalta que não há uma divisão por gênero, seja em virtude do material didático e matérias a serem ministradas, seja em virtude do espaço físico e da convivência entre mulheres e homens. Essa não diferenciação se estende para a questão de seus professores e professoras. Assim, Benazir, nos comunica:

Até o término da 4ª Série das escolas primárias meninos e meninas assistem aulas no mesmo local e horário. **Não há uma divisão de espaço dentro da própria escola.** O material didático e as aulas ministradas são as mesmas. Não há diferenciação de gênero quanto aos professores. Os professores são homens e mulheres, e a maioria mulheres na educação primária. Há muitas escolas para refugiados da UNRWA e, caso os alunos queiram, eles podem estudar nas escolas do Governo. Isso depende das preferências dos pais. (grifo nosso).

Devemos realçar dois pontos que surgem na fala da Benazir. O primeiro ponto é que a profissão de professor, assim como no Brasil e outros países no mundo, se tem uma feminização da docência, ou seja, ainda é uma carreira predominantemente ocupada por mulheres. Outro ponto a ser destacado, é a figuração dos pais como figuras de decisão no tipo de educação dos filhos, que se está em um país em que o sistema de ensino oferece outros referenciais, essa definição pode não ser tão preponderante quanto à escolha na rigidez de modelos tradicionais de única opção ser a sexista para o espaço escolar.

Da análise das respostas obtidas, alguns sujeitos destacaram a educação em casa ou “homeschooling” como método educacional a ser utilizado na educação das filhas. Khadija justifica que percebe como algo positivo para a criança, embora ressalte o risco de manipulação parental:

Eu não tenho filhos, mas minhas sobrinhas vão para escolas públicas. Pessoalmente, preferiria a educação em casa porque eu vi o quão bem pode ser para um adulto (é claro que algumas pessoas usam isso para manipular seus filhos, mas eu vi alguns casos realmente bons que produziram pessoas de bom senso).

O Mordecai e a Ester também afirmam que optariam pelo “*homeschooling*” pelo fato de “não acreditarem que o sistema educacional e o ambiente escolar brasileiro sejam o mais adequado para um muçulmano”. Mordecai, afirma que caso fossem viver em um país islâmico¹²⁷, sua filha frequentaria as escolas lá presentes. Percebe-se um teor religioso e o fato de seguirem os costumes e a tradição:

No meu caso pessoal, se eu viver em um país islâmico gostaria de colocá-la em uma das escolas lá presentes. Se eu viver no Brasil, pretendo educar não só minhas filhas, mas também meus filhos, através do *homeschooling* por não acreditar que o ambiente escolar brasileiro seja o mais adequado para um muçulmano – isso falo por experiência própria. [Mordecai]

Se eu tiver filhos ou filhas enquanto vivendo em um país que não seja islâmico, eu e o meu marido pretendemos ensiná-los em casa, porque não acreditamos que o sistema educacional brasileiro seja adequado. [Ester]

Em suma, quanto a essa questão do tipo de educação para filhos e filhas, Khadija, Mordecai e Ester se assemelham em suas posições – se não uma educação ligada aos valores tradicionais do Islã, quando em comunidades como a brasileira, a opção é a educação familiar e a não frequência a escola, o que se traduz na “negação da escolarização ao direito à educação”, em nossa compreensão, por fatores religiosos.

Já Indira, por exemplo, apresenta duas possibilidades de modelos para a educação de seus futuros filhos(as): caso morasse no Paquistão, cidade onde nasceu, seria baseado nos costumes e valores culturais do Paquistão; declara também que se pautaria na liberdade e autonomia de escolha da criança sobre o tipo de educação que pretendia seguir no avanço dos estudos, pois tem recursos financeiros e isso é definidor (algo já apontado anteriormente nesse texto pela própria Indira):

Ainda não tenho filhos, e tampouco estou no Paquistão atualmente. No entanto, se eu estivesse no Paquistão, casada em uma casa típica paquistanesa e tivesse uma filha, ela começaria a escola de acordo com o que for normal lá. Talvez uma pré-escola a partir dos 2 anos, e depois a escola primária, escola secundária, ensino fundamental, ensino médio, faculdade. [...] Ela será deixada na escola e buscada lá (como eu fui). Se for necessário, ela vai para aulas particulares após a escola (que geralmente ocorrerão na escola secundária se você quiser as melhores notas). E desde então, eu pessoalmente (felizmente) venho de uma família abastada, ela pode optar por ir a uma faculdade no exterior se ela preferir. Essencialmente, a faculdade, o que estudar na faculdade e quanto mais estudar, é a decisão dela.

Para Sherazade, entrevistada que afirma não pretender ter filhos, mas, entende a necessidade de uma educação igualitária e crítica: “a educação das meninas e dos meninos deve ser focada na busca por igualdade de gênero, respeito, consciência social, religiosa”. Ela entende a educação como um instrumento de empoderamento feminino contra atos contrários

¹²⁷ Durante nossas conversas, ficou claro que o país de escolha para ambos seria a Arábia Saudita.

aos preceitos do Alcorão. A entrevistada destaca, ainda, a grande quantidade de mulheres que buscam educação no mundo árabe, ao afirmar que “no mundo árabe, por exemplo, quem mais estuda são as mulheres, elas são as que mais ocupam espaço nas pesquisas acadêmicas”. Ressaltamos aqui o destaque dado ao mundo árabe! Relembremo-nos que nem todo árabe é muçulmano, este último se refere aos seguidores do islamismo, preceito religioso e cultural.

Percebemos assim, outras diferenciações de educação em realidades sociais como, por exemplo, os países do Golfo que garantem educação para mulheres e meninas até a 12ª série (apontado por Khadija); ou quanto a proibição da educação para as mulheres na Palestina, que Sherazade, diz ter relação com o conflito estabelecido com Israel como fator determinante.

Ademais, a Arábia Saudita é apontada nas falas como tendo uma visível discriminação por gênero, fundamentada em preceitos religiosos islâmicos. Todavia, também é usada como exemplo por Mordecai e Ester como uma nação que tem a presença da maior universidade para mulheres do mundo, a “Princess Nora University”, em Riade, Arábia Saudita. Fato que apesar de não perceberem dessa forma, denota, por esse mesmo motivo, a marca da separação de gênero para a educação. Não à toa se tem uma universidade para mulheres.

Assim, se apresenta a injunção de múltiplos fatores (econômicos, sociais, culturais, políticos e religiosos) na questão que continua a influenciar no acesso, consecução e na dinâmica de ensino entre homens e mulheres. Mas, o depreende-se é que, na maioria dos casos aqui postos em análise, é a questão de gênero é uma consequência desse limite quando ocorre: porque não se limitam aos homens, apenas as mulheres. Se o regime político limitar é as mulheres que o fazem; se em nome da religião, ainda que as escrituras não o façam como defendem alguns, são as mulheres a quem se retira o direito; se é a questão econômica familiar e/ou da atividade de base das comunidades, é a mulher que é cerceada desse usufruto!

No que concerne o acesso ao ensino superior, alguns sujeitos apontam a questão acadêmica e político-institucional como fatores a serem analisados. Dessa maneira, com relação à questão acadêmica, os sujeitos destacam que os estudantes devem tirar boas notas para poderem cursar faculdades ou universidades e escolherem seus cursos, independentemente se homem ou mulher, ou seja, o que sugere não haver restrição de gênero quanto à escolha da carreira.

Por outro lado, o que pode ocorrer são diferenciações de gênero a atender, em virtude da política interna das próprias instituições de ensino superior: existem universidades mistas ou só para mulheres. Mas, existe um critério avaliativo de notas e rendimento acadêmico também como determinante, como indica a Benazir:

Depende da própria faculdade, se a mesma é só para mulheres ou elas podem assistir junto com outros homens. Algumas universidades ensinam para homens e mulheres ao mesmo tempo; outras separam pelo gênero. A dinâmica do funcionamento das aulas e do fato de as mulheres e homens frequentarem as aulas na mesma sala e no mesmo horário vai variar de acordo com as regras da Universidade.

O número de mulheres nas faculdades é alto, mais alto do que o número de homens. Há muito interesse por parte das mulheres. Não existe limitação de escolha dos cursos, vai de acordo com suas notas durante a escola secundária.

As mulheres que conseguem ter acesso, superar todas as barreiras e obstáculos, chegam à universidade, ainda que separadas pelo gênero. Nas grandes e médias cidades a formação superior por parte das mulheres, chega a atingir altos patamares, como destaca Benazir:

As aulas são dadas como elas são normalmente ensinadas em qualquer instituição de ensino em todo o mundo. Docente entra, oferece uma palestra, faz perguntas, demonstra experiências práticas e os alunos tomam notas. Essa didática é obviamente a mesma para homens e mulheres, que ambos frequentam a classe na mesma sala e, ao mesmo tempo.

O número de mulheres nas faculdades é extremamente elevado em média, cidades grandes ou médias, com mulheres se destacando na maioria das posições elevadas, acadêmicas inclusive. Em aldeias ou cidades menores, o número é comparativamente muito menor. Em geral, há muito interesse em mulheres para começar estudando mesmo que elas não desejem continuar em uma esfera profissional.

Cumprir destacar que, essa informação nos proporciona a percepção de avanços na busca pela igualdade de oportunidades e de tratamento, compreensão que pode se reverter em uma avanço na discussão, ampliação dos debates e rupturas na condição em que ainda se encontram mulheres e meninas em relação à negação ou restrição, violência e violação de seus direitos sociais e educacionais. A partir da formação de uma geração de mulheres com elevado nível de instrução escolar, que teve direito ao acesso à educação, pode-se ter repercussões na educação de base das meninas.

Outro elemento apontado é o de cada vez mais as mulheres conseguirem se inserir no mundo do trabalho, com a garantia via frequência no ensino superior, garantir suas profissionalizações, inclusive, em carreiras antes consideradas como masculinas. A fala de Indira nos confirma isso:

Geralmente as mulheres optam por estudar negócios, artes e literatura e medicina. Eu acredito que a medicina é o mais popular para as mulheres e é visto como uma profissão muito feminina no Paquistão. Há poucas mulheres nas áreas de engenharia e matemática e áreas afins.

Algumas carreiras são reconhecidas como de maior procura, como a medicina, o que pode ser provavelmente justificado nessa situação pela necessidade das mulheres muçulmanas só poderem ser atendidas por médicas (outra mulher). Que situação aqui é vislumbrada: como

ter médicas formadas em um país que impede, cerceia e/ou limita diferenciando a educação para suas meninas e mulheres?

Outras carreiras aparecem como sendo subvalorizadas, como a de professora, aqui enfatizado por Indira:

Ensinar no Paquistão é tido mais como uma profissão feminina que não paga muito e é melhor para as mulheres casadas que desejam ter uma vida profissional mais fácil. Assim, a maioria é do sexo feminino, com exceção de professores de ginástica ou às vezes professores de matemática ou física que são do sexo masculino.

Outra variável que emergiu das respostas dos sujeitos se refere ao grau de interesse pelas mulheres em exercer profissionalmente suas carreiras ou não, se há apenas interesse pela diplomação, por exemplo. As respostas fornecidas se apresentaram bastante divididas.

Benazir se manifestou afirmando que as mulheres têm interesse no exercício da profissão: “Elas costumam exercer suas profissões, não querem apenas o diploma. Se elas puderem conseguir alguma posição profissional, elas praticariam suas profissões”.

Indira afirma que as mulheres costumam buscar somente o diploma, optando pelo casamento e cuidar da casa: “A maioria das mulheres só deseja um diploma universitário não uma profissão. Na minha cidade (Karachi), quase 50% continuam em rumo a uma carreira profissional enquanto que outras simplesmente se casam e se tornam donas de casa”.

Cumprir destacar que Indira destaca a importância da educação para além da profissionalização:

Nestes tempos de alta inflação, especialmente, é mais difícil confiar em um homem como único gerador de pão da família. Uma mulher educada pode ajudar compartilhando responsabilidades. Mesmo que a mulher planeje não trabalhar depois do casamento ou pós-filhos, a educação ajuda as mulheres a se tornarem melhores mães que estão mais conscientes dos arredores, da sociedade, do que se encaixa melhor com a educação da criança, a saúde etc.

Quanto à previsão e garantia legal do direito ao trabalho e não discriminação, referendam igualdade de tratamento e de oportunidades (disposições da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos, da Carta Árabe dos Direitos Humanos e da Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos).

Foi consenso de que há mais oportunidades para os homens, muito embora a figura feminina esteja crescendo no mercado de trabalho, tendo até mesmo, a mulher, conquistado posições destinadas à figura masculina, como se percebe na fala da Indira:

Não há absolutamente nenhuma discriminação de gênero no local de trabalho. O Paquistão é o único país muçulmano a ter tido um chefe de Estado e os poucos países que tiveram um chefe de Estado (eu acredito EUA ainda está esperando pela deles), bem como as mulheres chefes de organizações, oradoras do parlamento, etc.

A relação de trabalho é boa entre homens e mulheres. Não há problemas com relação a tal situação. Hoje em dia, as mulheres estão cada vez mais assumindo papéis que elas não eram esperadas liderar talvez algumas décadas atrás. Há geralmente uma boa colaboração no local de trabalho e da experiência pessoal, os homens geralmente tendem a ser muito favorável e protetores em relação às mulheres com quem trabalham.

Apenas na fala de um sujeito aparecem duas variáveis que não tinham sido apontadas pelos demais: quanto à questão do uso do véu pela mulher no ambiente de trabalho e a preferência por ambientes privativos no emprego, como é enfatizado pela Benazir:

A dinâmica de trabalho entre um homem e mulher desconhecidos numa mesma sala de trabalho é muito simples, como se fossem irmãos, mas usando o *hijab*. Normalmente, como uma mulher trabalhando num espaço público, é preferível ter alguma privacidade no seu ambiente de trabalho.

O véu, nessa fala sugere mais uma proteção da figura feminina no ambiente de trabalho, do que uma manifestação cultural de seu uso, mais uma diferenciação de tratamento ou mesmo discriminação.

As relações com o mundo do trabalho e da profissionalização, também ligada a educação como desdobramento, inspira indagações: qual seria o posicionamento acerca de uma mulher ter um trabalho, contribuir financeiramente nas despesas da casa? Qual o impacto na dinâmica familiar a mulher ser também uma provedora do lar?

Nesse sentido, interessou-nos também juridicamente as distintas acepções na relação entre o casamento e a dinâmica familiar, bem como a noção de divisão dos papéis dentro da família; a obrigação de priorizar a família e se dedicar aos filhos e o marido em detrimento do investimento numa carreira profissional, ou até mesmo o direito de escolher com quem vai se casar.

Juridicamente a questão é posta da seguinte forma, nas disposições jurídicas estudadas nessa investigação. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, há a previsão de igualdade entre partes no que se refere aos direitos e às obrigações:

Artigo XVI

1. A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais.

2. O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos.

3. A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado. (DUDH, 1948, artigo XVI)

Na Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos de 1990, a constituição da família é vista como o fundamento da comunidade islâmica, tendo os homens e mulheres equivalência de direitos no casamento:

ARTIGO 5:

- a) A família é o fundamento da sociedade, e o casamento é a base de uma família. Os homens e as mulheres têm o direito ao casamento, e sem as restrições decorrentes de raça, cor ou nacionalidade deve impedir-lhes de exercerem esse direito.
- b) A sociedade e o Estado devem remover todos os obstáculos e facilitar o casamento, e deve proteger a família e salvaguardar o seu bem-estar.

ARTIGO 6:

- a) A mulher é igual ao homem em dignidade de pessoa humana, tem o seu próprio direito de desfrutar, bem como as funções a executar, como também possuir a sua própria identidade civil e independência financeira, ainda o direito de manter seu nome de linhagem.
- b) **O marido é responsável para a manutenção e bem-estar da família.** (grifo nosso) (DECLARAÇÃO DO CAIRO, 1990, artigos 5 e 6).

No que se refere à Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos de 1981, o direito de casar e constituir família é algo a ser buscado, tendo a mulher e o homem obrigações e responsabilidade de acordo com o sexo:

XIX – Direito de Constituir Família e Assuntos Correlatos

- a. Toda pessoa tem o direito de se casar, constituir família e ter filhos, de acordo com sua religião, tradições e cultura. Todo cônjuge está autorizado a usufruir tais direitos e privilégios e deve cumprir essas obrigações na conformidade do estabelecido na Lei.
- b. Cada um dos parceiros no casamento tem direito ao respeito e consideração por parte do outro.
- c. Todo marido é obrigado a manter sua esposa e filhos, de acordo com suas possibilidades.
- d. Toda criança tem o direito de ser mantida e educada convenientemente por seus pais, sendo proibido o trabalho de crianças novas ou que qualquer ônus seja colocado sobre elas, que possam interromper ou prejudicar seu desenvolvimento natural.
- e. Se por alguma razão seus pais estiverem impossibilitados de cumprir com suas obrigações para com a criança, torna-se responsabilidade da comunidade a satisfação dessas obrigações às custas do poder público.
- f. Toda pessoa tem direito ao apoio material, assim como ao cuidado e proteção de sua família durante a infância, na velhice ou na incapacidade. Os pais têm direito ao apoio material, assim como ao cuidado e proteção de seus filhos.
- g. A maternidade tem direito a respeito especial, cuidado e assistência por parte da família e dos órgãos públicos da comunidade (Ummah).
- h. Na família, homens e mulheres devem compartilhar suas obrigações e responsabilidades, de acordo com o sexo, dotes naturais, talentos e inclinações, sem perder de vista as responsabilidades comuns para com os filhos e parentes.
- i. Ninguém deverá se casar contra sua vontade, nem perder ou sofrer diminuição de sua personalidade legal por conta do casamento.

XX – Direitos das Mulheres Casadas

Toda mulher casada tem direito a:

- a. morar na casa em que seu marido mora;
- b. receber os meios necessários para a manutenção de um padrão de vida que não seja inferior ao de seu marido e, em caso de divórcio, receber, durante o período legal de espera (iddah), os meios de subsistência compatíveis com os recursos do marido, para si e para os filhos que amamenta ou que cuida, independente de sua própria condição financeira, ganhos ou propriedades que possua;
- c. procurar e obter a dissolução do casamento (khul'a), na conformidade da Lei. Este direito é cumulativo com o direito de buscar o divórcio através das cortes;

- d. herdar de seu marido, pais, filhos e outros parentes, de acordo com a Lei;
- e. segredo absoluto de seu marido, ou ex-marido se divorciada, com relação a qualquer informação que ele possa ter obtido sobre ela, e cuja revelação resulte em prejuízo a seus interesses. Idêntica responsabilidade cabe a ela, em relação ao marido ou ao ex-marido. (DECLARAÇÃO ISLÂMICA UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1981, artigos XIX e XX).

Por fim, na Carta Árabe dos Direitos Humanos de 2004, destaca-se a importância da família, devendo a mesma ser protegida e assegurada pelo Estado e pela sociedade:

Artigo 11

Todas as pessoas são iguais perante a lei e têm o direito de desfrutar da sua proteção, sem discriminação.

Artigo 33

1. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade; ela é baseada no casamento entre um homem e uma mulher. Os homens e as mulheres com idade para casarem-se têm o direito de formar uma família, segundo as regras e condições do casamento. O casamento não pode acontecer sem o pleno e livre consentimento de ambas as partes. A legislação em vigor regula os direitos e deveres do homem e da mulher quanto ao casamento, durante o casamento e na sua dissolução.
2. O Estado e a sociedade devem assegurar: a proteção da família, o fortalecimento dos laços familiares, a proteção de seus membros e a proibição de todas as formas de violência ou de abuso nas relações, em especial contra mulheres e crianças. Eles devem também assegurar a necessária proteção e cuidado para que as mães, as crianças, as pessoas idosas, as pessoas com necessidades especiais, os adolescentes e jovens sejam proporcionados com as melhores oportunidades de desenvolvimento físico e mental. (CARTA ÁRABE DOS DIREITOS HUMANOS, 2004, artigos 11 e 33).

Nas legislações supramencionadas, figura a noção de independência financeira tanto para o homem, quanto para mulher; excetuando a DUDH, todas afirmam a obrigatoriedade do homem como provedor do lar. Depreende-se então que a mulher pode trabalhar e que pode contribuir financeiramente nas despesas da casa.

Cumpram-se ainda que o entendimento acerca da independência financeira e do direito ao trabalho da mulher previstos e garantidos pelos instrumentos jurídicos, contrasta com alguns posicionamentos conservadores dos países islâmicos e de relatos sobre acesso à educação.

