

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DEBORAH PIEGO

***O ISLÃ NO BRASIL: OLHARES PARA UMA  
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL***

CAMPINAS, 2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Deborah Piego

***O ISLÃ NO BRASIL: OLHARES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL***

Monografia apresentada à  
Faculdade de Educação da UNICAMP,  
para obtenção do título de  
licenciatura em Pedagogia

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Débora Mazza  
Orientadora

Prof. Dr. Alexandro Henrique Paixão  
Segundo Leitor

CAMPINAS, 2019

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P595i Piego, Deborah, 1993-  
O Islã no Brasil : olhares para uma educação intercultural / Deborah Piego. –  
Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Débora Mazza.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação multicultural. 2. Interculturalidade. 3. Islamofobia. I. Mazza,  
Débora, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Título em outro idioma:** Islam in Brasil: Perspectives for an Intercultural Education

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Licenciado em Pedagogia

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 13-12-2019

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à oportunidade de me graduar em uma Universidade Pública, gratuita e de qualidade, e desejo que esta oportunidade não seja um privilégio e sim direito de todas as pessoas que a queiram.

À professora Débora Mazza, que aceitou me orientar com a energia que eu precisava durante este ano; com seu amor pela pesquisa e educação que trazem toda a sensibilidade possível ao conhecimento. Que permitiu reflexões que fizeram com que este trabalho estivesse em cada passeio que faço. Na ida ao supermercado, quando encontrava uma mulher de véu e contava a ela sobre minha pesquisa, ao restaurante árabe que comecei a frequentar e na escolha do filme a assistir no final de semana. Tudo ao mesmo tempo. Sem lacunas. Como se a pesquisa fosse a vida e a vida a pesquisa, não por uma incapacidade de separar as duas, mas porque a pesquisadora e pessoa se fundem na busca por um trabalho sensível, completo e sério e por uma sensibilidade que atinge o outro que cruza meu caminho para além da universidade. A admiro por como representa um grande e importante exemplo de que o trabalho feito nas universidades públicas é válido, importante, sério e, principalmente, sensível.

Ao meu segundo leitor, professor Alexandro Paixão, que também ensina com amor. Que transmite conhecimento com sensibilidade, humor, carinho e cuidado. Que sabe muito e não guarda; que nos faz ter vontade de aprender. Que é coordenador, professor, pesquisador e amigo de todas e todos que cruzam seu caminho nessa universidade. Agradeço às aulas, a aceitar ser meu segundo leitor mesmo em um semestre em que não fui a melhor aluna que eu poderia ser. O admiro como professor, pesquisador, pelo gosto cinematográfico impecável e pelo ser humano doce e sensível que é.

À professora Maria Jimenez Delgado e a todas as professoras e professores da Universidad de Alicante, que me trouxeram o tema do Islã à tona e despertaram a curiosidade pela realização deste trabalho durante meu intercâmbio, em 2018.

Ao meu pai, Antônio Carlos, que desde muito pequena, me ensinou que o conhecimento era a coisa mais importante que eu poderia ter. Que me ensinou a ser crítica a tudo e a todos, inclusive ele mesmo.

À minha mãe, Berenice, que, mesmo sem a oportunidade de estudar, me trouxe importantes referências para ser a professora que sou hoje: amorosa, lúdica e que nunca deixa de ser um pouco criança. Que me incentivou a batalhar por cada conquista e a seguir todos os meus sonhos.

À minha irmã, Jane Eyre, que também é melhor amiga e companhia para conversar sobre tudo. Que me apresentou a antropologia e me ajudou a encontrar referências para este trabalho, que me incentiva, pondera, ensina e faz com que eu me interesse cada vez mais pelas ciências sociais. Agradeço pelo incentivo e conversas questionadoras intermináveis.

Às minhas avós, Norma e Olga (in memoriam), que por suas histórias, me mostraram exemplos de mulheres fortes, determinadas e independentes. Que, mesmo sem querer, me ensinaram o feminismo e a falar e sempre exigir ser ouvida.

À Ursula, que trouxe um pouco leveza neste difícil período de finalização de curso, que às vezes larga os cálculos e entra nesse barco louco de conhecer o outro e problematizar comigo; que discute, pensa, repensa e problematiza junto. Que me ensina sua própria cultura e ancestralidade e me motiva, sempre com muito carinho e companheirismo.