Registramos que quando da negociação da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, apesar de esse documento ter tido ampla adesão dos países, foi a que mais apresentou reservas nos seus dispositivos, principalmente na cláusula relativa à igualdade entre homens e mulheres no âmbito familiar, ou seja, do lugar dicotômico da mulher nos espaços público e privado (PIOVESAN, 2008).

As nações que mais apresentaram reservas na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, são países de maioria islâmica¹²⁸. Os artigos que mais sofreram reservas¹²⁹ foram por conflitarem com a lei da *Shariah* e da *Sunnah*¹³⁰: Estes artigos que sofreram reservas, excetuando um deles que trata sobre o instrumento a ser escolhido quando da resolução de conflitos entre os países (artigo 29), todos tratam sobre a “igualdade de gênero no âmbito civil, administrativo, político e legislativo, bem como adoção de políticas públicas para combater a discriminação sofrida pelas mulheres”.

Assim, embora haja previsão legal expressa para se buscar a isonomia entre os sexos, ainda que no âmbito das Nações Unidas, percebe-se a utilização de justificativas religiosas pelas nações islâmicas para rejeitarem mecanismos igualitários, como o Alcorão Sagrado e seus fundamentos, bem como legislações, quando aplicam a *Shariah* Islâmica.

Essa oposição também é verificada na fala dos sujeitos, por exemplo, quando Salomão se manifesta pelo crescimento da figura feminina de um lado, e em outro, declara que sua esposa sairá do emprego para cuidar da casa e dos filhos, mesmo que afirme ser uma decisão em conjunto com a sua esposa: “minha esposa é professora e minha irmã é gerente de Recursos Humanos. Nos próximos anos, provavelmente a minha esposa sairá da escola em que trabalha para cuidar dos nossos filhos, mas isso é algo que podemos decidir juntos depois”.

Em contrapartida, alguns sujeitos declararam inclusive que as mulheres são requisitadas para trabalho, aparecendo o fator econômico, como uma variável que influencia tanto no trabalho da mulher – questão de necessidade como no casamento, situação essa que pode ser vista no campo de refugiado na Faixa de Gaza. Isso pode ser verificado no depoimento da Benazir:

Não há resistência no âmbito da sua própria família e no ambiente externo, pois a maioria das mulheres bem sucedidas são mais requisitadas para trabalhar. Ressalta-

¹²⁸ Os países de maioria islâmica são Afeganistão, Albânia, Arábia Saudita, Argélia, Azerbaijão, Bangladesh, Bahrein, Bósnia, Brunei, Burkina Fasso, Catar, Chade, Comores, Djbuti, Egito, Emirados Árabes, Eritréia, Etiópia, Gâmbia, Guiné, Iêmen, Indonésia, Irã, Iraque, Jordânia, Kuwait, Líbia, Líbano, Malásia, Maldivas, Mali, Marrocos, Mauritània, Níger, Omã, Palestina, Paquistão, Quirguistão, Saara Ocidental, Senegal, Serra Leoa, Síria, Somália, Sudão, Tadjiquistão, Tunísia, Turcomenistão, Turquia e Uzbequistão. São países de maioria islâmica, ou seja, mais da metade do país pratica o Islam. Disponível em: <<https://amulhereislam.wordpress.com/tag/paises-islamicos/>>. Acesso em 16 mai. 2017.

¹²⁹ Para aprofundamento dessa questão, assinalamos que dentre os artigos que mais sofreram reservas, são eles: artigo 2, alíneas f e g; artigo 9, parágrafos 1 e 2; artigo 15, parágrafo 4; artigo 16, parágrafo 1, alíneas a, c, d, f, g; artigo 29, parágrafos 1 e 2 por conflitarem com a lei da *Shariah* e da *Sunnah*.

¹³⁰ UNITED NATIONS (UN). **Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women**. Disponível em: < https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-8&chapter=4&lang=en#EndDec>. Acesso em: 16 mai. 2017.

se, contudo, não, as mulheres que trabalham são mais sortudas em se casarem do que aquelas que não trabalham, porque na Faixa de Gaza nós temos um alto custo de vida e um salário não é suficiente.

Indira também declara que não há resistência na busca por um trabalho ou profissão, seja no âmbito familiar com os pais, seja externamente. Contudo, ela destaca uma variável diferente da Benazir, que é a figura do homem/esposo e seu pensamento conservador acabam por prejudicar a profissionalização e exercício do trabalho pela mulher:

Geralmente não há resistência por parte dos pais ou do ambiente externo na busca ou exercício de uma profissão, se você tem um diploma universitário. Pode, contudo, ter alguma resistência do marido em termos de quem está ganhando mais. Homens no Paquistão tendem a ter um grande ego. E, embora a maioria dos homens perceba a importância de ter sua esposa trabalhando para proporcionar uma vida melhor para a família, há argumentos e dissensões quando as mulheres ganham mais, simplesmente porque vai ferir o ego do homem. As mulheres não são os ganhadores de pão clássico (exceto para as mães solteiras, por exemplo), mas a sua ajuda no fornecimento para a casa é quase sempre bem vinda.

Ao que parece, existe um avanço da figura feminina seja na profissionalização e no mercado de trabalho, mas ainda lidam com a necessidade do aval do marido, pelo que se pode perceber. Por outro lado, a ampliação da inserção das mulheres também coloca às sociedades machistas suas dificuldades: lidar com a possibilidade de uma mulher ganhar mais que o homem, tendo que se confrontar com suas próprias concepções, muito certamente.

5 CONCLUSÃO

Ao iniciarmos esta pesquisa, entendíamos como imagem da mulher muçulmana, a de uma figura submissa e inferior ao marido ou qualquer outro parente masculino; obrigada ao uso do véu para esconder o seu corpo e a sua face como uma imposição de tradições religiosas e culturais; relegada ao ambiente doméstico e responsável por cuidar da sua família; e sem perspectivas educacionais e profissionais, já que deveria ser o homem aquele que possuía todos os direitos legais ou ter essas expectativas.

Considerávamos que os direitos humanos previstos seriam somente os da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 defendidos pelas Nações Unidas e, como no início da formulação da declaração não houve participação de países islâmicos, direitos humanos como a educação ou igualdade de gênero e de oportunidades não seriam bem acolhidos por países e comunidades islâmicas.

Foi essa noção apresentada quando propusemos o projeto de pesquisa que defendia o “direito da mulher muçulmana à educação”, já que essa concepção de exclusão e restrição de direitos acerca da figura “mulher muçulmana” havia sido reproduzida não apenas pela mídia, mas por alguns sujeitos, como a própria Malala, até mesmo em livros, como o do Demant (2015), e textos acadêmicos, e finalmente por mim, pela imaturidade e desconhecimento.

Validar a ideia de só existir um tipo de uma “mulher muçulmana” seria negar a riqueza histórica, política, econômica e cultural, até mesmo jurídica, dos diferentes indivíduos e nações islâmicas e incorrer em um equívoco de uma noção de ser humano universal. Portanto, defendemos a concepção da ideia de “distintas representações das mulheres muçulmanas”.

Dessa maneira, procuramos então ampliar o estudo e a produção científica da temática pesquisada com base em distintos enfoques teóricos e empíricos. Discutir e refletir sobre assuntos humanitários diante de um cenário de tamanha exacerbação da violência são ponderações importantes a serem destacadas e compreendidas, a fim de elaborar uma nova perspectiva mais ampla e de entendimento cultural sobre o tema.

Ressalto, contudo, que um dos objetivos de uma pesquisa é conhecer, comprovar ou retificar dados. Não estou afirmando, por exemplo, que a experiência traumática que a Malala passou ou mesmo que a sua causa pela defesa dos direitos das mulheres à educação não é pertinente, visto que os índices de mulheres analfabetas pelo mundo ainda é grande. Apenas não é intuito que façamos generalizações de situações, ou seja, que mulheres muçulmanas não têm direito à educação, o que não é verdade; ou, que elas têm direito à educação, o que

também não é verdade, já que existem fatores que podem não permitir ou restringir a educação delas, como vimos.

Nosso interesse era o de saber se as informações acerca da discriminação de gênero e educação coincidiam com as realidades e experiências de vida dos sujeitos. Estou salientado essa parte para mostrar que opiniões e posicionamentos podem ser mudados; que informações devem ser amplamente checadas quando se pretende abordar uma pessoa, ou um grupo singular, a fim de que não sejamos também ferramentas de reprodução de rótulos e deturpações de identidades.

Constatamos pela experiência pessoal de aproximação com os sujeitos desta pesquisa que todo pré-juízo sobre pessoas e grupo passa a ser, progressivamente, superado, contribuindo para a diminuição dos prejuízos culturais causados por atitudes islamofóbicas e etnocêntricas. A ideia de uma mulher submissa e sem perspectivas educacionais não é uma condição generalizante a ser propagada. Existem oportunidades educacionais e profissionalizantes para as mulheres muçulmanas, tendo reflexo na igualdade de direitos e no acesso à educação, seja do ponto de vista religioso, seja do ponto de vista jurídico.

Na perspectiva jurídica, existem três documentos específicos sobre direitos humanos para as comunidades islâmicas, que seriam a Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos de 1981, a Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos de 1990 e a Carta Árabe de Direitos Humanos de 2004. Embora tais instrumentos usem fundamentações diferentes para justificar a importância e a inviolabilidade dos direitos humanos, o direito à educação está previsto e garantido no Artigo 7 da Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos; no Artigo XXI da Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos e no Artigo 41 da Carta Árabe de Direitos Humanos.

Considerando, então, a existência de instrumentos legais que normatizam o direito à educação em comunidades islâmicas como um direito humano legitimado e que deve ser garantido pelo Estado; bem como a circunstância de os nossos interlocutores afirmarem em todas as suas narrativas que não existe uma discriminação por gênero para a educação, ou seja, que homens e mulheres são incentivados à educação, se fez necessário entender o reconhecimento desse direito pelos próprios sujeitos em suas distintas realidades sociais e dos fatores e elementos que influenciariam e impactariam na consecução e efetivação do direito à educação.

Os dados dos sujeitos assinalaram a percepção e o reconhecimento da educação como um direito e dever do Estado. Contudo, a fundamentação de se apresentar como um direito

humano islâmico é questionada nos dados, fazendo-se uma distinção entre ser uma necessidade básica e ser um direito humano.

Verificamos, assim, distinções e variações quanto às formas de usufruto do “direito à educação” e da “educação básica” para as comunidades islâmicas, sendo influenciadas por muitos fatores, circunstâncias, especificidades e particularidades que marcam a sua possibilidade de ocorrência.

Algumas pessoas não percebem a educação como um direito humano, embora anseiem por uma educação básica para eles e seus filhos, como o caso da Khadija na Arábia Saudita. Outros sujeitos não percebem a educação como um direito humano a ser garantido por uma lei universal, porque não existe uma única lei que possa abranger as necessidades e objetivos de cada país do que é ter educação ou ser educado, como salienta a Indira. Ademais, a educação não seria algo essencial ou imprescindível para algumas nações, se considerarmos outras necessidades básicas que superam as da educação como a pobreza ou a fome.

Como destacado por Boaventura dos Santos (2009 e 2013), a universalidade se apresenta de maneira inviável por não representar as distintas concepções de dignidade humana em outras culturas e por não poder atender a todos os indivíduos indiscriminadamente. A impossibilidade de existir uma lei universal que consiga abranger as necessidades, carências e singularidades de cada sociedade, acerca do que é educação ou do que define ser uma pessoa educada, é muito variável, diante de condicionantes históricos, políticos e culturais.

Na perspectiva religiosa e nos valores do Islã, o Alcorão e a *Sunnah* não fazem distinção entre homem e mulher, sendo todos iguais e importantes para *Allah*. A busca pelo conhecimento é algo incentivado pelo texto sagrado para todos. Além disso, percebemos nos dados apresentados muito fortemente, a existência da defesa a universalidade do direito à educação no sentido religioso e da fé, ou seja, que a única lei universal existente é a Lei de *Allah*.

Como podemos observar em algumas comunidades islâmicas, o problema reside nas interpretações religiosas e imposições culturais realizadas por alguns grupos hegemônicos de homens (o “established” e o “establishment” de Norbert Elias) responsáveis pela discriminação da mulher muçulmana (“outsiders”) ou pelo não acesso à educação, situação verificada, por exemplo, na Arábia Saudita. Normalmente, são os casos de posicionamentos político-religiosos e de práticas culturais de violação aos direitos e dignidades das mulheres que habitualmente são deturpados, reproduzidos e divulgados pela mídia.

Nessas circunstâncias, a questão não seria a inexistência de leis ou documentos que protejam e assegurem os direitos humanos, visto que o direito à educação é percebido como importante para mulheres e meninas, mas o usufruto desse direito é que se faz diferenciado. Portanto, a análise da temática do direito à educação, notadamente para mulheres e meninas, deve considerar aspectos tais como a emergência de tensões e os conflitos históricos, políticos, culturais e econômicos nas diversas comunidades islâmicas.

Nessas condições, fatores como o fenômeno da urbanização e das atividades econômico-produtivas surgem nas falas como variáveis no reconhecimento e consecução do direito à educação. Quanto mais urbanizadas e globalizadas uma região, maiores as oportunidades de mulheres e meninas serem educadas, o que inversamente demonstraria o atraso educacional no campo, tanto para homens e mulheres.

A diferença de tratamento e de oportunidades educacionais nos campos é mais séria e complexa para as mulheres, pelo fato dos pais perceberem os filhos do sexo masculino como partícipes para a condição financeira e trabalho familiar, sendo os mesmos beneficiados nessa escolha. Tal aspecto foi indicado por Indira como uma situação que ocorre no Paquistão e abordado e criticado tanto por Amartya Sen como pelo Boaventura dos Santos.

As questões financeiras e econômicas são fatores primordiais, já que o amplo acesso é definido por pessoas que possuem boas condições financeiras para custearem a educação, normalmente os pais, situação essa verificada inclusive dentro do contexto dos campos de refugiados, como indicado pela Benazir e Salomão.

A figura dos pais tem um papel destacado na educação, pois são os mesmos os responsáveis por custear o estudo, ou mesmo incentivar e impor a educação como condição quando da negociação do casamento da sua filha. Cumpre salientar, contudo, que a noção de uma mulher educada ainda é vista com certo preconceito por alguns homens por não aceitarem que a mulher ou a esposa possa ser minimamente ou mesmo mais educada do que eles, como ressaltou Salomão.

Temos a impressão da existência de uma tríade envolvendo: campo (rural) e cidade (urbano); nível de escolarização e implicações na relação marido e mulher; territorialidade e religião. Todas essas variáveis *versus* dominação-subjugação-violência parecem entrelaçados na relação educação e poder.

Com relação aos aspectos dos costumes, todos ressaltam o impacto dos mesmos nas normas sociais e culturais desses indivíduos e coletividades. Temos então o conhecimento de que os costumes e os valores culturais islâmicos têm variações em suas imposições dentro das

distintas comunidades no que se refere à relação entre educação, manifestação religiosa e costumes.

Em algumas dessas situações, figuram as condições de desigualdade de acesso à educação por mulheres e meninas como ligadas à tradição dos costumes em nome da religião, materializados no não acesso e a não consecução do direito à educação, pela discriminação de gênero e pela manutenção da subjugação feminina à figura masculina do pai, do irmão ou do esposo.

A questão da diversidade de manifestação religiosa, da interculturalidade e do ensino laico foram aspectos bem controversos nos discursos dos sujeitos entrevistados. Embora a maioria tenha destacado a importância do ensino intercultural, tanto pela formação de um senso crítico nos indivíduos, como também para eles conhecerem e aprenderem a respeitar o “outro”, o diverso, o “outsider” daquela sociedade e se buscar a inclusão na prática, alguns dos sujeitos entrevistados rejeitaram completamente esse ensino. A possibilidade de terem seus filhos “corrompidos” por outras práticas culturais e religiosas fazem com que optem por uma educação em casa, o “homeschooling”; por um ensino laico efetivo, ou mesmo por um ensino religioso obtido em comunidades islâmicas conservadoras, como foi destacado o caso da Arábia Saudita.

Alguns sujeitos até consideram significativo o ensino intercultural, mas que ocorra somente na teoria. Existe de um lado o direito à liberdade de escolha e de expressão religiosa e do outro a ampliação das relações sociais e o respeito ao diverso e de ser incluído.

Pelas respostas analisadas, as práticas pedagógicas da escola de sua preferência ou de sua defesa não se coadunam com os paradigmas que norteiam a organização de um ensino que respeite e contemple a diversidade das manifestações religiosas e que busque a convivência e tolerância de sujeitos com outras doutrinas e crenças. A defesa que emerge é a de que a formação religiosa das crianças deva ser apenas na própria religião islâmica.

Outro ponto a se destacar são as questões políticas, incluindo nesses aspectos os conflitos entre as nações, os quais têm grande impacto na dinâmica de funcionamento dos países. Tais adversidades podem provocar até o retorno de práticas culturais consideradas conservadoras e extremistas que não são aceitáveis no Islã, conjuntura destacada no Afeganistão e no Paquistão durante o intervalo de tempo em que o Talibã ocupou, proibindo a educação formal para mulheres e meninas, como é salientado no livro da Malala.

A circunstância atual de guerra e de territórios situados em áreas de conflito também se agrega no agravamento das dificuldades de usufruto da educação, segundo Sherazade, ao

reconhecer como fatores restritivos na consecução do direito de mulheres e meninas em particular.

A questão de gênero, que incluímos nessa perspectiva não somente aspectos educacionais, como também laborais e familiares, ainda é uma situação delicada. Ocorreram avanços legais e laborais para as mulheres no acesso à educação (escolas e universidades), às carreiras consideradas até então masculinas, na sua profissionalização e oportunidades equiparadas as dos homens.

Infelizmente, o direito à educação no sentido de garantia, acesso, efetivação e oportunidades entre homens e mulheres não é uma realidade apresentada em muitas comunidades islâmicas. Como destaca Amartya Sen (2010), a condição da mulher muçulmana seria uma espécie de “inclusão injusta”, visto que há a previsão jurídica do direito, mas não uma efetiva aplicação, estando esta muito aquém do que se precisa em termos qualitativos, considerando ainda a existência de fatores impactantes como os culturais, políticos e econômicos.

Por fim, saliente-se ainda que a noção de dignidade e de direitos humanos iguais entre os gêneros ainda não foi ultrapassada, embora tenha havido algumas conquistas jurídicas, sociais e políticas nessa esfera, muitos desafios ainda são enfrentados por mulheres e meninas, muçulmanas ou não, seja no que concerne ao direito à educação ou a qualquer direito humano básico. A desigualdade, discriminação e violência de gênero ainda são muito presentes e recorrentes.

REFERÊNCIAS

- ABDEL-MAGIED, Yassmin. What does my headscarf means to you?: talk [conversa]. *In: TED: Conferência Oficial do TED*. December, 2014. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/yassmin_abdel_magied_what_does_my_headscarf_mean_to_you/transcript?language=en>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- ABU-LUGHOD, Lila. **As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação?** Reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus outros. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a06.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.
- ACNUR. **Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados>. Acesso em: 31 dez. 2015.
- _____. **Mulheres Refugiadas**. Disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/portugues/quem-ajudamos/dmr-20110/>>. Acesso em: 30 dez. 2015.
- _____. **O ACNUR**. Disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/portugues/o-acnur/>>. Acesso em: 31 dez. 2015.
- _____. **O mundo das crianças**. Disponível em: <<http://www.acnur.org/t3/portugues/quem-ajudamos/criancas/>>. Acesso em: 30 dez. 2015.
- AFP. ONU registra 69 casos de abuso sexual por capacetes azuis em 2015. **Globo (G1)**, 3 março 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/03/onu-registra-69-casos-de-abuso-sexual-porcapacetes-azuis-em-2015.html>>. Acesso em: 22 mai. 2016.
- AKYOL, Mustafa. “Faith versus tradition in Islam”: talk [depoimento transcrito]. *In: TED*. Depoimento concedido ao TEDxWarwick, março de 2011. 17min11s. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/mustafa_akyol_faith_versus_tradition_in_islam/transcript?language=en>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- ALCORÃO. **O Alcorão Sagrado**. Tradução por Samir El Hayek. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alcorao.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- AP; JONES, Dow. Malala faz discurso na ONU em defesa da educação. **Estadão**, 12 julho 2013. Disponível em: <<http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,malala-faz-discurso-na-onu-em-defesa-daeducacao,1052824>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Traduzido por João Menelau Paraskeva. 2 ed. Porto – Lisboa: Porto Editora, 1990.
- ASSOCIATED PRESS. Na Arábia Saudita, mulheres só podem estudar se um parente permitir. **Globo (G1)**, 19 dezembro 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/na-arabia-saudita-mulheresso-podem-estudar-se-um-parente-permitir.html>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BALDI, César Augusto. **Os direitos humanos e as concepções não-ocidentais: O que o Islã tem a ver com isto?**. Disponível em: <http://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/62644/direitos_humanos_concepcoes_ocidentais.pdf>. Acesso em 28 mar. 2017.

BERGLUND, Jenny. **Global questions in the classroom: the formulation of Islamic Religious Education at Muslim schools in Sweden** (2011). Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.601549>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

BESERRA, Bernadete. **Brasileiro nos Estados Unidos: Hollywood e outros sonhos**. Tradução da autora. Fortaleza/São Paulo/ Santa Cruz: Editora UFC/UNISC/HUCITEC, 2005.

_____. (2016). **Dos riscos da diferença: etnografia de um percurso acadêmico**. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22058>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).

Islamismo. Disponível em:

<<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=islamismo&type=AllFields>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. **Muçulmanos**. Disponível em:

<<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=mu%C3%A7ulmanos&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS – USP. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Disponível

em:<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>>. Acesso em: 25 ab. 2016.

BILENKY, Thais. ONU aprova resolução para paz na Síria após acordo entre EUA e Rússia. **Folha de S. Paulo**, Nova York, 18 dezembro 2015. Disponível

em:<<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2015/12/1721001-onu-aprova-resolucao-para-paz-na-siria-apos-acordo-entre-eua-e-russia.shtml>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. – Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. – 7ª reimpressão.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm>. Acesso em: 31 dez. 2015.

DERECHO INTERNACIONAL. **Tratado de Sèvres**. Disponível em: <<http://www.dipublico.org/3680/tratado-de-sevres-1920/>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

BRASIL ESCOLA. **Síria**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/siria.htm>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

BRÉVILLE, Benoît. Refugiados na Europa: Um grito sobre Schengen. **Le Monde Diplomatique**, 4 janeiro 2016. Disponível em: <<http://diplomatie.org.br/um-grito-sobre-schengen/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BUSH, Laura. **The Taliban's War Against Women**. Radio Address to the Nation, Texas, 17 novembro 2001. Disponível em: <<http://2001-2009.state.gov/g/drl/rls/rm/2001/6206.htm>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

CANDIDATA muçulmana teve garantido direito ao uso de véu islâmico em concurso público. **Tribuna do Direito**, 16 maio 2016. Disponível em: <<http://www.tribunadodireito.com.br/noticias-detalhes.php?codNoticia=17557&q=Candidata+mul%E7umana+teve+garantido+direito+ao+uso+de+v%E9u+isl%E2mico+em+concurso+p%FAblico>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das Almas**: o imaginário da república do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CATROGA, Fernando. A Cultura Republicana Portuguesa e as suas Práticas Simbólicas na Era da Erosão da Memória. *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho e outros (ORG.). **História da Educação**: República, Escola e Religião. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2012. v. 01. 671p. (Coleção História da Educação).

CHARÃO, Cristina. Reconhecimento internacional da Palestina como nação e a reforma de seu sistema educacional. **Revista Educação**, 20 dezembro 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/primeiro-passo/>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

CONSELHO ISLÂMICO. Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos de 1981. Legislação de 19 de setembro de 1981. Regulamenta os Direitos Humanos no Islam Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nasDelibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-islamica-universal-dos-direitos-humanos-1981.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

COSTA, Camila. Estado e Fé: STF permite ensino confessional de religião nas escolas. **BBC Brasil**, São Paulo, 27 setembro 2017. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41404574>>. Acesso: 29 set. 2017.

COSTA, Luciano Bedin da. **Cartografia**: uma outra forma de pesquisar. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/15111/pdf_1>. Acesso em: 25 mai. 2017.

CULTURA ÁRABE. **Quais são os países Árabes?**. Disponível em: <<http://culturarabe121grupof.blogspot.com.br/2009/10/o-mundo-arabe-designa-um-conjunto-de.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

DEMANT, Peter. **O mundo muçulmano**. São Paulo: Contexto, 2015.

DIMOULIS, Dimitri. **Igualidade**. Notas sobre a crítica dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www.uninter.com/iusgentium/index.php/iusgentium/article/view/231/178>>. Acesso em 28 mar. 2017.

DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira . **Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais?**. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11750>. Acesso em: 06 jul. 2016.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. **Escola e Laicidade: O Modelo Francês**. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/ppgcr/arquivos/producoes/producao_4.pdf>. Acesso em 26 jul. 2017.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães: A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Traduzido por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Traduzido por Vera Ribeiro; Tradução do posfácio à edição alemã por Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. **Olympe de Gouges**. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Olympe-de-Gouges> >. Acesso em 04 set. 2017.

EX-REFUGIADA ganha prêmio de US\$ 1 milhão como melhor professora do mundo. **BBC Brasil**, São Paulo, 14 março 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160314_professora_refugiada_educacao_1ab>. Acesso: 26 abr. 2016.

FACHIN, Zulmar; SILVA. Deise Marcelino. **Direito Fundamental de Acesso à Água potável: uma proposta de constitucionalização**. Disponível em: <<http://fg.jusbrasil.com.br/noticias/2215369/direito-fundamental-de-acesso-a-agua-potavel-uma-proposta-de-constitucionalizacao-zulmar-fachin-e-deise-marcelino-silva>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

FILIU, Jean-Pierre. Faixa de Gaza, no centro da questão palestina. **Le Monde Diplomatique**, Oriente Médio, 3 abril 2012. Disponível em: < <http://diplomatique.org.br/faixa-de-gaza-no-centro-da-questao-palestina/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

FONTELES FILHO, J. M. **Subjetivação e Educação Indígena**. 2003. Tomo I e II - 654f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução por Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução por Maria Theresa da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999b.

FORTALEZA DO ISLAM. **O que é o Alcorão?**. Disponível em: <<http://www.fortalezadoislam.org/>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

_____. **Quais são os ensinamentos do Islam?**. Disponível em: <<http://www.fortalezadoislam.org/>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

FRANCE PRESSE. Bandeira palestina é hasteada na ONU pela primeira vez. **Globo (G1)**, 30 setembro 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/09/bandeira-palestina-e-hasteada-na-onu-pelaprimeira-vez.html>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

FROTA, Hidemberg Alves da. **A Universalidade dos Direitos Humanos no Mundo Muçulmano.** Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28100849_A_universalidade_dos_direitos_humanos_no_mundo_muçulmano>. Acesso em 28 mar. 2017.

GARCÊZ, Karine. **Infância Refugiada.** Disponível em: <<http://www.infanciarefugiada.com.br/>>. Acesso em 29 set. 2017.

GARÇON, Lucile; ZURAYK, Rami. O trabalho precário dos migrantes no Líbano. **Le Monde Diplomatique**, Oriente Médio, 1 setembro 2010. Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/o-trabalho-precario-dos-migrantes-no-libano/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

GIL, J. M .S. É possível aprender da experiência?. *In*: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Gabriela. Estudante muçulmana é interrompida durante o exame da OAB por usar véu. **Globo (G1)**, São Paulo, 17 março 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/oab/noticia/2015/03/estudante-muçulmana-e-interrompidadurante-o-exame-da-oab-por-usar-veu.html>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

GOUGES, Olympe de. **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã.** Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwie8ZTA_6rMAhVNzGMKHQtxAjUQFggoMAI&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5175681.pdf&usq=AFQjCNHE2nN3ZHx_W9a1tShEP8KaTMLQFQ&sig2=AcDFSIn49CodV99KFzDfw&bvm=bv.120551593,bs.1,d.cWw>. Acesso em: 25 ab. 2016.

GRESH, Alain. O Estado da Palestina é para amanhã, sempre amanhã. **Le Monde Diplomatique**, Oriente Médio, 1 outubro 2011. Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/o-estado-dapalestina-e-para-amanha-sempre-amanha/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

HAMZEH-MUHAISEN, Mouna. Diário de um campo de refugiados. **Le Monde Diplomatique**, Oriente Médio, 1 novembro 2000. Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/diario-de-um-campo-de-refugiados/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

HILL, Christopher. **A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII**. Tradução por Cynthia Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

HUNTINGTON, Samuel P. **Choque de Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

ISLAM. **O Islam Hoje**. Disponível em: < http://www.islam.org.br/o_islam_hoje.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **O que vestir num país islâmico?**. Disponível em: <<https://amulhereislam.wordpress.com/tag/paises-islamicos/>>. Acesso em 16 mai. 2017.

JABER, Hana. AS CONSEQUÊNCIAS DOS CONFLITOS NO ORIENTE MÉDIO. Quem realmente acolhe os refugiados?. **Le Monde Diplomatique**, 1 outubro 2015. Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/quemrealmente-acolhe-os-refugiados/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

JUSTIÇA da França pune primeiras muçulmanas por uso de véu. **BBC Brasil**, 22 setembro 2011. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/09/110922_veu_multas_franca_pai.shtml>. Acesso: 17 mai. 2016

KAYO, Ramon. **O que é a hierarquia de Necessidades de Maslow (Pirâmide de Maslow)?**. Disponível em: < <http://ramonkayo.com/conceitos-e-metodos/o-que-e-a-hierarquia-de-necessidades-de-maslow> >. Acesso em 27 set. 2017.

KESTLER-DAMOIRS, Jillian. **Militarising education in Israeli schools**. Disponível em: <<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=3cf52cb9-e509-49c7-923c5f948a597d31%40sessionmgr198&vid=0&hid=107&bdata=Jmxhbmc9cHQYnImc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=2W64104084632&db=nfh>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

KIRK, Jackie; WINTHROP, Rebecca. **Promoting Quality Education in Refugee Contexts: Supporting Teacher Development in northern Ethiopia**. Disponível em: <http://healingclassrooms.org/downloads/Promoting_Quality_Education_in_Refugee_Contexts.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

LEITE, Carlinda Maria Faustino. **O Currículo e o Multiculturalismo no sistema educativo português**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002. 618p.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LIGA DOS ESTADOS ÁRABES. **Carta Árabe de Direitos Humanos de 2004**. Legislação de 22 de maio de 2004. Regulamenta a proteção dos Direitos Humanos Árabe. Disponível em: <<http://adrianaferserol.blogspot.com.br/2014/02/arab-charter-of-human-rights-carta.html>>.

LIMA, Fabio. Realidade dos muçulmanos no Ceará após os ataques terroristas. **O Povo**, 21 novembro 2015. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/videos/2015/11/21/internavideos,3537432/realidade-dosmuculmanos-no-ceara-apos-os-atques-terroristas.shtml>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

LUCKESI, Cipriano. **Tendências Pedagógicas na Práticas Escolar**. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0ahUKEwjD9f-n4OvKAhWGipAKHTASBf4QFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fcetir.aedb.br%2Ffaculdaes%2Fped%2FDownloads%2F1ano%2FSeminario_Tendencia%2FLUCKESI%2520%2520tendencias_pedagogicas.doc&usg=AFQjCNFSwkQ-tfVUzL4hQOzU3-LovI_Mlg&bvm=bv.113943665,d.Y2I>. Acesso em: 9 fev. 2016.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de Deficiência Mental e Prática Pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. 2002. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2002a.

_____. **Escola: Espaço De Acolhimento E Aprendizagem na Diversidade**. In: Universidade Federal do Piauí, Teresina, GT 9, 2002b. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.9/GT9_4_2002.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. Fortaleza, 2009. Tese (Doutora em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009, 295p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/3195/1/2009_Tese_FGLUSTOSA.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. (2015). **Sobre alfabetização e Letramento: Partilhando algumas reflexões**.

LUSTOSA, Francisca Geny; SANTOS, José Alex Soares. (2012). **Um Eco no "Deserto do Real": Análise das Recentes Manifestações e Protestos de Massa no Brasil, a partir das ideias de Slavoj Žižek**.

MACDONALD, Alastair. Líderes mundiais manifestam solidariedade após série de ataques em Paris. **Reuters**, Londres, 13 novembro 2015. Disponível em: <<http://br.reuters.com/article/worldNews/idBRKCN0T305A20151114?pageNumber=1&virtualBrandChannel=>> Acesso em: 17 mai. 2016.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Programas de Formação de Professores Alfabetizadores de Crianças: Análise dos Aspectos Políticos e Pedagógicos**. 2015. 165f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.repositoriobib.ufc.br/000027/00002769.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Brasil ganha destaque pela acolhida a crianças refugiadas**. Genebra, 24 setembro 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36831>> . Acesso em: 17 mai. 2016.

MOGAHED, Dalia. “What it's like to be Muslim in America”: talk [depoimento transcrito]. *In: TED*: Depoimento concedido ao TED2016, fevereiro de 2016. 16min16s. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/dalia_mogahed_what_do_you_think_when_you_look_at_me/transcript?language=en#t-233658>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MORENO, Ana Carolina. ONU lança cartilha de ensino de português para refugiados no Brasil. **Globo (G1)**, São Paulo, 29 dezembro 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/onu-lanca-cartilha-de-ensinode-portugues-para-refugiados-no-brasil.html>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

MOTAHARI, Mortedha. **Os direitos das mulheres no Islam**. Elaboração, supervisão e apresentação pelo Sheikh Taleb Hussein Al-Khazraji. São Paulo: Centro Islâmico do Brasil, 2008.

MURABIT, Alaa. “What my religion really says about women”: talk [depoimento transcrito]. *In: TED*: Depoimento concedido ao TEDWomen, maio de 2015. 12min13s. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/alaa_murabit_what_my_religion_really_says_about_women/transcript?language=en>. Acesso em: 20 jun. 2017.

NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. **Objetivos do Milênio**. Disponível em: <<http://www.objetivosdomilenio.org.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. **Países-membros da ONU**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/paises-membros/>>. Acesso em: 04 set. 2017.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Cidadania Planetária e educação**. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia2.asp?lang=PT&cod=25012>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

NEUMANN, Maria Menezes. **Por detrás dos véus: A mulher muçulmana e as revoluções turca e iraniana**. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v11n2/v11n2a09.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2015.

NUNES, Ana Ignêz B. L. **Políticas Educacionais e formação docente**. In: 25a reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2002, Caxambu/MG. Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

OBSERVATÓRIO DAS NACIONALIDADES. **Tensões Mundiais**. Disponível em: <<http://www.tensoesmundiais.net/index.php/tm/issue/archive>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

OLIVEIRA, Jacqueline Feitosa de. et al. **Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiados e Refugiadas**. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar>. Acesso em: 26 abr. 2016.

ONU. **Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina (UNRWA)**. Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/>. Acesso em: 30 dez. 2015.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Declaração da ONU sobre direitos humanos, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

ONU BRASIL. **A ONU e as Mulheres.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/mulheres/>>. Acesso em: 04 set. 2017.

_____. **No Líbano, uma refugiada síria transforma sua casa em uma escola.** Disponível em: <https://www.facebook.com/ONUBrasil/videos/960258247391999/?__mref=message_bubbleONU%20Brasil>. Acesso em: 07 dez. 2015.

_____. **ONU destaca parceria com a Organização para Cooperação Islâmica na resolução de problemas globais.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-destaca-parceria-com-organizacao-para-cooperacao-islamica-na-resolucao-de-problemas-globais/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO ISLÂMICA (OCI). **Declaração do Cairo sobre Direitos Humanos Islâmicos de 1990.** Legislação de 5 de agosto de 1990. Regulamenta os Direitos Humanos no Islam. Disponível em: <<http://adrianaferseol.blogspot.com.br/2014/02/declaracao-do-cairo-sobre-direitos.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

ORGANISATION OF ISLAMIC COOPERATION (OCI). **History.** Disponível em: <http://www.oic-oci.org/page/?p_id=52&p_ref=26&lan=en>. Acesso em 28 set. 2017.

_____. **Members States.** Disponível em: <<http://www.oic-oci.org/states/?lan=en>>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Observers.** Disponível em: <http://www.oic-oci.org/page/?p_id=179&p_ref=60&lan=en>. Acesso em: 28 set. 2017.

PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS – PCBS. **Education.** Disponível em: <http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/StatInd/StatisticalMainIndicators_E.htm>. Acesso em: 06 jul. 2016.

OS PALESTINOS nos livros escolares de Israel (Como se faz a desumanização de um povo). Entrevista com Nurit Peled-Elhanan. 28'08", ago. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GCcV7AtYgwo>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS – PCBS. **Education.** Disponível em: <http://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/StatInd/StatisticalMainIndicators_E.htm>. Acesso em: 06 jul. 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Caderno de Direito Constitucional Módulo V: Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional** (2006). Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAAahUKEwi3j4iw14PHAhXLhpAKHR9XCno&url=http%3A%2F%2Fwww.dhnet.org.br%2Fdireitos%2Fmilitantes%2Fflaviapiovesan%2Fpiovesan_dh_direito_constitucional.pdf&ei=f4e6VffTAcuNwgSfrqnQBw&usg=AFQjCNEE2UwZgHS09PyrTTYEYKorPPNg8g&bvm=bv.99028883,d.Y2I>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2008.

PLOENNES, Camila. Quem são os professores voluntários de língua portuguesa para refugiados. **Revista Educação**, 31 agosto 2015. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/quem-sao-os-professoresvoluntarios-de-lingua-portuguesa-para-refugiados/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Acolhimento para imigrantes**. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/crai/index.php?p=186982>. Acesso em 29 jan. 2017.

ROUSSEAU, Cécile; GUZDER, Jaswant. **School-Based Prevention Programs for Refugee Children**. Disponível em: <<https://nps.uqam.ca/upload/files/prevention/rousseau.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

RUBENSTEIN, James M. **The Cultural Landscape: An Introduction to Human Geography**. 9th ed. USA: Pearson Education, 2008.

SAID, Edward W. **Orientalismo**. O Oriente como invenção do Ocidente. Traduzido por Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de tróia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito.- Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório?. *In*: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 65, 3-76, 2003. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. *In*: **Revista Direitos Humanos**, 2, 10-18, 2009. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. Human Rights: A Fragile Hegemony. *In*: Crépeau, François e Sheppard, Colleen. **Human Rights and Diverse Societies: Challenges and Possibilities**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 17-25, 2013.

SANTOS, MILTON. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

SEN, Amartya; KLIKSBERRG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo Globalizado**. Tradução por Bernardo Ajzenberg, Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Marina da. Nahr Al-Bared : a nova face dos campos palestinos do Líbano?. **Le Monde Diplomatique**, Oriente Médio, 6 janeiro 2011. Disponível em:

<<http://diplomatie.org.br/nahr-al-bared-anova-face-dos-campos-palestinos-do-libano/>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

TED. **Our Organization**. Disponível em: <<https://www.ted.com/about/our-organization>>. Acesso em 20 jun. 2017.

THE RELIGION OF ISLAM. **O que é a Sunnah?**. Disponível em: <<http://www.islamreligion.com/pt/articles/653/viewall/o-que-e-sunnah-parte-1-de-2/>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

UN WOMAN. **Guiding Documents**. Disponível em: <<http://www.unwomen.org/en/about-us/guiding-documents>>. Acesso em: 04 set. 2017.

UNESCO. **Alfabetização para todos**. Disponível em: <<https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

_____. **Mensagem da UNESCO sobre o Dia Internacional da Alfabetização**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/singleview/news/unescos_message_for_the_international_literacy_day/#.Vqm5OVet85A>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. **Sobre a UNESCO no Brasil**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-thisoffice/single-view/news/unescos_message_for_the_international_literacy_day/#.Vqm5OVet85A>. Acesso em: 28 jan. 2016.

UNHCR. **Registered Syrian Refugees**. Disponível em: <<http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

UNITED NATIONS (UN). **Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women**. Disponível em: <https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV8&chapter=4&lang=en#EndDec>. Acesso em: 16 mai. 2017.

_____. **Treaty Collection**. Disponível em: <https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV8&chapter=4&lang=en#EndDec>. Acesso em: 04 set. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE). **Observatório das Nacionalidades**. Disponível em: <<http://uece.br/nacionalidades/index.php/apresentacao>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

UNRWA. **Cisjordânia**. Disponível em: <http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/cisjordania/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

_____. **Gaza.** Disponível em:

<http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/gaza/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

_____. **Jordânia.** Disponível em:

<http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/jordania/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

_____. **Líbano.** Disponível em:

<http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/libano/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

_____. **Onde trabalhamos.** Disponível em: <http://unrwa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/map_eOpen-Source-Pt.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2015.