Às minhas amigas e amigos, que durante todo esse processo deram apoio, incentivo e carinho.

Às crianças, que adoçam minha vida todos os dias.

Às funcionárias e funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, que sempre se disponibilizam a nos ajudar, que acolhem e trazem tanta alegria para toda a faculdade.

Às docentes e colegas que ensinaram a lutar pela educação: justa, laica, emancipatória e democrática.

À minha Mãe Iemanjá e a todos os Orixás que me protegem e me fazem querer lutar pelo direito de todas as culturas e religiões de resistir e existir em paz.

Que tenhamos espaço para Allah, Oxalá, Jesus, Buda, Ganesha, Pachamama e a todas as outras e outros que para alguém façam sentido!

*Alahamdulillah!*

*“As coisas não existem.  
O que existe é a idéia  
melancólica e suave  
que fazemos das coisas*

*A mesa de escrever é feita de amor  
e de submissão  
No entanto  
ninguém a vê  
como eu a vejo.  
Para os homens  
é feita de madeira  
e coberta de tinta.  
Para mim também  
mas a madeira  
somente lhe protege o interior  
e o interior é humano.*

*Os livros são criaturas.  
Cada página um ano de vida,  
cada leitura um pouco de alegria  
e esta alegria  
é igual ao consolo dos homens  
quando permanecem inquietos  
em resposta às suas inquietudes*

*As coisas não existem  
A idéia, sim*

*A idéia é infinita  
igual ao sonho das crianças.”*

**Hilda Hilst, Baladas (2003)**

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso busca compreender o Islã, suas crenças e tradições, bem como o lugar desta religião no Brasil, por meio de análise bibliográfica e de fontes documentais secundárias e terciárias, discutindo desde a origem da religião à sua presença e expressão no Brasil, bem como os enfrentamentos vivenciados pelos muçulmanos em contextos ocidentais, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de uma educação na qual o sujeito muçulmano seja acolhido e respeitado dentro de suas diferenças e subjetividades, rompendo com padrões islamofóbicos e coloniais. Se busca, afinal, a proposta e discussão de um olhar intercultural e crítico para a educação brasileira.

**Palavras-Chave:** *Islã; Interculturalidad; Educação; Islamofobia.*

## ABSTRACT

This final paper seeks to understand the Islam, its beliefs and traditions, as well as the place of this religion in Brazil, through bibliographical analysis and secondary and tertiary documentary sources, discussing from the origin of religion to its presence and expression in Brazil, as well as the confrontations experienced by Muslims in Western contexts, with the aim of reflecting on the possibilities of an education in which the Muslim subject is welcomed and respected within their differences and subjectivities, breaking with Islamophobic and colonial patterns, as well as proposal and discussion of an intercultural and critical look at the Brazilian education.

**Key-Words:** *Islam, Interculturality, Education, Islamophobia.*

## RESUMEN

Este trabajo de fin de grado busca comprender el Islam, sus creencias y tradiciones, así como el lugar de esta religión en Brasil, a través del análisis bibliográfico y de fuentes secundarias y terciarias, discutiendo desde el origen de la religión hasta su presencia y expresión en Brasil. así como los enfrentamientos vivenciados por los musulmanes en contextos occidentales, con el objetivo de reflexionar sobre las posibilidades de una educación donde el sujeto musulmán sea acogido y respetado, por sus diferencias y subjetividades, rompiendo con padrones islamofobicos y coloniales. Se busca, al final, la propuesta y discusión de una mirada intercultural y crítica para la educación brasileña.

**Palabras-Clave:** *Islam; Interculturalidad; Educación; Islamofobia.*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I - O ISLÃ.....	13
CAPÍTULO II - O ISLÃ NO BRASIL.....	25
CAPÍTULO III - A ISLAMOFOBIA.....	33
CAPÍTULO IV - ISLÃ E EDUCAÇÃO.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
BIBLIOGRAFIA.....	48



## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso propõe pensar e discutir sobre a religião islâmica e seus seguidores no Brasil, refletindo sobre como estes sujeitos são acolhidos em espaços educativos, sejam formais ou informais, discutindo conceitos de multiculturalismo, interculturalidade, diversidade, diferença e pluralidade.