_____. **Síria.** Disponível em:

<http://unrwa.org.br/sobre_a_unrwa/areas_de_operacao/siria/>. Acesso em: 31 dez. 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu:** a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. **Eu sou Malala:** A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ZIMIANI, Doroteu Trentini; HOEPPNER, Márcio Grama. **Interdisciplinaridade no Ensino do Direito.** Disponível em

<<http://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/2302/1890>>. Acesso: 14 jul. 2016.

ŽIŽEK, SLAVOJ.. **“Eu sou estúpido e maldoso”.** Žižek esclarece sua posição sobre o “Je suis Charlie”. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/02/16/eu-sou-estupido-e-maldoso-zizek-esclarece-sua-posicao-sobre-o-je-suis-charlie>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **“Žižek: Pensar o atentado ao Charlie Hebdo”.** Žižek escreve sobre o atentado na sede do Charlie Hebdo. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/01/12/zizek-pensar-o-atentado-ao-charlie-hebdo/>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA

Quadro 01: Revisão de Literatura com termos-descritores “islamismo” e “muçulmanos”

	Título	Autor (a)	Instituição – Curso/área	Dissert./ Tese	Ano	Temática
01	Cristãos e Muçulmanos: exigência de uma relação dialógica para a construção da paz	Marconi de Queiroz Campos	UNICAP – Ciências da Religião	Dissertação	2009	Religião
02	Pensamento eurocêntrico, modernidade e periferia: reflexões sobre o Brasil e o Mundo muçulmano	José Henrique Bortoluci	USP – Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ História Social	Dissertação	2009	Islamismo
03	Muçulmanos e França: formação de uma minoria e desafios para sua integração	Daniela Portella Sampaio	UFMG – Filosofia e Ciências Humanas/ Sociologia	Dissertação	2010	Migração Internacional
04	As relações entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica: perspectivas e práticas da igreja ibérica a partir da análise da Crônica Profética de Pseudo-Ezequiel (século IX)	Amanda Pereira Dias	USP – Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ História Social	Dissertação	2010	Religião
05	World Trade Center no discurso da mídia: a (des)construção identitária islâmica e norte-americana em Veja e Caros Amigos	Rosemeire de Jesus Ferrarezi Becari	UFMS – Letras/ Estudos Linguísticos	Dissertação	2011	Islamismo
06	O Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas e sua relação com os Estados Muçulmanos	Rafael Zelesco Barreto	UERJ – Direito/ Direito Internacional	Dissertação	2011	Direitos Humanos e Islamismo
07	O discurso sobre o muçulmano na imprensa brasileira: o caso da revista Veja	Rodrigo Simon de Moraes	USP – Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Língua, Literatura e Cultura Árabe	Dissertação	2011	Religião e Mídia
08	Mil e um verbos árabes: uma proposta lexicográfica	Elias Mendes Gomes	USP – Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Língua, Literatura e Cultura Árabe	Dissertação	2011	Linguística
09	Caso Rushdie: uma análise da relação entre islamismo e direitos humanos	Luana Hordones Chaves	UNESP – Filosofia e Ciências/ Ciências Sociais	Dissertação	2011	Religião e Direitos Humanos
10	Educação árabe em Curitiba: a escola islâmica	Wanessa Margotti Ramos	UFPR – Educação	Dissertação	2011	Educação

	do Paraná (1969-1972)	Storti				
11	Sobre práticas religiosas e culturais islâmicas no Brasil e em Portugal: notas e observações de viagem	Vera Lucia Maia Marques	UFMG – Filosofia e Ciências Humanas/ Sociologia	Dissertação	2012	Religião
12	Mulheres e islamismo: os casos do Egito e da Turquia	Valdecila Cruz Lima	USP – Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ História Social	Dissertação	2012	Gênero
13	Das narrativas maravilhosas do oriente às narrativas do ocidente um perfil da influência muçulmana na construção do universo feminino medieval ibérico	Karla Duarte Carvalho	UERJ – Letras/ Literatura Portuguesa	Dissertação	2012	Religião e Gênero
14	Ascensão ou queda das grandes religiões: conflitos entre discursos nas relações internacionais	Marcella Pontes de Campos	UNB – Relações Internacionais/ Política Internacional	Dissertação	2012	Religião
15	A série televisiva O sagrado e a prática de publicidade institucional indireta da Rede Globo: uma análise crítica de gênero	Vanessa Arlésia de Souza Ferretti Soares	UFSC – Centro do Comunicação e Expressão/ Linguística	Dissertação	2013	Religião e Mídia
16	O espaço de representação da comunidade árabe-muçulmana de Foz do Iguaçu-PR e Londrina-PR	Denis Ricardo Carloto	UFPR – Ciências da Terra/ Geografia	Dissertação	2013	Migração Internacional e Religião
17	Da Bíblia ao Alcorão: desconstruções e (re)construções simbólicas no processo de reversão ao Islã no Brasil	César Rocha Lima	MACKENZIE – Ciências da Religião	Dissertação	2013	Religião
18	A Mesquita da Luz: o Islã sunita no Rio de Janeiro	Janof Joaquim Mamedes	MACKENZIE – Ciências da Religião	Dissertação	2014	Migração Internacional e Religião
19	A relação entre a violência do Hamas e a interpretação do Corão	Magno Paganelli de Souza	MACKENZIE – Ciências da Religião	Dissertação	2014	Religião
20	Uma Reflexão do Islã na Mídia Brasileira: Televisão e Mundo Muçulmano, 2001-2002	Cesar Henrique de Queiroz Porto	USP – Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ História Social	Tese	2012	Religião e Mídia
21	Mulheres muçulmanas que vivem no Brasil : desafios para práticas de saúde culturalmente sensíveis	Bianca Stella Rodrigues	UNICAMP – Ciências Médicas/ Ciências Biomédicas	Tese	2013	Religião, gênero e cultura

Fonte: Dados da Pesquisa (2016)

Quadro 02: Revisão de Literatura com termos-descritores “muçulmanos”, “islamismo”, “migração” e “refugiados”

Título	Artigo/	Autor (a)	Instituição	Temática	Ano
--------	---------	-----------	-------------	----------	-----

	Resenha/ Debate					
01	Problemas dos nacionalismos contemporâneos	Artigo	Benedict Anderson	Cornell University	Migração e Refugiados	2005
02	O militar e a civilização	Artigo	Manuel Domingos Neto	UFC	Migração e Refugiados	2005
03	O avanço da direita na Europa	Artigo	Luigi Biondi	UFC	Migração e Refugiados	2005
04	Fundamentalismo: teologia na nova ordem internacional	Artigo	Josênio Parente	UFC/ UECE	Muçulmano islamismo	2005
05	Construindo as operações de paz multidimensionais das Nações Unidas	Artigo	Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo	UEPB	Migração e Refugiados	2006
06	Violência, poder e Estado-Nação: uma avaliação sociológica	Artigo	Sinisa Malesevic	Universidade Nacional da Irlanda	Muçulmano islamismo	2006
07	Defesa e segurança como área de conhecimento	Artigo	Manuel Domingos Neto	UFC	Educação e interdisciplinaridade	2006
08	Guerra e desenvolvimento: as inflexões do Banco Mundial	Artigo	Mônica Dias Martins	UFC/ UECE	Migração e Refugiados	2007
09	“Estratégia de Segurança Nacional” dos EUA e pensamento brasileiro militar: imaginando o futuro próximo”	Artigo	Daniel Zirker	Universidade de Waikato, em Hamilton, Nova Zelândia	Muçulmano islamismo	2007
10	A nação e os livros infantis: autoria, edição e leitura	Artigo	Andréa Borges Leão	USP/ UFC	Educação e interdisciplinaridade	2007
11	A comunicação como paradigma da experiência religiosa	Artigo	Otávio Velho	UFRJ	Muçulmano islamismo	2008
12	Mahmoud Darwich, o poeta da nação palestina	Artigo e Poesia	Sued Lima		Muçulmano islamismo	2008
13	O universalismo europeu - a retórica do poder (Immanuel Wallerstein, 2007)	Resenha	Sebastião André Alves de Lima Filho	UFC	Educação e interdisciplinaridade	2008
14	Jeito manso de bater e apontar caminhos (Mais realistas do que o rei – Ocidentalismo, religião e modernidades alternativas. Otávio Velho, 2007)	Resenha	Manuel Domingos Neto	UFC	Educação e interdisciplinaridade	2008
15	Ser soldado, ser mulher	Artigo	Suzeley Kalil Mathias	UNESP	Gênero	2008
16	Mulheres em luta	Resenha	Rosemary Galli	London School of Economics and Political	Gênero	2008

				Science		
17	Neorracismo e imaginação da identidade espanhola	Artigo	Ana Caballero-Mengibar	Northern Arizona University	Migração e Refugiados	2009
18	Os brasileiros de Chico Buarque	Artigo	Manuel Domingos Neto, Fabiane Batista Pinto	UFC/UFF	Migração e Refugiados	2009
19	Direitos humanos, civilização e nação	Resenha	Calyton Mendonça Cunha Filho	IUPERJ	Muçulmano islamismo	2009
20	As conexões do sionismo com o colonialismo, o fascismo e o racismo	Artigo	João Quartim de Moraes	UNICAMP	Muçulmano islamismo	2009
21	Anatomia do ódio	Resenha	Sander Cruz Castelo	UECE	Muçulmano islamismo	2009
22	O farisaísmo na "Guerra contra o Terror"	Resenha	Fábio Bacila Sahd	Universidade Estadual de Maringá	Muçulmano islamismo	2010
23	Líbano: nação ou agregado de grupos religiosos?	Artigo	Jamil Zigueib Neto, Fábio Bacila Sahd	UFPR/ Universidade Estadual de Maringá	Muçulmano islamismo	2010
24	Resistência afegã: uma tribo enfrenta o Império	Resenha	Camila Alves da Costa	UFC/UFF	Muçulmano islamismo	2010
25	Desmistificando o Oriente Médio	Resenha	Sebastião André Alves de Lima Filho	UFC	Muçulmano islamismo	2010
26	A intervenção militar na Líbia	Artigo	Iraê Baptista Lundin	Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), Moçambique	Muçulmano islamismo	2011
27	De los "bienes comunes" al "bien común" de la humanidad	Artigo	François Houtart	Universidade Católica de Louvain	Educação e interdisciplinaridade	2012
28	Irmandade Muçumana pós-Mubarak: discursos e práticas	Artigo	Fernando Brancoli, Diana Thomaz	Centro Universitário La Salle/ PUC- RJ	Muçulmano islamismo	2013
29	A identidade coletiva na União Europeia	Artigo	Adam Holesch	Universidade Pompeu Fabra, Barcelona	Educação e interdisciplinaridade	2013
30	Memórias sobre o colonialismo europeu na África	Resenha	Sebastião André Alves de Lima Filho	UNILAB	Educação e interdisciplinaridade	2013
31	Cooperação ou dominação? A política externa do governo Lula para a África	Artigo	Maurício Gurjão Bezerra Heleno, Monica Dias Martins	UECE	Educação e interdisciplinaridade	2014
32	Immigration: exclusion and inclusion in the Spanish nation	Artigo	Ana Caballero Mengibar	Universidade de Wisconsin Rock County, EUA	Migração e Refugiados	2015

33	Peoples, states and islamic insurgency in Africa	Artigo	Herbert Ekwe-Ekwe	Pesquisa-dor Independente	Muçulmano islamismo	2015
34	Gellner, a Educação e os organismos multilaterais	Artigo	Francisco Adjacy	UECE	Educação e interdisciplinaridade	2015
35	Restauração, respeito e inclusão como caminho para a paz.	Resenha	Paulo Roberto Loyolla Kuhlmann, Suerda Gabriela Ferreira de Araújo	UEPB	Educação e interdisciplinaridade	2015

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO INICIAL

1) Sujeito (homem) – palestino que mora no Líbano

1) Como é a educação básica em comunidades muçulmanas? Meninas e meninos assistem aulas no mesmo local e na mesma hora? Há alguma divisão espacial dentro da própria escola? Os materiais didáticos e todas as aulas são as mesmas? Os professores são homens e mulheres, ou professores para meninos e professoras para meninas? Há algum incentivo para educação universal? As escolas são públicas? Obrigatórias? A restrição de acesso à educação depende essencialmente do país? Nos campos refugiados essa dinâmica permanece?

2) Há restrição de cursos com relação certas carreiras serem permitidas somente para homens? As mulheres têm que pedir permissão para seus pais, maridos, ou uma figura masculina para terem acesso à educação? Qual é a situação de uma mulher como provedora do lar? Qual o impacto na família e como funciona o mercado de trabalho? Como é a educação nos campos refugiados palestinos? A questão da separação por gêneros, caso exista, é mantida? Quem ministra as aulas? Os próprios palestinos? Israel manda professores? O acesso à materiais didáticos também é restrito tanto por causa da religião muçulmana, como pela condição de refugiado? O acesso aos cursos universitários é grande ou os palestinos só têm acesso a alguns cursos? Foi uma limitação imposta por Israel? Esta limitação é ainda maior para as mulheres? As universidades para os palestinos são dentro ou fora dos campos refugiados? Ou ambos?

3) Essa limitação tanto do acesso quanto da situação de dificuldade com relação à educação acontece em outros campos refugiados? Existem universidades públicas e privadas dentro dos campos refugiados? Crianças com deficiência têm acesso à educação? Como é a vida dentro dos campos refugiados? Onde eles dormem? Como se sustentam? Como é a questão da segurança dentro e fora dos campos refugiados? Como é a educação no Líbano? Com a Primavera Árabe o que mudou na educação?

2) sujeito (mulher)

2.1) Mulher paquistanesa que faz mestrado em Economia na Noruega

Educação Básica

1) Como se dá o ensino básico em comunidades muçulmanas? Meninos e meninas assistem aulas nos mesmos local e horário? Há uma divisão de espaço dentro da própria escola? O material didático e as aulas ministradas são as mesmas? Os professores são homens e mulheres, ou professores para meninos, e professoras para meninas? Existe incentivo para a educação universal? Os ensinos são públicos? Obrigatórios? A restrição do acesso à educação depende muito do país? Como funciona no Paquistão?

Educação Superior

2) Existem faculdades só para mulheres ou elas podem assistir junto com outros homens? O número de mulheres nas faculdades é alto? Há muito interesse? Que cursos normalmente elas escolhem? Elas costumam exercer suas profissões ou só querem o diploma?

3) Existe restrição de cursos no sentido de certas carreiras serem só para homens? Como funcionam as aulas? Mulheres e homens na mesma sala e no mesmo horário? As mulheres têm que pedir permissão aos seus pais, maridos, uma figura masculina para terem acesso à educação?

4) Depois de formadas como é o mercado de trabalho? Como é a dinâmica de trabalho entre um homem e mulher desconhecidos numa mesma sala de trabalho? Há preconceito por parte dos homens e das próprias mulheres por procurarem a profissionalização?

5) Há resistência no âmbito da sua própria família e no ambiente externo? Como fica a situação da mulher como a provedora do lar? Qual é o impacto no ambiente familiar?

Sociedade Ocidental (experiência pessoal)

6) Como é o acesso à educação em sociedades ocidentais? Como é a questão dos atos religiosos? Elas costumam respeitar? Existem políticas públicas de adaptação da religião islâmica nas escolas?

7) Como é o casamento? Os casamentos ocorrem apenas entre os muçulmanos? É permitido casar com estrangeiros ou essa permissão é só para homens? Como é que é a adaptação, a dinâmica familiar de uma família que vive no Ocidente?

8) Você está fazendo mestrado na Noruega, sua família aceitou facilmente? Você teve que pedir permissão para estudar? Ou há uma liberdade e igualdade educacional na comunidade muçulmana entre homens e mulheres?

9) As pessoas que moram em outros países tendem a ser receptivas? Pode-se dizer que hoje há alguma cautela com os muçulmanos em geral ou apenas em alguns países estão se tomando atitudes exacerbadas como na França, por exemplo?

10) Você pode fazer uma breve comparação do tratamento e da experiência de quando você estava nos EUA e agora que você está na Europa?

2.2) Mulher palestina que mora na Faixa de Gaza e trabalha na Universidade Islâmica de Gaza

Educação Básica

1) Como se dá o ensino básico em comunidades muçulmanas? Meninos e meninas assistem aulas nos mesmos local e horário? Há uma divisão de espaço dentro da própria escola? O material didático e as aulas ministradas são as mesmas? Os professores são homens e mulheres, ou professores para meninos, e professoras para meninas? Existe incentivo para a educação universal? Os ensinamentos são públicos? Obrigatórios? A restrição do acesso à educação depende muito do país?

Educação Superior

2) Existem faculdades só para mulheres ou elas podem assistir junto com outros homens? O número de mulheres nas faculdades é alto? Há muito interesse? Que cursos normalmente elas escolhem? Elas costumam exercer suas profissões ou só querem o diploma?

3) Existe restrição de cursos no sentido de certas carreiras serem só para homens? Como funcionam as aulas? Mulheres e homens frequentam as aulas na mesma sala e no mesmo horário? As mulheres têm que pedir permissão aos seus pais, maridos, uma figura masculina para terem acesso à educação?

4) Depois de formadas como é o mercado de trabalho? Como é a dinâmica de trabalho entre um homem e mulher desconhecidos numa mesma sala de trabalho? Há preconceito por parte dos homens e das próprias mulheres por procurarem a profissionalização?

5) Há resistência no âmbito da sua própria família e no ambiente externo? Como fica a situação da mulher como a provedora do lar? Qual é o impacto no ambiente familiar?

Campos Refugiados

6) Como é a educação nos campos de refugiados palestinos? A dinâmica de separação educacional entre homens e mulheres, supondo que exista, é mantida? Quem ensina? São os próprios palestinos? Israel envia professores?

7) O acesso aos materiais didático é também restrito, tanto por causa do islamismo, mas também pela condição de refugiados?

8) O acesso aos cursos da Universidade é alto ou os palestinos apenas têm acesso à alguns cursos? Foi uma limitação imposta por Israel? Essa limitação é ainda maior para mulheres? As universidades são dentro ou fora dos campos refugiados ou ambos?

9) Essa limitação assim como o acesso à educação aparecem em outros campos refugiados? Crianças deficientes têm acesso à educação? Existem instituições educacionais públicas e privadas dentro dos campos refugiados?

10) Como é a vida nos campos de refugiados? Onde dormem? Como conseguem se sustentar? Como é a questão da segurança dentro e fora dos campos?

QUESTIONÁRIO APROFUNDAMENTO

- 1) Como ocorre a educação escolar das mulheres e meninas em uma comunidade muçulmana?
- 2) Na sua experiência de vida, como você caracteriza a educação pra mulheres e meninas?
- 3) Você acha importante a educação e os estudos para mulheres e meninas dentro de uma comunidade muçulmana? Por quê?
- 4) Todas as mulheres e meninas têm esse direito? Se sim, a partir de que idade?
- 5) No caso de ter filhas, como acredita que deveria acontecer sua educação escolar?
- 6) A escolarização é um direito humano garantido por uma lei universal?
- 7) Existem diferenças em cada país?
- 8) Você conhece realidades em que a educação das mulheres e meninas muçulmanas seja garantida e ocorra sem proibição?
- 9) No lugar em que você mora atualmente como ocorre a educação escolar?
- 10) você acha que a religião e os costumes interferem no acesso e na consecução dos direitos a educação escolar? De que forma isso acontece?
- 11) Qual a sua opinião sobre uma escola que defenda a diversidade de manifestações religiosas e um ensino intercultural? Você permitiria que os seus filhos frequentassem essa instituição?

APÊNDICE C – ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS CENTRO ISLÂMICO

1) Como vocês tiveram contato com a religião e há quanto tempo vocês se reverteram? Existe diferença de relacionamento entre muçulmanos e os revertidos? Onde costumam ficar localizados ou existem certas área que aglomeram/existem comunidades islâmicas? Se sim, onde e por que?

2) Quais são suas tarefas cotidianas e profissionais? Existe diferença para homens e mulheres? Como é a recepção e a reação das pessoas com relação a vocês? Há muito preconceito? Permitem que a mulher muçulmana utilize normalmente suas vestimentas na área de trabalho?

3) Suas crianças também são revertidas ou lhes será dada uma escolha para quando crescerem? Como é o contato dela com outras crianças?

4) como fica a questão da escola? Existem instituições particulares só para crianças muçulmanas ou elas frequentam escolas regulares particulares/públicas? Como fica a adaptação da escola com relação a essas crianças ou isso não ocorre? Quais escolas costumam receber mais ou que região ficam mais concentradas o ensino de suas crianças? Há diferença de tratamento/ensino para meninos e meninas?

Perguntas que surgiram

5) Como é a cerimônia de casamento e onde ficam os registros de casamento?

6) Como é a cerimônia de reversão? A pessoa vem para a *Mussala* e dá o seu testemunho de fé – *Shahada*?

7) Onde está prevista a questão das vestimentas masculinas?

8) As mulheres muçulmanas só podem casar com homens que sejam muçulmanos? Se sim? Por que? E no caso dos homens? Há alguma exceção no caso deles?

ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS CENTRO DE ACOLHIDA PARA MIGRANTES

a) Para as dirigentes dos Centros de Acolhidas em Pari (Irmãs Scalabriniana) e Penha – Palotinas (exclusivo para mulheres estrangeiras)

1) Ao chegarem no Brasil/SP alguém ou alguma instituição encaminha para o centro de acolhidas (ACNUR, a polícia federal, por exemplo) ou o próprio imigrante/refugiado deve buscar ajuda? No caso do próprio indivíduo, existe alguma divulgação (site, agentes)? Ao chegar /buscar ajuda no centro, quais são os procedimentos realizados? Fazem alguma “triagem” por prioridade? Como são feitos os encaminhamentos para os locais onde vão residir (quem decide se vai para Peri, Penha)?

2) Quais direitos básicos eles têm acesso? Como fica a questão das escolas para as crianças e educação/trabalho para os adultos? As crianças conseguem assistir aulas nas escolas públicas ou privadas? E quantos às Universidades Públicas? Existe algum procedimento/encaminhamento do governo para isso? Vocês encaminham para regularizar legalmente os que estão ilegais ou só recebem refugiados e imigrantes legais? Existem algum órgão ou entidade fixa para auxiliar nesses trâmites?

3) Quais são as nacionalidades comuns de migrantes e refugiados (econômico, político, guerras)? Aparecem muitos migrantes muçulmanos? Como fazem suas orações?

4) No caso das irmãs Scalabrinianas/Palotinas, têm preferência de gênero, idade ou religião? Normalmente, o Brasil é o destino final ou apenas um lugar de transição? Por quanto tempo podem residir no centro de acolhidas? Fornecem alguma ajuda de custo, creche?

5) No que tange à integração, quem costuma dar aulas de português e árabe são os próprios refugiados e migrantes ou são professores brasileiros voluntários? Existe algum local específico para lecionar essas aulas? Como é a adaptação e integração desses indivíduos à realidade brasileira e sociedade civil? Como a sociedade paulista está reagindo ao grande fluxo de migrantes e refugiados? Informações com relação ao preconceito, exclusão?

APÊNDICE D – FOTOS

Figura 1 – Centro Cultural Beneficente Islâmico do Ceará – CCBIC



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2015)

Figura 2 – Estante com o Alcorão e suas diversas traduções



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2015)

Figura 3 – Estante com Vestimenta Femininas Muçulmanas



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2015)

Figura 4 – Experiência usando uma vestimenta islâmica



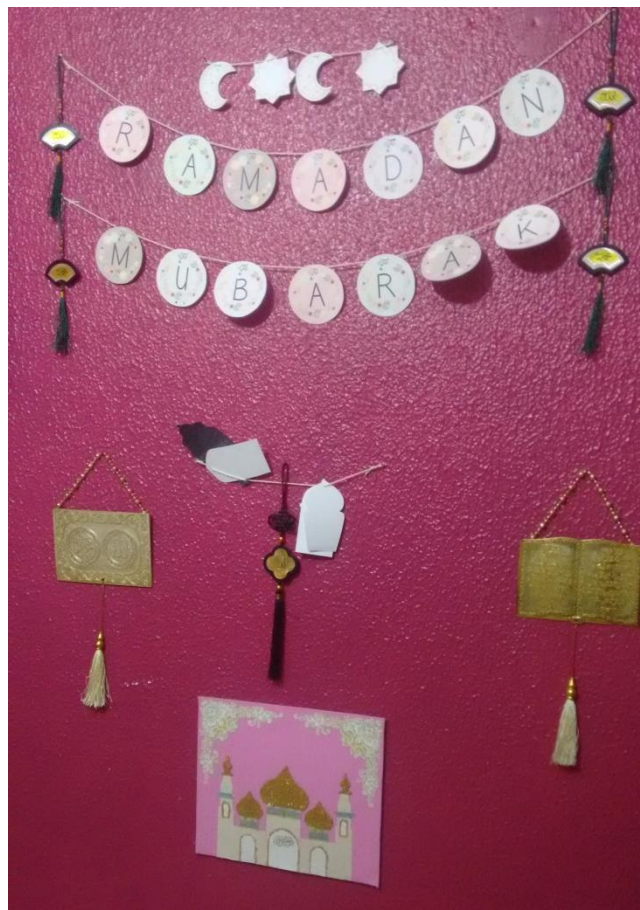
Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2015)

Figura 5 – Vestimenta usada no Ramadã do Centro Islâmico



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 6 – Ramadã na casa da Sherazade



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 7 – Oração de quebra do jejum do Ramadã



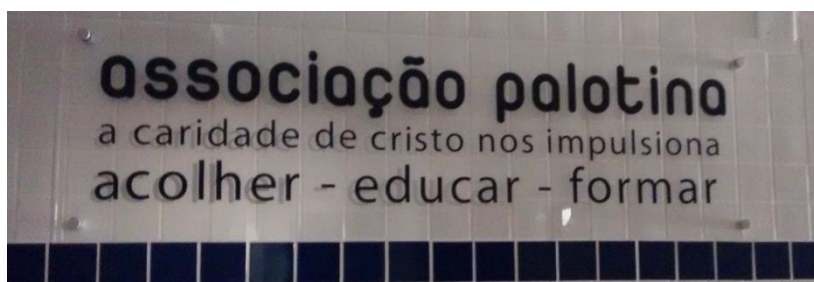
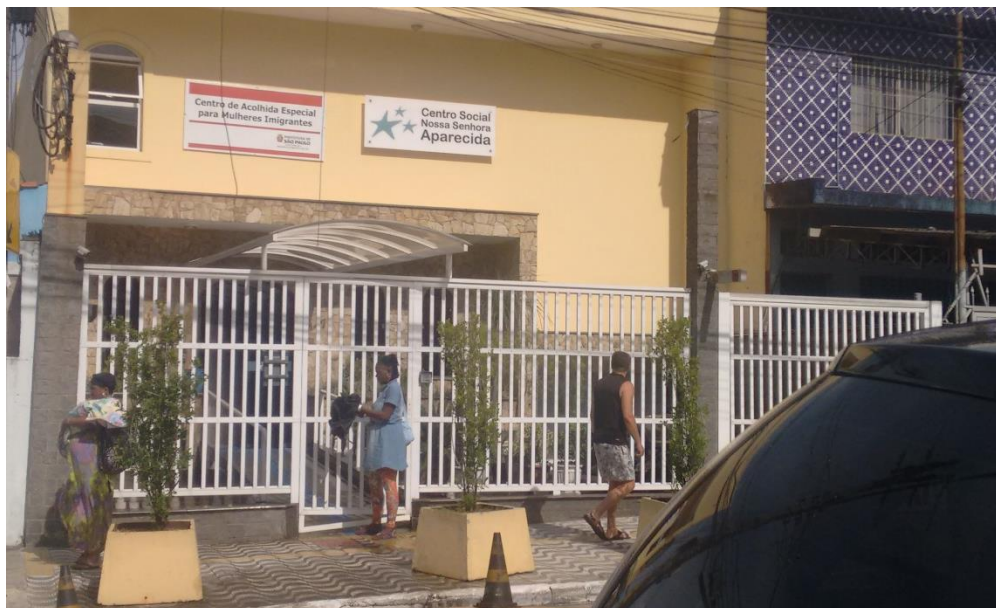
Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 8 – Comidas típicas muçulmana – palestina na Sherazade



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 9 – Centro de Acolhida para Imigrantes (exclusivo para mulheres) – Penha
Associação Palotina



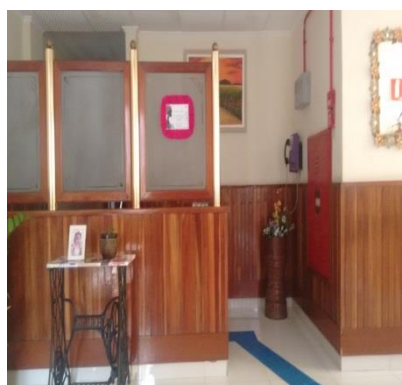
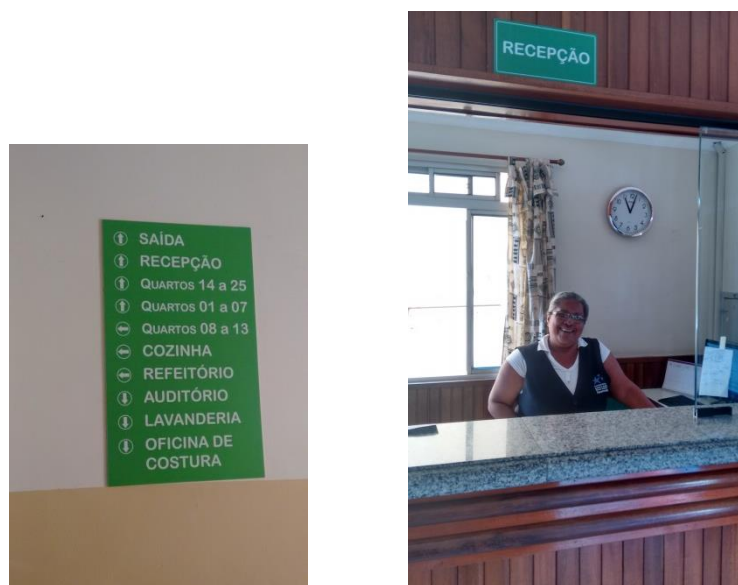
Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 10 – Associação Palotina – Recepção



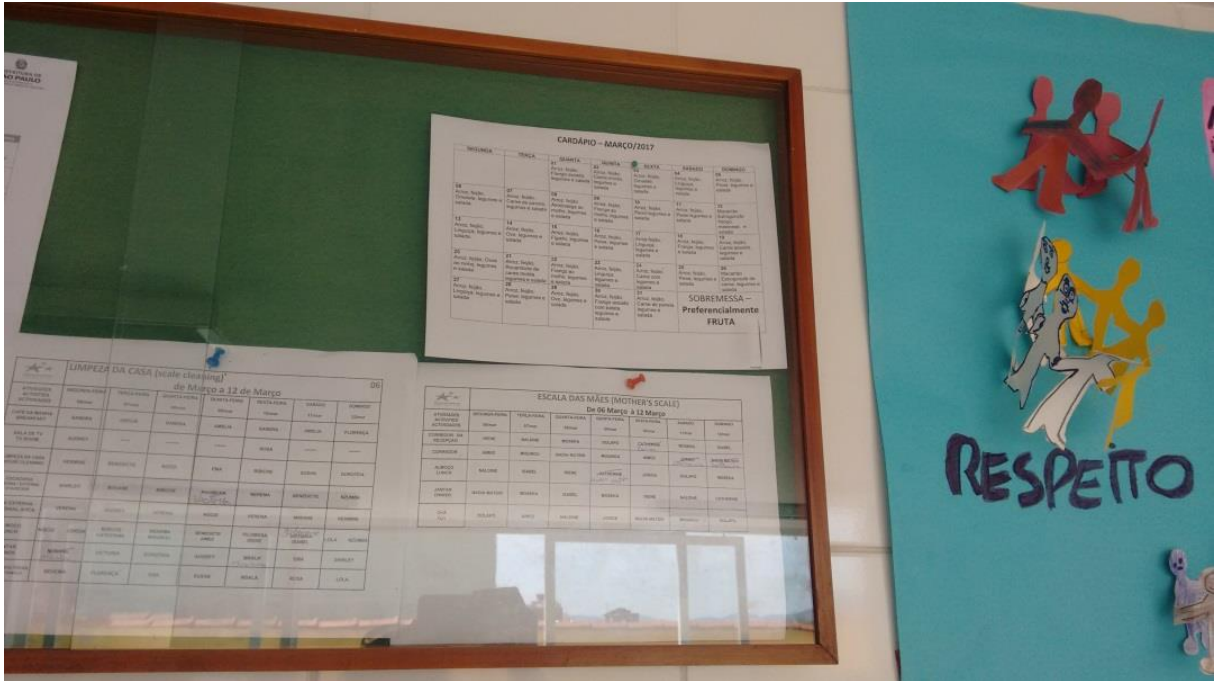
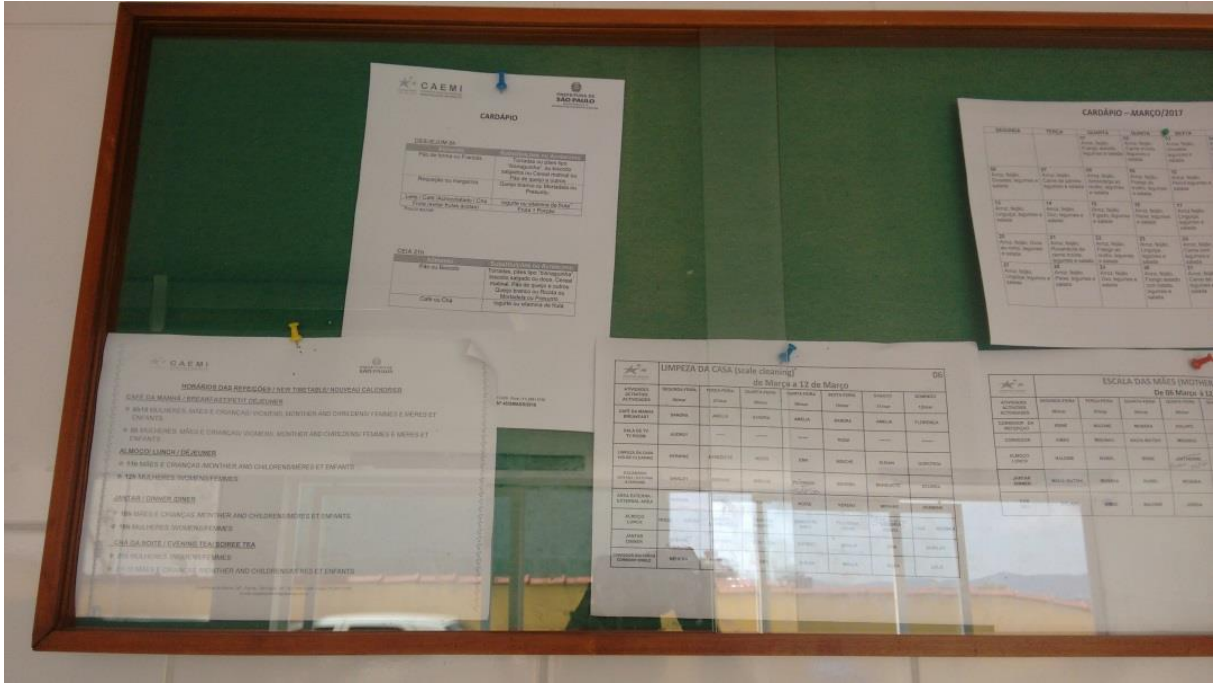
Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 11 – Sala de Recepção do Centro de Acolhida para Imigrantes – Penha



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 12 – Quadro Regras do Centro de Acolhidas para Imigrantes da Penha



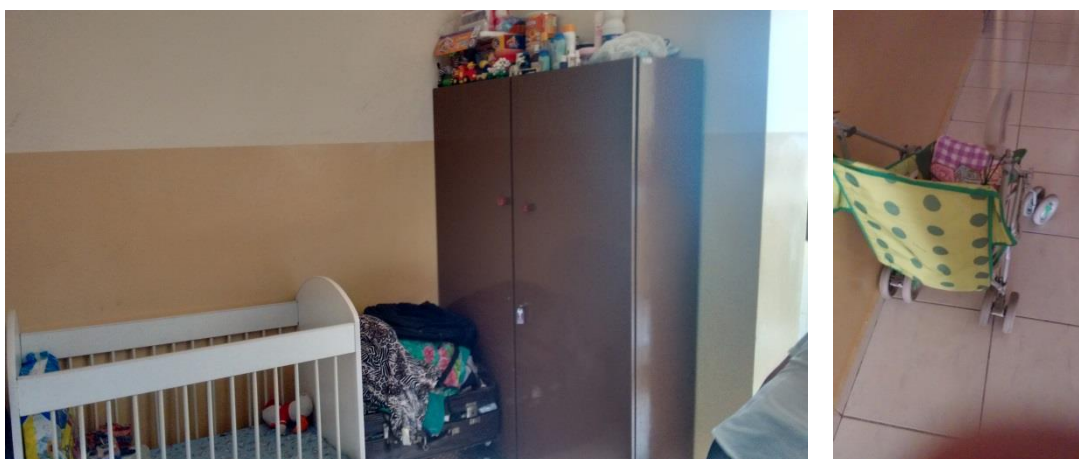
Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 13 – Refeitório do Centro de Acolhidas – Penha



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 14 – Dormitórios do Centro de Acolhidas



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

**Figura 15 – Centro de Acolhida para Imigrantes – Pari
Missão Scalabriniana**



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 16 – Dormitórios Centro de Acolhidas para Imigrantes – Pari



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 17 – Porta separando a Ala Feminina da Masculina



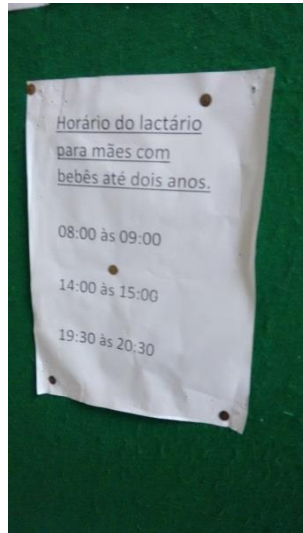
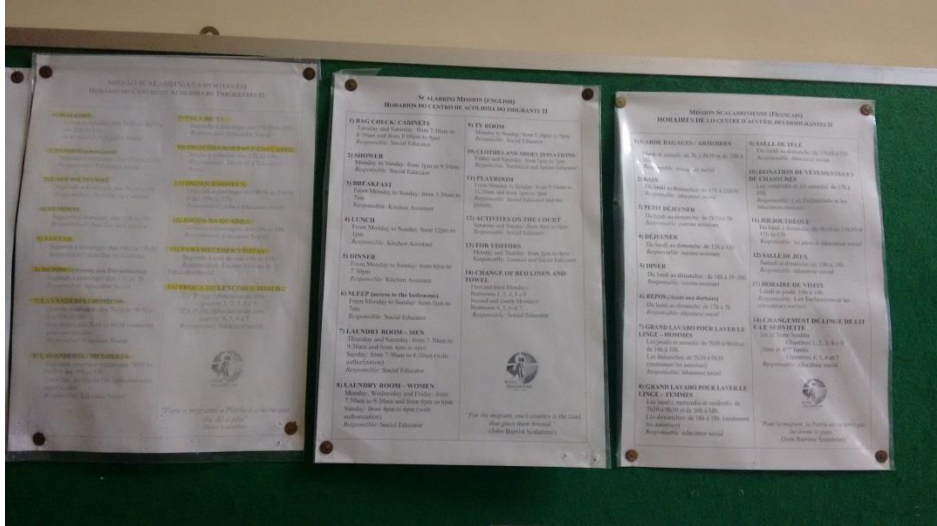
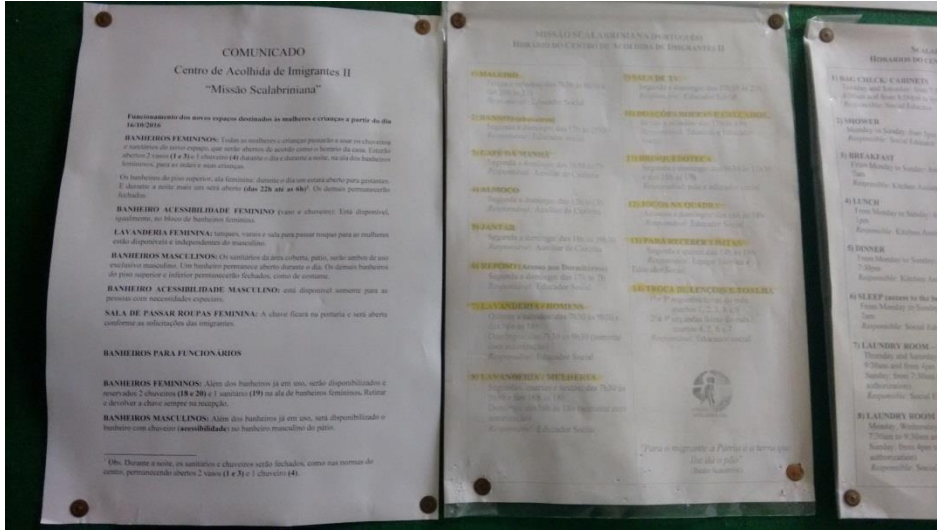
Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 18 – Refeitório do Centro de Acolhidas para Imigrantes – Pari