Durante os meses nos quais desenvolvi este trabalho, tive contato com diversas pessoas muçulmanas, que sempre se mostraram acessíveis e interessadas em contribuir com meus estudos, trazendo à tona, frequentemente, o incômodo em serem vistas a partir de olhares estereotipados e construídos pela mídia. Essa demanda das pessoas muçulmanas me estimulou a atentar para o cuidado durante este processo de investigação. Ainda que esta não seja uma pesquisa etnográfica, é imprescindível destacar a contribuição da etnografia para entender o outro, a alteridade e a posição do pesquisador, visando olhar para o objeto de pesquisa para além da superfície, (GEERTZ, 1973), respeitando seus processos, compreendendo suas subjetividades e tentando não recobrir o diferente com o olhar ocidentalizado ou carregado de julgamentos trazidos do universo conhecido e que contamina aquilo que investigamos.

A idéia de realizar este projeto surgiu durante o período de intercâmbio em uma universidade espanhola, que, nas ciências humanas, contava com inúmeros grupos de pesquisa sobre o Islã, o que me motivou a trazer comigo a pergunta “Quem são os muçulmanos no Brasil? Quem são os muçulmanos que estudam? Quem são os muçulmanos com os quais posso, eventualmente, trabalhar como professora?”

Para isso, faltava uma bibliografia específica, afinal, assim como qualquer sujeito, o sujeito muçulmano tem suas subjetividades, suas profundidades e nuances que nunca são ou serão iguais em todas e todos. Portanto, entender o sujeito muçulmano no mundo seria demasiado raso para entender a especificidade de ser muçulmano no contexto da educação brasileira.

Por esse motivo, durante este ano de investigação, tentei me inserir em contextos muçulmanos, assim como estabelecer contato e conversas com pessoas muçulmanas que foram escolarizadas no Brasil, bem como assistir a filmes, vídeos e podcasts que abordassem as vivências de pessoas que praticassem essa religião.

Já de início, o que me chamou a atenção foi a carinhosa disponibilidade destas pessoas em participar e contribuir com a pesquisa, se mostrando empenhadas, especialmente, em desmistificar as idéias estereotipadas sobre o Islã e seus seguidores, colaborando para que a verdade sobre sua religião e cultura possa, finalmente, ser veiculada nas mídias e informada pela produção acadêmica.

A relevância deste estudo no campo da educação se dá porque é necessário e até mesmo urgente que se pense uma educação efetivamente inclusiva, que lide e abrace as diferenças e permita que todos os diferentes grupos sociais, ambientes culturais e orientações em variadas esferas da vida se sintam respeitados na sua pluralidade e acolhidos na sua singularidade.

Esta pesquisa busca refletir de que forma a atual educação brasileira insere grupos culturais diferentes: se a religião pode ser fator que possibilita experiências de isolamento e discriminação; se há real conhecimento da religião por parte de pessoas não muçulmanas; se as demandas de alimentação, oração e costumes são possíveis nestes espaços e como estas relações e conexões se estabelecem, bem como reflexões para a possibilidade de uma educação acolhedora às diferenças e interculturalidades.

Assim, é importante ressaltar que este estudo é muito mais centrado nas pessoas muçulmanas e na expressão de suas identidades e enfrentamentos do que na religião Islâmica por si, ainda que, para compreendê-las, seja necessário entender vários aspectos da cultura, incluindo a religião, seus fundamentos, sua história e suas crenças.

Neste estudo, buscarei, por meio de análise de estudos qualitativos e quantitativos, literatura e experiências do tipo etnográficas, compreender o sujeito muçulmano no Brasil, também, em aspectos que tangem diferenças de gênero,

classe social, raça, país de origem, entre outros que poderão, eventualmente, surgir ao longo da pesquisa.

Este trabalho justifica-se pela importância em se analisar o sujeito imerso na sua cultura reconhecendo suas práticas sociais, dentre elas as práticas religiosas, e a religião como um fato social total (MAUSS, 1974), no qual comparecem aspectos morais, sociais, econômicos e todas as demais esferas que emergem nos processos de constituição do sujeito e de sua socialização. Dessa forma, analisar o Islã em uma perspectiva dos estudos de educação se justifica pela importância de relacionar o sujeito, sua socialização e seus processos educativos.

Toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos, à frente dos quais situam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos esses sistemas visam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e, mais ainda, a relação que esses dois tipos de realidade mantêm entre si. (MAUSS, 1974, p. 19)

Além disso, porque se busca, nesta investigação, discutir a educação numa perspectiva da diferença, que inclua o outro, o diverso, para além da tolerância e dentro de sua complexidade e subjetividade. Ou seja, indaga-se se as creches, escolas e universidades realmente incluem pessoas muçulmanas em seus espaços. Se espaços promotores de educação estão preparados e dispostos a lidar com a diferença. E que tipo de inclusão se efetiva. Isto é, sabemos que não há nenhum tipo de legislação que impeça pessoas muçulmanas de transitarem, viverem, trabalharem e estudarem no Brasil; ainda assim, de que maneira isso ocorre? Para fundamentar esta discussão, me debruço sobre algumas autoras e autores que discutem aspectos de diferença e interculturalidade, posicionando-se criticamente aos conceitos de diversidade e multiculturalismo.

Bhabha aponta que as perspectivas multiculturais de diversidade colocam o outro numa posição de *“dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação”* (BHABHA, 2005, p. 59). Por isso, sugere que se pense na diferença cultural e não na diversidade cultural, uma vez que falar de diversidade parte da idéia de tolerância, em uma perspectiva multicultural, de que se aceita o diverso, sob

o olhar dominante do que é considerado adequado, enquanto apropriar-se do termo diferença é sustentar seu próprio enunciado, sem o intermédio de uma cultura que o domine.

Pensando, portanto, em como contextos ocidentais incluem pessoas muçulmanas em espaços de educação, Demant (2004) descreve que percebeu a presença maior de estudantes muçulmanos em escolas cristãs ou laicas da Europa, gerando conflitos que diziam respeito às práticas sociais e culturais, tais como: as roupas das meninas, a prática de esportes como natação, a questão da proibição do uso do hijab (que será aprofundada nos próximos capítulos), a à presença de aulas de religião voltadas apenas para as religiões cristãs, a à falta de possibilidades e oferecimento de alimentação halal nas cantinas e nos restaurantes, que acabam por não inserir adequadamente pessoas muçulmanas em contextos ocidentais e afrontar suas tradições culturais e referenciais religiosos.

Nessa perspectiva, volto à discussão proposta por Bhabha (2005) refletindo sobre como se recebe o sujeito muçulmano nos espaços de educação, uma vez que existem diversas demandas culturais a serem acolhidas e nos resta refletir sobre por qual olhar esse acolhimento se estabelece.

Candau (2008), quando aborda a *perspectiva intercultural* (idem, p. 51), reconhece as relações de poder que atravessam as diferenças culturais, mas propõe que se enfrente essas relações através de uma educação pelo reconhecimento do “outro”, articulando políticas de igualdade e identidade. Catherine Walsh (2001, p. 10-11, apud. CANDAU, 2008, p. 52), descreve a interculturalidade como a meta a ser alcançada por meio de um processo no qual diferentes culturas interagem em condições de respeito e igualdade, enfrentando as relações de poder, e não ocultando-as.

Para isso, é, sobretudo, importante que o reconhecimento de pesquisas, estatísticas, conhecimentos e produções variadas acerca da religião Islâmica e dos hábitos de seus seguidores, na tentativa de se tornar possível políticas, iniciativas e possibilidades de inserção social e convívio com essa expressão cultural, social e religiosa.

Sabe-se que no Brasil existem 35.167 muçulmanos, segundo o CENSO de 2010, sendo a maioria do sexo masculino<sup>1</sup>. O crescimento dos seguidores do Islã no país foi de quase 30% em relação ao CENSO anterior, de 2000, que computava 27.239 seguidores da religião. Apesar do crescimento ao longo dos anos, pelos dados do CENSO, o Islã computa menos de 1% da população do país, que em 2000 era de 175.3 milhões de habitantes e em 2010, de 196.8 milhões.