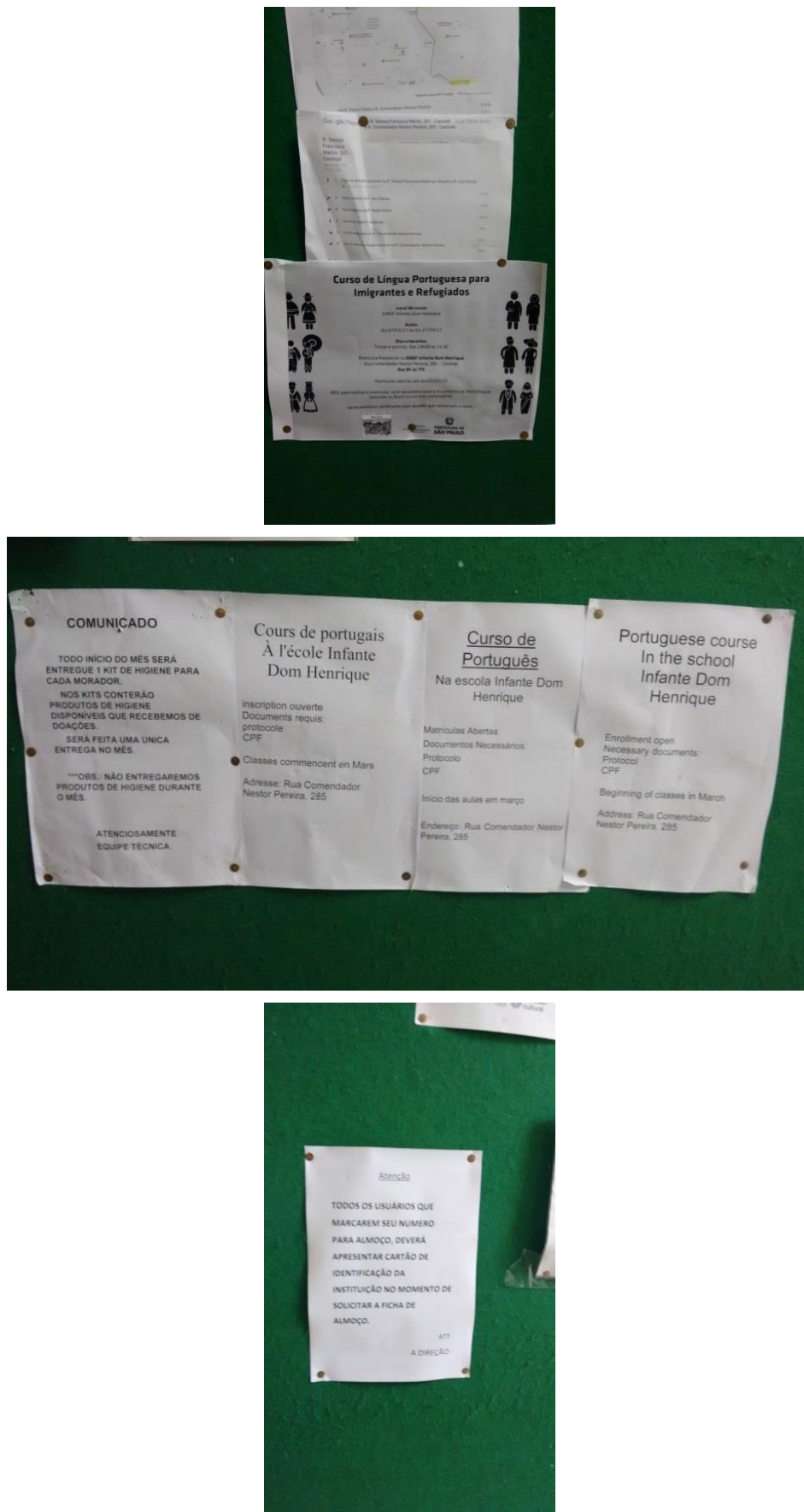
Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 19 – Regras do Centro de Acolhidas para Imigrantes – Paris



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

Figura 20 – Comunicados Importantes no Centro de Acolhidas para Imigrantes – Pari



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2017)

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA (LHEC)
EIXO FAMÍLIA, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro participante voluntário (a)

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: **“Educação e Direitos Humanos nos Sistemas Educacionais Brasileiro e Islâmico: a dogmática jurídica sob a égide das diferenças culturais e pedagógicas” (Título provisório)**”.

Nesse estudo pretendemos como objetivo: 1) Identificar os discursos legais e pedagógicos, em sua acepção ocidental e das sociedades islâmicas, em suas notações acerca da defesa e da importância da educação, considerando os aspectos “religião, multiculturalismo, universalidade, diversidade e inclusão”; e sua relação com o pensamento contemporâneo de direitos humanos; 2) Verificar sobre quais pressupostos a configuração sociocultural e educacional do povo islâmico, especialmente da mulher e da criança, encontram-se estabelecidos no sistema jurídico e no sistema educacional islâmico; 3) Elucidar os elementos/aspectos que compõem os discursos normativos e pedagógicos acerca da defesa e da importância da educação para as realidades brasileira e islâmicas; e 4) Conhecer como a sociedade e o sistema educacional brasileiro tem se organizado/estruturado quanto ao atendimento educacional de imigrantes/refugiados de sociedades islâmicas.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é investigar a concepção do direito à educação e a análise de sua expressão de universalidade, inserida no âmbito dos direitos humanos básicos aos indivíduos, a partir de uma perspectiva comparada entre contextos geográfico-políticos e culturais, dentre outros aspectos, tão distintos em suas fundamentações, como o do Brasil e das sociedades islâmicas.

Questões sobre o acesso a uma educação como direito devem ser problematizadas seja no Brasil ou em qualquer outro território: algumas curiosidades se agregam: quando em solo

brasileiro, sobre o acesso destes imigrantes, que informações temos? Como nosso sistema educacional e sociedade tem se organizado para se adaptar diante de fatores que fogem aos seus “padrões usuais”, ou seja, diante da diversidade humana, no sentido cultural amplo e plural e do fluxo migratório e de refugiados?

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Metodologicamente, a investigação em tela, se define como um estudo qualitativo e os procedimentos a serem utilizados envolvem pesquisa do tipo bibliográfica, documental e de campo. A dimensão bibliográfica, utiliza-se da técnica de coleta de informação teórico-conceitual, com aporte na literatura acadêmica; a pesquisa documental, com base em documentos jurídicos e dados/estatísticas de organizações internacionais, além de informações e discursos divulgados na mídia impressa; a pesquisa de campo (parte empírica), inclui o emprego de questionários, com questões fechadas e/ou entrevistas semi-estruturadas, junto aos sujeitos muçulmanos, quer no Brasil ou nos próprios campos de refugiados (via internet, em idioma Inglês). Para o cerceamento da problemática e na busca por atingir compreensões interculturais mais amplas, incorporamos, ainda, visitas e observação participante em uma das instituições de acolhimento a refugiados islâmicos, no Brasil, a realizarem-se no primeiro semestre de 2017.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. As gravações e os relatos de pesquisa serão identificados com um código, e não com o nome do participante. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que você possa participar desta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista o que foi apresentado acima, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto minha autorização para participar da pesquisa.

Nome e assinatura do participante voluntário da pesquisa:

Local e data:

Allana de Freitas Lacerda
Assinatura da pesquisadora

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

<p>Nome: Allana de Freitas Lacerda Orientadora: prof^ª Dra. Francisca Geny Lustosa Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01 – Benfica – CEP 60020-110 – Fortaleza – CE Telefones para contato: (85)999229063/ Email: allana_lacerda@yahoo.com.br</p>

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DEPOIMENTOS TED

1) **“What it's like to be Muslim in America” por Dalia Mogahed.** Filmado em Fevereiro de 2016 no TED2016. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/dalia_mogahed_what_do_you_think_when_you_look_at_me/transcript?language=en#t-233658>.

0:11 O que você pensa quando olha para mim? Uma mulher de fé? Uma especialista? Talvez até uma freira. Ou é oprimida, sofreu lavagem cerebral, uma terrorista. Ou apenas um atraso na fila de segurança do aeroporto. Isso até é verdade.

0:33 (Risos)

0:34 Se algumas percepções forem negativas, eu realmente não culpo vocês. Isso é apenas como a mídia tem retratado pessoas que se parecem comigo. Um estudo identificou que 80% das notícias sobre o islã e muçulmanos são negativas. Estudos mostram que os americanos dizem não conhecer um muçulmano. Acho que as pessoas não conversam com seus motoristas do Uber.

0:54 (Risos)

0:58 Bem, para aqueles de vocês que nunca conheceram um muçulmano, é um prazer conhecê-los. Deixem que eu diga quem sou. Sou mãe, amante de café, expresso duplo, creme separado. Sou introvertida. Sou fanática por querer entrar em forma. E sou muçulmana espiritual praticante. Mas não como diz a Lady Gaga, porque, amor, eu não nasci assim. Foi uma escolha.

1:30 Quando eu tinha 17 anos, decidi me assumir. Não, não como homossexual, como alguns amigos, mas como muçulmana, e decidi começar a usar o "hijab", o lenço que cobre minha cabeça. Minhas amigas feministas ficaram horrorizadas: "Por que você está se oprimindo?" O engraçado é que, na verdade, aquilo era, naquele momento, uma declaração feminista de independência, da pressão que eu sentia, como uma jovem de 17 anos, de me ajustar a um perfeito e impossível padrão de beleza. Eu não aceitei passivamente a fé de meus pais. Eu me debati com o Alcorão. Eu li, refleti, questionei, duvidei, e, por fim, acreditei. Minha relação com Deus, não foi amor à primeira vista. Foi confiança e uma lenta rendição que aumentava a cada vez que eu lia o Alcorão. Sua beleza rítmica às vezes me traz lágrimas aos olhos. Eu me vejo nele. Sinto que Deus me conhece. Já sentiram como se alguém enxergasse vocês, entendesse vocês completamente, e ainda assim amasse vocês? É assim que eu me sinto.

2:54 Mais tarde eu me casei, e como toda boa egípcia, comecei minha carreira como engenheira.

3:01 (Risos)

3:05 Mais tarde tive um filho, depois de casar, e basicamente estava vivendo o sonho egípcio-americano.

3:17 Até aquela terrível manhã de setembro de 2001. Acho que provavelmente muitos de vocês se lembram, exatamente onde estavam naquela manhã. Eu estava sentada na minha cozinha, terminando o café da manhã, olhei para o vídeo e vi as palavras "Notícia Urgente". Tinha fumaça, aviões voando em direção aos prédios, pessoas pulando dos prédios. O que era aquilo? Um acidente? Uma pane? Meu choque logo virou indignação. Quem faria isso? Trocava de canal e ouvia:

4:01 "... terroristas muçulmanos...", "... em nome do islã...", "... descendentes do oriente-médio...", "...'jihad'...", "...devíamos bombardear Meca...". Meu Deus!

4:14 Não só meu país tinha sido atacado, mas, em um instante, as ações de outra pessoa me transformaram de cidadã em suspeita.

4:26 No mesmo dia, tivemos que dirigir de um lado ao outro do país para mudar de cidade e começar uma pós-graduação. Lembro-me de estar sentada no assento do passageiro enquanto dirigíamos em silêncio, agachada ao máximo no meu assento, pela primeira vez na minha vida, com medo que alguém soubesse que eu era muçulmana.

4:49 Naquela noite nos mudamos para nosso apartamento na cidade nova, na qual me sentia em um mundo completamente diferente. E então eu ouvia, via e lia alertas de organizações muçulmanas nacionais dizendo coisas como "fiquem alertas", "fiquem informados", "fiquem em locais iluminados", "não se agrupem".

5:11 Fiquei dentro de casa toda a semana. Então chegou a sexta-feira, daquela mesma semana, o dia em que os muçulmanos se reúnem para orar. E de novo os alertas eram: "Não vão nesta primeira sexta-feira, pode ser um alvo". Eu via as notícias, coberturas completas. As emoções eram muito recentes, compreensivelmente, e eu também ouvia sobre ataques a muçulmanos, ou pessoas reconhecidas como muçulmanas sendo empurradas e apanhando na rua. Mesquitas foram, de fato, atacadas com bombas. E eu pensei que devíamos ficar em casa.

5:46 Mas algo não parecia bem. Porque aquelas pessoas que atacaram nosso país, atacaram nosso país. Eu entendo que as pessoas estivessem com raiva dos terroristas. Adivinhem? Eu também tinha. E ter que explicar-se o tempo todo não é fácil. Não me importo com perguntas. Eu amo perguntas. As acusações é que são difíceis.

6:15 Hoje realmente ouvimos pessoas dizendo coisas como: "Existe um problema nesse país, e se chama muçulmanos. Quando vamos nos livrar deles?" Então algumas pessoas querem banir os muçulmanos e fechar as mesquitas. Elas falam sobre minha comunidade como se fôssemos um tumor no corpo dos Estados Unidos. E a única pergunta é: nós somos malignos ou benignos? Vocês sabem, um tumor maligno é extraído, e um tumor benigno só precisa ser mantido sob vigilância.

6:46 As opções não fazem sentido, porque essa é a pergunta errada. Muçulmanos, como outros americanos, não são um tumor no corpo dos EUA, nós somos um órgão vital.

6:56 (Aplausos)

6:58 Obrigada.

6:59 (Aplausos)

7:04 Muçulmanos são inventores e professores, são socorristas e atletas olímpicos.

7:11 Agora, fechar mesquitas vai deixar os Estados Unidos mais seguros? Isso pode liberar vagas de estacionamento, mas não vai acabar com o terrorismo. Ir regularmente à mesquita, na verdade, está associado a ter uma visão mais tolerante sobre pessoas de outras crenças e mais engajamento civil. E como me disse, recentemente, um chefe de polícia da região de Washington, DC, na verdade as pessoas não se tornam radicais nas mesquitas. Elas se tornam radicais no seu porão, ou no seu quarto, em frente a um computador. E o que se descobre sobre o processo de radicalização é que ele começa on-line, mas a primeira coisa que acontece é a pessoa ser isolada de sua comunidade, até da sua família, para que o grupo extremista possa fazer lavagem cerebral fazendo a pessoa acreditar que eles, os terroristas, são os verdadeiros muçulmanos, e todos os outros, que abominam seu comportamento e ideologia, são vendidos ou infiéis. Então se queremos prevenir a radicalização, devemos manter as pessoas indo às mesquitas.

8:15 Alguns ainda vão argumentar que o islã é uma religião violenta. Afinal, um grupo como o ISIS baseia sua brutalidade no Alcorão. Agora, como muçulmana, como mãe, como ser humano, acho que temos que fazer tudo que pudermos para parar um grupo como o ISIS. Mas, estaríamos nos rendendo ao discurso desse grupo se o escolhêssemos como representantes da crença de 1,6 bilhão de pessoas.

8:45 (Aplausos)

8:48 Obrigada.

8:52 O ISIS tem tanto a ver com o islã, quanto a Klu Klux Klan tem a ver com o cristianismo.

8:59 (Aplausos)

9:05 Os dois grupos alegam basear suas ideologias em seu livro sagrado. Mas se olharmos para eles, eles não são motivados pelo que leem em seu livro sagrado. É a brutalidade deles que faz com que leiam essas coisas na escritura.

9:22 Recentemente, um eminente imã me contou uma história que me deixou surpresa. Ele disse que uma jovem veio até ele porque estava pensando em se juntar ao ISIS. Fiquei realmente surpresa, e perguntei a ele se ela tinha tido contato com um líder religioso radical. Ele disse que o problema era exatamente o oposto, todos os clérigos com quem ela tinha falado a rejeitaram e disseram que a raiva dela, a sensação de injustiça no mundo, só iriam colocá-la em apuros. Então sem um espaço para canalizar e dar sentido a sua raiva, ela era um alvo fácil de ser explorado por extremistas que prometiam uma solução para ela. O que esse imã fez foi reconectá-la a Deus e a sua comunidade. Ele não culpou-a por sua raiva, em vez disso, deu formas construtivas para ela fazer mudanças reais no mundo. O que ela aprendeu naquela mesquita evitou que ela se juntasse ao ISIS.

10:15 Já falei um pouco sobre como a islamofobia afeta a mim e a minha família. Mas como ela impacta os americanos comuns? Como ela impacta todos os outros? Como sentir medo 24 horas por dia afeta a saúde da nossa democracia, a saúde do nosso pensamento livre?

10:32 Bem, um estudo, na verdade vários estudos na neurociência mostram que, quando estamos com medo, pelo menos três coisas acontecem. Passamos a aceitar mais o autoritarismo, o conformismo, e o preconceito. Um estudo mostrou que quando pessoas eram expostas a reportagens negativas sobre os muçulmanos, passavam a aceitar melhor os ataques militares a países muçulmanos e políticas de restrição de direitos a muçulmanos americanos.

11:05 Mas isso não é só acadêmico. Se observarmos quando o sentimento antimuçulmano disparou, entre 2001 e 2013, isso aconteceu três vezes, mas não foi por causa de ataques terroristas. Foi às vésperas da Guerra do Iraque e durante dois períodos de eleição. Então a islamofobia não é só a resposta natural ao terrorismo muçulmano como eu teria esperado. Na verdade pode ser uma ferramenta de manipulação pública, corroendo a base de uma sociedade livre, formada por cidadãos racionais e bem-informados. Muçulmanos são como canários em uma mina de carvão. Podemos ser os primeiros a sentir, mas o ar intoxicado de medo faz mal a todos nós.

11:54 (Aplausos)

12:02 E atribuir culpa coletiva não é só ter que se explicar o tempo todo. Deah e sua esposa Yusor eram um jovem casal que vivia em Chapel Hill, na Carolina do Norte, onde os dois estudavam. Deah era um atleta, cursava odontologia, era talentoso, promissor... E sua irmã me contava que ele era a pessoa mais doce e generosa que ela já conheceu. Durante uma visita, ele mostrou a ela seu currículo e ela ficou impressionada. Ela disse: "Quando meu irmãozinho se tornou esse homem realizado?" Poucas semanas depois da visita de Suzanne a seu irmão e esposa, o vizinho deles, Craig Stephen Hicks, assassinou os dois, e também a irmã de Yusor,

Razan, que estava passando a tarde com eles, dentro do apartamento deles, estilo de execução, depois de fazer declarações anti-muçulmanas na sua página do Facebook. Ele atirou em Deah oito vezes. Então a intolerância não é só imoral, ela pode ser até letal.

13:13 De volta a minha história, o que aconteceu depois de 11/09? Nós fomos à mesquita, ou não nos arriscamos e ficamos em casa? Bom, nós conversamos sobre isso, e pode parecer uma decisão pequena, mas para nós era sobre o tipo de país que queremos deixar para nossos filhos: um que vai nos controlar pelo medo ou um no qual poderemos praticar nossa religião livremente. Então decidimos ir à mesquita. Colocamos meu filho no carro, colocamos o cinto nele, e dirigimos silenciosamente, intensamente, até a mesquita. Tirei ele do carro, tirei meus sapatos, entrei na sala de oração e o que eu vi me fez parar. O local estava completamente cheio. E o imã fez uma declaração, agradecendo e dando boas-vindas aos nossos convidados, porque metade da congregação era de cristãos, judeus, budistas, ateístas, crentes e descrentes, que tinham vindo, não para nos atacar, mas para serem solidários a nós.

14:15 (Aplausos)

14:24 Nessa hora, eu chorei. Essas pessoas estavam lá porque escolheram coragem e compaixão em vez de pânico e preconceito.

14:35 O que vocês escolheriam? O que escolheriam nessa hora de medo e intolerância? Vocês escolheriam a segurança? Ou se juntariam aos que dizem "nós somos melhores que isso"?

14:51 Obrigada.

14:52 (Aplausos)

15:06 Muito obrigada.

15:11 Helen Walters: Então, Dalia, parece que você acertou o tom. Mas eu me pergunto o que você diria àqueles que podem argumentar que você está dando uma palestra TED, você é claramente uma pensadora, trabalha em uma "think tank" sofisticada, você é uma exceção, e não a regra. O que você diria para essas pessoas?

15:29 Dalia Mogahed: Diria: não deixem o palco enganar vocês, sou completamente comum. Eu não sou uma exceção. Minha história não é incomum. Eu sou muito comum. Quando você pensa sobre os muçulmanos ao redor do mundo, e eu fiz isso, fiz o maior estudo já feito sobre muçulmanos ao redor do mundo, as pessoas querem coisas comuns. Querem prosperidade para suas famílias, querem empregos, e viver em paz. Então de forma alguma eu sou uma exceção. Quando você encontra pessoas que parecem ser uma exceção à regra, em geral é porque a regra está quebrada, e não porque elas sejam uma exceção.

16:07HW: Muito obrigada. Dalia Mogahed.

16:09(Aplausos)

Tradução e transcrição pelo TED

2) **“What does my headscarf means to you?” por Yassmin Abdel-Magied.** Filmado em Dezembro de 2014 no TEDxSouthBank. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/yassmin_abdel_magied_what_does_my_headscarf_mean_to_you/transcript?language=en>.

0:12 Uma pessoa que parece comigo passa perto de você na rua. Você pensa que ela é uma mãe, uma refugiada ou uma vítima de opressão? Ou você pensa que ela é uma cardiologista, uma advogada ou talvez uma política local? Você me olha de cima a baixo, pensando se não

morro de calor ou se meu marido me obrigou a usar essa roupa? E se eu usasse meu lenço assim?

0:42 Eu posso andar na rua com exatamente a mesma roupa e o que o mundo espera de mim e como sou tratada depende do jeito que uso essa peça de roupa. Mas esse não vai ser mais um monólogo sobre o hijab porque, Deus sabe, muçulmanas são muito mais do que a peça de roupa que elas escolhem ou não colocar na cabeça. Trata-se de ver além do preconceito.

1:07 E se eu passasse por você e depois você descobrisse que, na verdade, sou uma engenheira de carros de corrida, projetei meu carro de corrida, chefeei a equipe universitária de corrida, porque é verdade. E se eu te contasse que fui boxeadora durante 5 anos, porque isso também é verdade. Isso te surpreenderia? Por que?

1:30 Senhoras e senhores, finalmente, essa surpresa e os comportamentos associados a ela são produto de algo chamado preconceito inconsciente, ou preconceito implícito. E isso resulta na ridícula falta de diversidade em nossa força de trabalho, especialmente em áreas de influência. Alô, Gabinete Federal Australiano. (Aplausos)

1:51 Deixem-me esclarecer uma coisa de cara: preconceito inconsciente não é o mesmo que discriminação consciente. Não estou dizendo que em todos vocês existe um sexista ou racista secreto ou um ageísta à espreita. Não é isso que estou dizendo. Todos temos preconceitos. Eles são filtros através dos quais vemos o mundo a nossa volta. Eu não estou acusando ninguém, preconceito não é uma acusação. Ou melhor, é algo que precisa ser identificado, reconhecido e remediado. Preconceito pode ser racial, pode ser sobre gênero. Também pode ser sobre classe, educação, pessoas com deficiências. O fato é que nós todos temos preconceitos sobre o diferente, o que é diferente das nossas normais sociais.

2:32 A questão é que se queremos viver em um mundo onde as circunstâncias de seu nascimento não ditem seu futuro e onde oportunidades iguais sejam para todos, então cada um de nós tem a responsabilidade de garantir que o preconceito inconsciente não regule nossas vidas.

2:51 Há um experimento muito famoso na área do preconceito inconsciente, sobre gênero, das décadas de 1970 e 1980. As orquestras, no passado, eram formadas majoritariamente por homens, apenas cerca de 5% eram mulheres. E aparentemente, era porque os homens tocavam de modo diferente, presumidamente melhor, presumidamente. Mas em 1952, a Orquestra Sinfônica de Boston começou um experimento. Começaram a fazer audições às cegas. Em vez de audições face a face, elas aconteciam através de uma tela. Foi engraçado, pois nenhuma mudança imediata foi notada até os examinadores pedirem que os músicos tirassem os sapatos antes de entrarem na sala, pois o toc-toc dos sapatos de salto sobre o piso de madeira era o suficiente para reprovar as moças. Agora percebam isso, os resultados das audições mostraram que aumentou em 50% a chance de uma mulher passar do estágio preliminar. E a chance de serem aceitas quase triplicou. O que isso nos diz? Infelizmente, para os homens, eles não tocam de modo diferente, mas havia a percepção de que eles tocavam. E esse preconceito determinava o resultado.

4:02 Então, o que estamos fazendo aqui é identificar e reconhecer que há um preconceito. E todos nós fazemos isso. Deixa eu dar um exemplo. Um filho e um pai sofrem um acidente de carro terrível. O pai morre na colisão e o filho, gravemente ferido, é levado ao hospital. Quando chegam, o cirurgião olha o filho e diz: "Não posso operá-lo." Por quê? "O garoto é meu filho." Como isso é possível? Senhoras e senhores, a cirurgiã é a mãe dele. Levante a mão — sem problemas — levantem as mãos se primeiro pensaram que o cirurgião era homem? Há evidência que esse preconceito inconsciente existe, mas simplesmente temos que reconhecer que ele existe e assim buscar caminhos para superá-lo e buscar soluções.

4:53 Uma coisa interessante na área de preconceito inconsciente é o tópico das quotas. E esse assunto costuma surgir. E uma das críticas é em relação ao mérito. Eu não quero ser escolhida porque sou uma mulher, eu quero ser escolhida porque tenho mérito, porque eu sou a melhor pessoa para o trabalho. É um sentimento bastante comum entre as engenheiras com quem trabalho e conheço. E sim, eu entendo, já vivi isso. Mas, se a ideia de mérito fosse verdadeira, porque currículos idênticos, em um experimento feito em 2012 pela Yale, currículos idênticos enviados para técnico de laboratório, porque "Marias" foram consideradas menos competentes, menos propensas a conseguir o emprego, e serem pior remuneradas do que "Joãos"? O preconceito inconsciente está lá, mas simplesmente temos que ver como vencê-lo.

5:45 E, sabem, é interessante, há pesquisas que falam sobre o porquê disso, chama-se "o paradoxo do mérito". E nas empresas — e isso é meio irônico — em organizações que dizem que o mérito é prioridade número 1 em termos de contratação, eles tendiam a contratar mais os homens e a remunerá-los melhor porque aparentemente o mérito é uma qualidade masculina. Mas, ei!

6:07 Então, vocês pensam que já sabem um pouco de mim, pensam que sabem o que está acontecendo. Conseguem me imaginar dirigindo um desses? Podem me imaginar lá, falando: "Ei meninos, é isso. É assim que se faz." Fico contente que consigam. (Aplausos) Porque senhoras e senhores, esse é o meu trabalho diário. E o legal é que ele é bem divertido. Em lugares como a Malásia, muçulmanas em plataformas não vale a pena comentar. Há tantas delas. Mas é divertido.

6:48 Lembro que dizia a um dos rapazes, "Ei, amigo, quero muito aprender a surfar." E ele: "Yassmin, não sei como você vai surfar com toda essa roupa, e não conheço nenhuma praia só para mulheres." E então o cara teve uma ideia brilhante, disse: sei que você chefia essa organização Jovens Sem Fronteiras, certo? Por que você não lança uma linha de roupas de praia para muçulmanas. Pode chamá-la de "Jovens de shorts Sem Fronteira". (Risos) E eu disse: obrigada, rapazes. E lembro de outro colega que me disse que eu deveria comer muito iogurte porque isso era a única cultura que eu iria adquirir por aqui.

7:28 O problema é que isso até é verdade porque há uma falta imensa de diversidade em nossa força de trabalho, especialmente em cargos de influência. Em 2010, a Universidade Nacional da Austrália fez uma pesquisa onde enviaram 4 mil formulários idênticos para cargos de nível inicial, basicamente. Para atingir o mesmo número de entrevistas como alguém com nome anglo-saxônico, se você fosse chinês, teria que enviar mais 68% de formulários. Se fosse do Oriente Médio... Abdel-Magied... teria que enviar 64%, e se fosse italiano, seria um sortudo, teria que enviar apenas mais 12%. Em lugares como o Vale do Silício, não é muito melhor. No Google, eles colocam resultados da diversidade e 61% de brancos, 30% de asiáticos e 9% sendo de negros, hispânicos, todos esses. E o resto do mundo tecnológico não é muito melhor e eles reconhecem, mas não sei o que estão fazendo a respeito.

8:25 O fato é que não há efeito "trickle up". Em um estudo feito pela Green Park, que é uma fornecedora inglesa de executivos sêniores, eles disseram que mais de metade das empresas FTSE 100 têm um líder branco ao nível do Conselho, executivo ou não executivo. E duas em cada três, não tem um executivo oriundo de alguma minoria. E quase todos que são das minorias e estão nesse nível não são diretores do Conselho. Portanto, eles não são muito influentes.

8:56 Eu contei coisas terríveis para vocês. Devem estar pensando: "Meu Deus, é ruim assim? O que posso fazer?" Bem, felizmente, identificamos que há um problema. Há uma falta de oportunidade, devida ao preconceito inconsciente. Mas talvez vocês estejam pensando, "Não sou negro. O que tenho a ver com isso?" Vou oferecer uma solução a vocês. E como já disse antes, vivemos em um mundo onde buscamos um ideal. E se quisermos criar um mundo onde

as circunstâncias do seu nascimento não importem, precisamos todos fazer parte da solução. Curiosamente, a autora da pesquisa dos currículos ofereceu uma solução. Ela disse que a ligação entre as mulheres bem sucedidas, o que elas tinham em comum, era o fato de terem bons orientadores.

9:45 Portanto, já ouvimos isso sobre a orientação, está no vernáculo. Aqui está outro desafio para vocês. Desafio cada um de vocês a orientar alguém diferente. Pensem nisso. Todo mundo quer aconselhar alguém familiar, parecido conosco, com quem vivemos experiências. Se vejo uma muçulmana que tem opiniões, eu digo: "E aí? vamos sair juntas." Você chega em uma sala e vê alguém que estudou na sua escola, pratica o mesmo esporte, há grande chance de você querer ajudar essa pessoa. Mas para a pessoa que não experienciou nada com você torna-se extremamente difícil encontrar essa conexão.

10:24 A ideia de achar alguém diferente para orientar, alguém de uma origem diferente da sua, seja qual for a origem, é a de abrir as portas para quem não conseguiria nem chegar à porta de entrada.

10:37 Porque senhoras e senhores, o mundo não é justo. Não nascemos com oportunidades iguais. Nasci em uma das cidades mais pobres do mundo, Khartoum. Nasci com pele morena, nasci mulher, e nasci muçulmana em um mundo que suspeita muito de nós por motivos que eu não posso controlar. Entretanto, eu também reconheço que nasci com privilégios. Eu nasci com pais incríveis, recebi educação e tive a bênção de imigrar para a Austrália. Também fui abençoada com orientadores fantásticos que me abriram portas que eu nem sabia que existiam. Um orientador que me disse: "Sua história é interessante. Vamos escrever sobre ela para compartilhá-la com os outros." Um outro disse: "Você é tudo que não pertence a uma plataforma australiana, mas venha assim mesmo." E cá estou, falando com vocês.

11:24 E não sou a única. Há todo o tipo de gente em minhas comunidades que vejo sendo ajudada por seus orientadores. Um jovem muçulmano em Sydney que acabou usando a ajuda do seu mentor para começar uma competição de poesia em Bankstown e agora é um grande acontecimento. E ele é capaz de mudar a vida de muitos jovens. Ou uma moça de Brisbane, uma refugiada afegã, que quase não falava inglês ao chegar na Austrália, seus mentores a ajudaram a ser médica e ela ganhou o prêmio de Jovem do Ano de Queensland, em 2008. Ela é uma inspiração. Isso não é tão fácil.

12:05 Essa sou eu. Mas também sou a mulher no uniforme de plataforma, e também sou a mulher que estava na abadia no começo. Vocês, como mentores, me escolheriam se me vissem em alguma dessas outras versões minhas? Porque eu sou a mesma pessoa. Temos que olhar além dos nossos preconceitos inconscientes, achar alguém para orientar que está em situação contrária a sua, porque a mudança estrutural leva tempo, e eu não tenho esse nível de paciência. Então se vamos criar uma mudança, se vamos criar um mundo onde todos temos esses tipos de oportunidades, então escolha abrir portas para pessoas. Porque vocês podem pensar que diversidade não tem a ver com vocês, mas somos todos parte do sistema e podemos todos ser parte da solução.

12:51 E se você não sabe onde achar alguém diferente, vá a lugares que não costuma ir. Se você é orientador em escola particular, vá à escola pública local ou dê uma passada no centro local de refugiados. Ou se você trabalha num escritório, escolha aquela novata que parece totalmente deslocada... porque essa fui eu... e abra as portas para ela, não de forma simbólica, porque não somos vítimas, mas mostre a eles as oportunidades porque abrir o seu mundo fará você perceber que tem acesso a portas que eles não sabiam existir, e você nem sabia que eles não tinham acesso.

13:24 Senhoras e senhores, há um problema de falta de oportunidade em nossa comunidade, devido ao preconceito inconsciente. Mas temos o potencial para mudar isso. Sei que vocês

foram muito desafiados hoje, mas se conseguem pegar esse pedaço e pensar sobre ele de modo diferente, porque a diversidade é mágica. E eu os encorajo a olharem além de suas percepções iniciais porque aposto que elas provavelmente estão erradas.

13:54 Obrigada.

13:55 (Aplausos)

Tradução e transcrição pelo TED

3) **“Faith versus tradition in Islam” por Mustafa Akyol.** Filmado em Março de 2011 às 17:11 no TEDxWarwick. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/mustafa_akyol_faith_versus_tradition_in_islam/transcript?language=en>.

0:11 Algumas semanas atrás tive a chance de ir para a Arábia Saudita e a primeira coisa que quis fazer, como um Muçulmano, foi ir a Meca e visitar a Kaaba, o santuário mais sagrado do Islã. E eu fiz isso; coloquei minha vestimenta ritualística e fui para a mesquita sagrada; fiz minhas preces; observei todos os rituais. Entretanto, apesar de toda a espiritualidade, havia um detalhe mundano na Kaaba que era muito interessante para mim. Não havia separação de sexos. Em outras palavras, homens e mulheres estavam adorando juntos. Eles estavam juntos enquanto faziam a tawaf, a volta circular ao redor da Kaaba. Eles estavam juntos enquanto rezavam.

0:52 E se você quer saber porque isso é interessante, você deve observar o restante da Arábia Saudita, pois esse é um país que é rigorosamente dividido entre os sexos. Em outras palavras, como um homem, você simplesmente não deveria estar em um mesmo espaço físico que uma mulher. E notei isso de uma forma muito engraçada. Saí da Kaaba para comer algo nos subúrbios de Meca. Dirigi-me para o Burger King mais próximo. Assim que entrei — notei que havia um setor para homens cuidadosamente separado daquele destinado às mulheres. Tive que pagar, pedir e comer no setor para homens, "Isso é engraçado", disse a mim mesmo, "você pode se misturar com o sexo oposto na sagrada Kaaba, mas não em um Burger King."

1:34 Bastante irônico. Irônico e também - acredito - bastante revelador. Pois a Kaaba e os rituais ao seu redor são relíquias da primeira fase do Islã, aquela do profeta Maomé. E se naquela época havia uma grande ênfase em separar os homens das mulheres, os rituais ao redor da Kaaba deveriam ter sido desenvolvidos de acordo com isso. Mas aparentemente não havia nenhum problema desse tipo naquela época. Então os rituais se tornaram dessa maneira. Isso é também confirmado pelo fato de que o isolamento das mulheres visando criar uma sociedade dividida é também algo que você não encontra no Corão, o núcleo principal do Islã — a cerne do Islã, aquele que todos os Muçulmanos, inclusive eu, acreditam. Acredito que não é um acidente você não achar essa ideia nas origens do Islã. Pois muitos estudiosos que estudam a história do pensamento islâmico — estudiosos Muçulmanos ou Ocidentais — pensam que, na verdade, a prática de separar homens e mulheres fisicamente surgiu de um desenvolvimento tardio do Islã, quando os Muçulmanos adotaram algumas culturas e tradições pré-existentes no Oriente Médio. O isolamento de mulheres foi, na verdade, uma prática Bizantina e Persa, que os Muçulmanos adotaram e fizeram com que fosse parte de sua religião.

2:47 E isto é somente um exemplo de um fenômeno muito maior. O que chamamos hoje de Lei Islâmica, especialmente a cultura Islâmica — e há muitas culturas Islâmicas; aquela da Arábia Saudita é muito diferente daquela de onde eu vim, em Instambul ou na Turquia. Mas

mesmo assim, se você vai falar sobre uma cultura Muçulmana, ela tem um núcleo, uma mensagem divina, que começou a religião, mas então várias tradições, percepções e práticas foram acopladas à ela. E estas eram tradições do Oriente Médio — tradições medievais.

3:18 Assim, existem duas mensagens importantes, ou duas lições, para tirar dessa realidade. Antes de tudo, Muçulmanos — Muçulmanos devotos, conservadores e escrupulosos, que desejassem ser leais à sua religião — não deveriam se agarrar a tudo na sua cultura, pensando que tudo isso é mandamento divino. Talvez algumas tradições sejam ruins e necessitem ser mudadas. Por outro lado, os Ocidentais que visualizam a cultura islâmica e enxergam alguns aspectos problemáticos não deveriam prontamente concluir que isso é o que o Islã determina. Talvez sejam aspectos da cultura do Oriente Médio que se tornaram confusos com o Islã.

3:51 Lá existe uma prática chamada de circuncisão feminina. É algo terrível, realmente horrível. É basicamente uma operação para privar as mulheres do prazer sexual. Ocidentais, Europeus ou Americanos, que nada sabiam a respeito disso anteriormente, viram essa prática inserida dentro de algumas comunidades Muçulmanas que migraram do norte da África. E pensaram, "Nossa, que religião terrível é essa que ordena algo desse tipo." Mas, na verdade, quando você analisa a circuncisão feminina, você observa que isto não tem nada a ver com o Islã, isto é somente uma prática do norte da África, que precede o Islã. Ela existia a milhares de anos. Vale a pena explicar, que alguns Muçulmanos de fato praticam isso. Os Muçulmanos do norte da África, não em outros lugares. Porém, também aqueles que não são Muçulmanos do norte da África — os Animistas, alguns Cristãos e mesmo algumas tribos Judias do norte da África são conhecidas pela prática feminina da circuncisão. Então, o que pode parecer um problema dentro da fé Islâmica pode vir a ser, na verdade, uma tradição à qual os Muçulmanos aderiram.

4:53 O mesmo pode ser dito para os crimes de honra, que é um tema recorrente na mídia Ocidental — o que é, na verdade, uma tradição horrível. E nós, de fato, vemos esta tradição em algumas comunidades Muçulmanas. Mas nas comunidades não Muçulmanas do Oriente Médio, como em algumas comunidades Cristãs ou mesmo comunidades Orientais, você vê a mesma prática. Nós tivemos um trágico caso de crime de honra dentro da comunidade Armeniana na Turquia apenas alguns meses atrás.

5:17 Agora, essas coisas são sobre cultura geral, mas também estou bem interessado em cultura política e se a liberdade e democracia são apreciadas ou se há uma cultura política autoritária na qual estado deve impor coisas aos cidadãos. E não há nenhum segredo que muitos dos movimentos Islâmicos no Oriente Médio tendem a ser autoritários, e alguns dos assim chamados "Regimes Islâmicos" como a Arábia Saudita, Irã e o pior caso, o Talibã no Afeganistão, são muito autoritários — sem dúvidas a respeito disso.

5:47 Por exemplo, na Arábia Saudita há um fenômeno chamado polícia religiosa. E esta polícia religiosa impõe o suposto modo de vida islâmico em cada cidadão, pela força — como as mulheres são forçadas a cobrir suas cabeças — vestir a hijab, a cobertura facial Islâmica. Isto é muito autoritário e é algo do qual eu sou muito crítico. Quando eu percebi que os não Muçulmanos, ou aqueles que não tem a mentalidade Islâmica, agiam similarmente em uma mesma região geográfica, percebi que o problema talvez esteja na política cultural da região como um todo, não somente do Islã. Deixe-me dar um exemplo: na Turquia, de onde eu vim, — que é uma república secular — até muito recentemente costumávamos ter o que chamo de polícia do secularismo, a qual vigiava as universidades contra estudantes que estavam com a cabeça coberta. Em outras palavras, eles forçavam os estudantes a descobrirem suas cabeças. Assim, acredito que forçar as pessoas a descobrirem as suas cabeças é uma atitude tão tirânica quanto forçá-las a cobrir. Esta é uma decisão que cabe ao cidadão.