Apesar de apresentar pesquisas que identifiquem classe social e escolaridade em relação à religião, o IBGE não inclui o Islã nessas variáveis, que são alocadas ao grupo “outras religiões”, restringindo os dados sobre essa população apenas no que diz respeito à raça, gênero e zona de habitação (rural ou urbana). Deste modo, não é possível saber, precisamente, a qual classe social pertencem os muçulmanos no Brasil, tampouco seu nível de escolaridade.

O estado que concentra a maior número de seguidores da religião é São Paulo, abrangendo 8.277 muçulmanos, o que indica 42% dos declarados. O estado do Paraná é o segundo, com 27% dos muçulmanos declarados. (PINTO, 2013). Pinto (2013), discute, ainda, que os números do IBGE não condizem com os declarados por líderes islâmicos, que relatam haver entre 1 e 2 milhões de muçulmanos no Brasil. O autor pondera que as interpretações de trabalhos etnográficos ao longo das últimas décadas sugerem presença de entre 100 e 300 mil muçulmanos no país.

No CENSO Escolar tampouco é possível encontrar o número de pessoas muçulmanas matriculadas em escolas no Brasil, portanto, não é possível ilustrar, por dados quantitativos, quanto da população do país presente nas escolas se identifica com a religião.

Dessa forma, buscarei, nesta investigação, a partir de referências bibliográficas de corte qualitativo e de fontes documentais secundárias e terciárias, discutir o Islã, as pessoas muçulmanas e como a religião é tratada pelas práticas educativas: possíveis enfrentamentos, discriminação e aspectos raciais, de classe,

---

<sup>1</sup> De acordo com o CENSO Demográfico, a população muçulmana no Brasil conta com 21.042 homens e 14.124 mulheres. IBGE, 2010.

gênero, país de origem ou até mesmo referentes à condição de muçulmano: convertido ou oriundo de famílias muçulmanas.

Antes de iniciar a discussão, é importante contextualizar o Islã e as visões estereotipadas da religião em contextos cristãos e eurocêtricos, que tendem a rejeitar e marginalizar as identidades de sujeitos que não cumprem com os padrões estipulados pela cultura dominante, que começam pela idéia de que todos os muçulmanos devem ser árabes (ou o contrário), de que o Islã é, necessariamente, uma religião de terroristas, opressora contra as mulheres, conservadora, entre outras idéias baseadas em senso comum ou em referenciais autocentrados que acabam por representar e expressar discriminação e intolerância contra pessoas muçulmanas. A discriminação contra seguidores do Islã é conhecida como islamofobia.

O debate sobre a islamofobia, que será melhor desenvolvido posteriormente, além das opressões escrachadas como violência física, leis discriminatórias ou discursos violentos, envolve pequenas opressões, que podem ser, como menciona Foucault (1979), sutis e formadas a partir de estruturas que produzem e reproduzem relações de poder. Dessa forma, apenas os discursos anti discriminação e a favor da diversidade nem sempre bastam, uma vez que estas relações de dominação podem se encontrar em práticas e discursos que vão além da superfície.

Nessa perspectiva, Hooks (2019), quando discute o pluralismo na educação, a partir do olhar de Simmer-Brown (1999, p. 97 - 112, apud Hooks, 2019, p. 204-205), reflete que pluralismo e diversidade são conceitos distintos. O pluralismo responde à diversidade, traçando formas de comprometimento e engajamento às outras comunidades. O pluralismo vai além da constatação da existência da diversidade e apregoa o direito a manifestações plurais dos grupos no cotidiano social.

Hooks (2019) ainda traz à tona a reflexão sobre a universidade, relatando a presença de estudantes bastante interessados que acabavam por abandonar seus cursos pela estrutura de dominação das universidades e faculdades, que colocam,

especialmente os estudantes não-brancos e com menos privilégios de classe, em situações desesperançosas, os motivando a desistir.