6:50 Porém quanto vi isto, eu disse, "Talvez o problema seja somente uma cultura autoritária da região, e alguns Muçulmanos foram influenciados por ela." Mas a mentalidade secular das pessoas pode ser influenciada por isso. Talvez este seja um problema da política cultural e nós temos que pensar a respeito de como mudar essa política cultural. Estas são algumas questões que tinha em minha cabeça alguns anos atrás quanto sentei para escrever um livro. Eu disse, "Bem, eu farei uma pesquisa sobre como o Islã veio a se transformar no que ele é hoje, quais caminhos foram seguidos e quais caminhos poderiam ser seguidos." O nome do livro é "Islã sem extremos: O caso Muçulmano pela liberdade." E como o subtítulo sugere, eu examinei a tradição islâmica e a história do pensamento islâmico a partir da perspectiva da liberdade individual, e tentei encontrar quais são as forças que dizem respeito à liberdade individual.

7:40 E existem pontos fortes na tradição Islâmica, o Islã, na verdade, enquanto uma religião monoteísta, a qual define o homem como um agente responsável por ele mesmo, criou a ideia do indivíduo no Oriente Médio e o salvou do comunitarismo, o coletivismo da tribo. Você pode derivar muitas ideias a partir disto. Mas além disso, também vejo problemas dentro da tradição Islâmica. Porém, uma coisa foi curiosa: muitos destes problemas foram problemas que emergiram depois, não do mais divino núcleo do Islã, o Corão, mas de, mais uma vez, tradições e mentalidades, ou interpretações do Corão feitas pelos Muçulmanos durante a Idade Média. O Corão, por exemplo, não tolera apedrejamento. Não há punição por apostasia. Não há punição em coisas pessoais como bebidas. Estas coisas que compõem a Lei Islâmica, os aspectos preocupantes da Lei Islâmica, foram desenvolvidos posteriormente em interpretações do Islã. O que significa que os Muçulmanos podem, hoje, enxergar essas coisas e dizer, "Bem, o núcleo de nossa religião está aqui para ficar conosco. É a nossa fé e seremos leais a isso." Mas podemos mudar como isto foi interpretado, pois foi interpretado de acordo com a época e o meio social da Idade Média. Hoje vivemos em um mundo diferente, com valores diferentes e diferentes sistemas políticos. Esta interpretação é muito possível e factível.

8:58 Agora, se eu fosse a única pessoa que pensasse desta forma, estaríamos em grande dificuldade. Mas este não é o caso. Na verdade, desde o século XIX, há uma grande tradição de revisionistas, reformistas — ou como queira chamar — uma tendência do pensamento Islâmico. E estes eram intelectuais ou estadistas do século XIX e, mais tarde, do século XX, que analisaram basicamente a Europa e viram que a Europa tem muitas coisas para se admirar, como a ciência e tecnologia. Mas não só isso; também a democracia, o parlamento, a ideia de representação, a ideia de cidadania igual. Estes pensadores Muçulmanos, intelectuais e estadistas do século XIX, analisaram a Europa e viram estas coisas. E disseram, "Porque não temos isto?" Assim, olharam para trás na tradição Islâmica e viram que havia alguns aspectos problemáticos, mas que esses aspectos não eram o núcleo da religião, então talvez eles pudessem reinterpretar e o Corão poderia ser relido agora no mundo moderno.

9:55 Esta tendência é comumente chamada de modernismo Islâmico, e foi adiantada por intelectuais e estadistas, embora não apenas como uma ideia intelectual, mas também como um programa político. E este é o porquê de, na verdade, durante o século XIX o Império Otomano, que em seguida englobou totalmente o Oriente Médio, ter feito importantes reformas — reformas como dar aos Cristãos e Judeus um status igual de cidadania, aceitar uma constituição, aceitar um parlamento representativo, e avançar na ideia de liberdade de religião. E este é o porquê do Império Otomano nas suas últimas décadas ter se transformado em uma pseudo-democracia, uma monarquia constitucional. A liberdade era um valor político muito importante naquela época.

10:36 De maneira similar, no mundo Árabe, existe algo que o grande historiador árabe Albert Hourani define como Era Liberal. Ele escreveu um livro, "Pensamento Árabe sobre a Era Liberal." Ele define a Era Liberal como o século XIX e o início do século XX. De maneira muito especial, esta era a tendência dominante nos inícios do século XX entre os pensadores

Islâmicos, estadistas e teólogos. Mas há um padrão muito curioso no restante do século XX, pois vemos um drástico declínio na linha do pensamento Islâmico moderno. E no lugar deste pensamento, o que de fato acontece é que o Islamismo cresce como uma ideologia autoritária, que é muito discordante, antiocidental, e que quer moldar a sociedade baseada em uma visão utópica.

11:23 Dessa forma, o Islamismo é a ideia problemática que de fato criou muitos problemas no mundo Islâmico durante o século XX. E mesmo aquelas formas mais extremas do Islamismo levaram ao terrorismo em nome do Islã — que é, na verdade, uma prática que eu acredito ser contra o Islã, mas alguns extremistas obviamente não pensam dessa forma. Mas há uma questão curiosa: Se o modernismo Islâmico foi tão popular durante o século XIX e o início do século XX, por que o Islamismo se tornou tão popular no restante do século XX? E este é um questionamento que, na minha opinião, precisa ser discutido cuidadosamente. E no meu livro analisei profundamente esta questão. Na verdade, você não precisa ser um cientista espacial para entender isto. Você só precisa olhar para a história política do século XX, e ver que as coisas mudaram consideravelmente. O contexto mudou.

12:10 No século XIX, quando os Muçulmanos estavam encarando a Europa como um exemplo, eles eram independentes, eles eram mais confiantes em si mesmo. No começo do século XX, com o final do Império Otomano, todo o Oriente Médio foi colonizado. E quando há colonização você tem anti-colonização. Dessa forma, a Europa não era mais um exemplo a ser seguido; era um inimigo para se combater e resistir. Então há um agudo declínio nas ideias liberais no mundo Muçulmano, e o que você vê é mais uma ação defensiva, rígida e reacionária, que levou ao socialismo Árabe, ao nacionalismo Árabe e por fim à ideologia Islâmica. Assim, quando o período colonial foi finalizado, o que você tinha no lugar disto eram, normalmente, ditadores seculares, que diziam ser países, mas que não traziam democracia para o país e estabeleciam o seu próprio regime ditatorial. Acredito que o Ocidente, pelo menos alguns poderes no Ocidente, particularmente os Estados Unidos, cometeram o erro de apoiar esses ditadores seculares, acreditando que eles eram mais úteis aos seus interesses. Porém, o fato de que esses ditadores suprimiam a democracia nos seus países e suprimiam grupos Islâmicos nos seus países, na verdade, fizeram os Islâmicos muito mais radicais.

13:20 Então durante século XX, havia um ciclo vicioso no mundo Árabe, onde você tinha um ditador suprimindo o seu próprio povo, incluindo os devotos do Islamismo, e o povo reagindo de maneira reacionária. Houve um país, no entanto, que foz capaz de escapar e se manter longe deste ciclo vicioso. E este é o país de onde eu venho, a Turquia. A Turquia nunca foi colonizada, se manteve como uma nação independente após a queda do Império Otomano. Esta é uma coisa a ser lembrada. A Turquia não compartilhava do mesmo clamor anti-colonial que você encontrava em outros países da região. Em segundo lugar — e mais importante — a Turquia se tornou uma democracia antes de qualquer país dos quais estamos falando. Em 1950, a Turquia teve a sua primeira eleição livre e justa, que finalizou o regime secular mais autoritário, o que foi o começo da Turquia. Assim, os devotos Muçulmanos na Turquia viram que eles poderiam mudar o sistema político através do voto. Dessa maneira, viram que a democracia é algo compatível com o Islã, compatível com seus valores, e apoiaram a democracia. Esta é uma experiência que nenhuma outra nação Muçulmana no Oriente Médio teve até muito recentemente.

14:27 Nas duas últimas décadas, graças à globalização, graças à economia de mercado, graças à ascensão da classe média, vemos na Turquia o que eu defino como o renascimento do modernismo Islâmico. Lá existe a classe média urbana de devotos Muçulmanos que, mais uma vez, enxerga as suas tradições e vê que existem alguns problemas com as suas próprias tradições. Eles entendem que precisam mudar, questionar e reformar. Assim, olharam para a

Europa, e viram, mais uma vez, um exemplo a ser seguido. Veem um exemplo no qual, pelo menos, se inspirarem. Este é o porquê do processo na UE, o esforço da Turquia em fazer parte da UE tem sido apoiado dentro da Turquia pelos religiosos Islâmicos, enquanto que alguns países seculares foram contrários a isso. Bem, este processo tem sido um pouco desfocado pelo fato de nem todos europeus serem acolhedores da ideia — mas essa é uma outra discussão. Mas aquele sentimento a favor da UE na Turquia durante a última década se tornou quase uma causa Islâmica, apoiada pelos liberais Islâmicos, assim como pelos antigos liberais, é claro.

15:26 E graças a isso, a Turquia tem sido capaz de criar uma história de sucesso de maneira racional, na qual o Islã e as interpretações mais religiosas do Islã tem feito parte de um jogo democrático, que contribui tanto para o avanço da democracia e da economia quanto do próprio país. E este tem sido um exemplo inspirador para alguns movimentos Islâmicos e para alguns países do mundo Árabe.

15:50 Você deve ter ouvido falar da Primavera Árabe, que começou da Tunísia e no Egito. As massas Árabes recém revoltadas contra seus ditadores. Eles clamavam por democracia; clamavam por liberdade. E eles não vieram a ser as marionetes Islâmicas que os ditadores costumavam utilizar para justificarem o seu regime. Eles disseram "nós queremos liberdade, nós queremos democracia. Nós somos Muçulmanos, mas queremos viver como pessoas livres em sociedades livres." Claro que esta é uma longa jornada. Democracia não é uma conquista que se faz do dia para a noite; É um processo. Mas esta é uma era promissora no mundo Muçulmano.

16:28 Acredito que o modernismo Islâmico que começou no século XIX, e que deve um retrocesso no século XX por causa de problemas políticos no mundo Islâmico, está renascendo. E acredito que a mensagem disso é que o Islã, apesar de alguns céticos do Ocidente, tem o potencial em si mesmo de criar o seu próprio caminho na democracia, criar o seu próprio caminho para o liberalismo, criar o seu próprio caminho para a liberdade. Eles só precisam ter a permissão de trabalhar por isso.

16:55 Muito obrigado.

16:57 (Aplausos)

Tradução e transcrição pelo TED

4) **“What my religion really says about women” por Alaa Murabit.** Filmado em Maio de 2015 no TEDWomen2015. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/alaa_murabit_what_my_religion_really_says_about_women/transcript?language=en>.

0:11 No meu caminho até aqui, o passageiro ao meu lado e eu tivemos uma conversa interessante durante o voo. Ele me disse: "Parece que os EUA estão ficando sem empregos, porque estão inventando alguns: psicólogo de gatos, encantador de cães, caçador de tornados."

0:33 Alguns momentos depois, ele me perguntou: "E o que você faz?"

0:38 E eu pensei: "Pacificadora?" (Risos)

0:45 Eu trabalho todos os dias para amplificar as vozes das mulheres e ressaltar suas experiências e participação em processos de paz e resolução de conflitos. E devido ao meu

trabalho, entendi que a única maneira de assegurar a participação de mulheres, globalmente, é envolvendo a religião.

1:10 Essa questão é vitalmente importante para mim. Como uma jovem mulher muçulmana, tenho muito orgulho da minha fé. Ela me dá a força e convicção para trabalhar todos os dias. É o motivo de eu estar aqui na frente de vocês. Mas não posso negligenciar todo o estrago que foi feito em nome da religião, não só da minha, mas de todas as maiores religiões do mundo. A deturpação, uso indevido e manipulação das escrituras religiosas influenciou nossas normas sociais e culturais, nossas leis, nosso dia a dia, até um ponto em que nós mesmos deixamos de reconhecê-las.

1:51 Meu pais se mudaram da Líbia, na África do Norte, para o Canadá no início dos anos 1980. E eu sou a filha do meio de 11 irmãos. Sim, 11 ! Durante meu crescimento, vi meus pais, ambos devotos à religião e pessoas espirituais, rezarem e agradecerem à Deus por suas bênçãos, obviamente eu, mas também outras. (Risos) Eles eram bondosos, engraçados e pacientes, com uma paciência ilimitada, do tipo que ter 11 filhos te força a ter. E eles eram justos. Eu nunca fui submetida à religião sob qualquer lente cultural. Eu era tratada como todos, e o mesmo era esperado de mim. Nunca me ensinaram que Deus julga as pessoas de acordo com o gênero. E o entendimento de meus pais sobre Deus, como um amigo misericordioso e benéfico e pai, moldou a maneira pela qual eu via o mundo.

2:53 E, é claro, minha educação teve outros benefícios adicionais. Ser uma de 11 irmãos é como a Diplomacia 101. Até hoje, me perguntam em qual escola eu estudei como: "Você estudou na Escola Kennedy?" e respondo: "Não, estudei na Escola de Assuntos Internacionais Murabit." É extremamente exclusiva. Você precisaria conversar com minha mãe para entrar. Sorte a sua que ela está aqui. Mas ser uma de 11 filhos e ter 10 irmãos te ensina muito sobre estruturas de poder e alianças. Te ensina a ter foco: a falar mais rápido ou menos porque você sempre será cortado. Te ensina a importância de passar a mensagem, a fazer perguntas da maneira correta para conseguir as respostas que deseja, e você precisa dizer não da maneira correta para manter a paz.

3:48 Mas a lição mais importante que aprendi durante meu crescimento foi a importância de estar à mesa. Quando a luminária favorita da minha mãe quebrou, precisei estar lá quando ela tentou descobrir como e quem foi, porque eu tinha que me defender. Se você não estiver lá, o dedo será apontado para você. E antes que você saiba, já estará de castigo. Não estou falando por experiência própria, claro.

4:15 Quando eu tinha 15 anos, em 2005, completei o ensino médio e me mudei do Canadá - Saskatoon -para Zawiya, a cidade natal de meus pais na Líbia, uma cidade muito tradicional. Eu só havia ido para a Líbia antes em minhas férias, e, para uma menina de 7 anos, era mágico! Sorvete, viagens para a praia e parentes muito entusiasmados.

4:44 Então descobri que não era o mesmo para uma jovem de 15 anos. Muito rapidamente fui apresentada ao aspecto cultural da religião. As palavras "haram" — que significa proibido pela religião — e "aib" — que significa culturalmente inapropriado — eram trocadas sem nenhum cuidado, como se elas significassem a mesma coisa, e tivessem as mesmas consequências. E me encontrei em debates com vários colegas de turma, professores, amigos e até mesmo parentes, que começaram a questionar o meu papel e minhas próprias aspirações. E mesmo com a base que meus pais me deram, acabei questionando o papel da mulher em minha religião.

5:33 Na Escola de Assuntos Internacionais Murabit, nós fazemos debates intensos, e a primeira regra é fazer sua pesquisa. Então foi o que eu fiz, e me surpreendeu como foi fácil encontrar mulheres da minha religião que foram líderes, que foram inovadoras, que foram fortes na política, na economia e até mesmo nas forças armadas. Cadija financiou o

movimento islâmico durante o seu crescimento. Nós não estaríamos aqui, se não fosse por ela. Então por que não estávamos escutando sobre ela? Por que não ouvimos nada sobre essas mulheres? Por que as mulheres estão sendo relegadas a posições anteriores aos ensinamentos de nossa fé? E por que, se somos iguais aos olhos de Deus, não somos iguais aos olhos dos homens?

6:23 Para mim, tudo se resume às lições que aprendi quando criança. A pessoa decisora, aquela que deve passar a mensagem, está sentada à mesa, e infelizmente, em cada uma das religiões do mundo, elas não são mulheres. Instituições religiosas são dominadas por homens, e lideradas por homens, e eles criam políticas à sua semelhança. E até que possamos mudar o sistema totalmente, não podemos ter esperanças reais de ter plena participação econômica e política das mulheres. Nossa base está falida. Minha mãe diz que não se pode construir uma casa reta se a base está torta.

7:13 Em 2011, a Revolução Líbia eclodiu, e minha família estava na linha de frente. E uma coisa incrível acontece durante guerras, quase uma mudança cultural, muito temporária. E foi a primeira vez que senti que meu envolvimento não era apenas aceito, mas encorajado. Era exigido. Eu e outras mulheres tínhamos um lugar à mesa. Não estávamos de mãos dadas, nem éramos intermediárias. Nós éramos parte da tomada de decisão. Compartilhávamos informações. Éramos cruciais. E eu queria e necessitava que essa mudança fosse permanente.

7:53 Acontece que isso não é tão fácil. Em poucas semanas, as mulheres que trabalharam comigo estavam voltando a seus papéis habituais, e a maioria delas era guiada por palavras de encorajamento de líderes religiosos e políticos, a maioria dos quais citava as escrituras religiosas em sua defesa. É assim que conseguem apoio popular sobre suas opiniões.

8:18 Inicialmente, foquei o empoderamento político e econômico de mulheres. Eu achei que isso levaria a uma mudança cultural e social. Acontece que isso gera uma pequena mudança, mas não grande. Eu decidi usar a defesa deles como minha ofensiva, e comecei a também citar e destacar as escrituras Islâmicas.

8:40 Em 2012 e 2013, minha organização liderou a maior e mais difundida campanha na Líbia. Nós fomos a casas, a escolas, a universidades e até a mesquitas. Nós conversamos diretamente com 50 mil pessoas, e centenas de milhares mais através de letrados e comerciais na TV, comerciais na rádio e cartazes.

9:00 Vocês devem estar se questionando como uma ONG de direitos da mulher conseguiu isso em comunidades que anteriormente se opuseram à nossa simples existência. Eu usei as escrituras religiosas. Usei versos do Alcorão e falas do Profeta, "Hadiths" - falas que são, por exemplo, "O melhor de você é o melhor para a sua família". "Não deixe seus irmãos oprimirem uns aos outros." Pela primeira vez, os sermões de sexta, feitos pelos imames das comunidades, promoveram os direitos das mulheres. Eles discutiram assuntos tabu, como a violência doméstica. Políticas foram alteradas. Em algumas comunidades, tivemos que chegar ao ponto de dizer que os princípios da Declaração Internacional dos Direitos Humanos, aos quais se opunham por não terem sido escritos por estudiosos da religião, estão no nosso livro. Então, a ONU apenas nos copiou.

10:06 Mudando a mensagem, pudemos criar uma nova narrativa que promovia o direito das mulheres na Líbia, e que agora já foi replicada internacionalmente. E não estou dizendo que é fácil, podem acreditar, não é. Liberais vão dizer que você está usando religião e vão te chamar de conservador. Conservadores vão te chamar de várias coisas coloridas. Eu já ouvi de tudo, desde: "Seus pais devem estar envergonhados de você", errado, eles são meus maiores fãs, até: "Você não viverá até o seu próximo aniversário", errado novamente, porque eu vivi. E eu continuo crendo que direitos das mulheres e religião não são mutuamente excludentes. Mas nós precisamos estar à mesa. Temos que parar de desistir da nossa posição, porque

continuando em silêncio nós permitimos que a perseguição e o abuso de mulheres no mundo todo continue. Quando dizemos que vamos lutar pelos direitos das mulheres e lutamos contra o extremismo com bombas e guerras, nós incapacitamos as comunidades locais, que precisam abordar estas questões, para que elas sejam sustentáveis.

11:22 Não é fácil lutar contra as distorções das mensagens religiosas. Você terá uma boa dose de insultos, ridicularizações e ameaças. Mas nós precisamos fazê-lo. Não temos outra opção a não ser evocar a mensagem dos direitos humanos, os princípios da nossa fé, não por nós, nem pelas mulheres de nossas famílias, nem pelas mulheres dessa sala, nem mesmo pelas mulheres lá fora, mas pelas sociedades que seriam transformadas com a participação das mulheres. E a única maneira de fazermos isso, nossa única opção, é estando e continuando à mesa.

12:04 Obrigada.

12:06 (Aplausos)

Tradução e transcrição pelo TED