A maioria deles não têm guias para ensiná-los a encontrar seu caminho em sistemas educacionais que, embora estruturados para manter a dominação, não são sistemas fechados e, por isso, têm no seu interior subculturas de resistência em que a educação como prática da liberdade ainda acontece. Contudo, muitos desses estudantes talentosos acabam não encontrando essas subculturas nem os educadores democráticos que poderiam ajudá-los a achar seu caminho. Eles perdem a esperança. (HOOKS, 2019, p. 206)

Portanto, ao desenvolver esta pesquisa, pretendo compreender o Islã e aqueles que o professam, buscando refletir sobre sua inserção na educação para além do acolhimento à diversidade, que nem sempre dá conta de fornecer espaços confortáveis e com iguais possibilidades e oportunidades a todas as pessoas de diferentes culturas, etnias, religiões, origens sociais e geográficas, além de discutir como possíveis desafios são enfrentados e como se estabelecem discussões de alternativas para que essa experiências ocorram de maneira justa e igualitária: sanando e evitando desigualdades.

## **METODOLOGIA**

Este estudo será desenvolvido a partir da análise bibliográfica e audiovisual de estudos qualitativos e quantitativos no campo das ciências humanas, bem como, se necessário, experiências de campo em espaços que expressem a cultura muçulmana ou identificando como estes vivenciam e lidam com experiências em contextos ocidentais, para, assim, sanar dúvidas e ilustrar o que é identificado na bibliografia e em fontes documentais secundárias e terciárias. Não será exposto nenhum relato que não seja de domínio público (vídeos disponibilizados em plataformas públicas, depoimentos, entrevistas e documentários).

## CAPÍTULO I - O ISLÃ

O significado da palavra Islã é submissão, e descreve esta religião monoteísta, concentrada desde a África Ocidental à Indonésia, mas presente em todo o resto do mundo. É diversa e experienciada de diferentes formas por seus fiéis, que são chamados de muçulmanos. É importante atentar para estes termos: Islã, muçulmano, islamita e islamismo. Islã é a religião; muçulmanos, seus seguidores. Islamismo e islamita remetem à idéia da expressão desta religião por meio de movimentos radicais do Islã político, ou fundamentalismo islâmico, o que não define a religião, senão grupos específicos que assim a expressam. Ou seja, o Islã é a religião, e seus seguidores, bem como lugares que o têm como religião dominante, são muçulmanos. (DEMANT, 2004).

Esta religião, segundo Demant (2004), surgiu por volta do século VII, na Península Árabe, a partir de mensagens divinas recebidas pelo profeta Maomé (Muhammad<sup>2</sup>, para os muçulmanos) cuja origem se dava na cidade de Meca, um grande centro comercial e religioso. A Arábia, antes do Islã, segundo Segovia (2007), era majoritariamente politeísta, e acreditava em diversos deuses oriundos de tribos e protetores ou demônios de diferentes clãs. Também havia considerável presença de judeus e cristãos (ALTOÉ, 2007).

O profeta Muhammad, durante sua vida, costumava retirar-se da cidade para esconder-se em uma caverna e meditar, e, aos quarenta anos de idade, recebeu uma mensagem divina do Anjo Gabriel, que lhe ordenou recitar as palavras de um pergaminho; no entanto, o profeta não sabia ler, mas, por um milagre, o fez. E nessas recitações, surgiu o Alcorão, conhecido como o Livro Sagrado do Islã. (ALTOÉ, 2003).

---

<sup>2</sup> Ao longo deste trabalho, escolhi usar os dois nomes: Maomé e Muhammad. Muhammad porque os muçulmanos utilizam este nome para referir-se ao profeta e Maomé porque em muitas das bibliografias consultadas o nomeiam assim. Segundo relatos históricos, Maomé Muhammad nasceu em 22 de abril de 571 dc em Meca e faleceu em 632 dc. em Medina, cidades da Arábia Saudita.



Segundo Demant (2004), as revelações divinas se deram durante toda a vida de Maomé, que as transmitia à comunidade na tentativa de conquistar novos fiéis, no entanto, o Alcorão teve sua versão mais completa apenas 30 anos após a morte de Maomé, no século VII.

O Alcorão rege os preceitos do Islã, assim, orienta como os homens e as mulheres muçulmanos devem encarar a vida, contendo reflexões não apenas religiosas, bem como de aspectos jurídicos, éticos, políticos e sociais que devem ser respeitadas por seguidores que adoram somente a um Deus. No Islã, Maomé é considerado apenas um grande e importante profeta, mas não é adorado pelos muçulmanos, já que estes só adoram ao Deus Allah (ALTOÉ, 2003): *“O credo do islã está resumido nesta curta declaração de fé: “Não há Deus senão Alá, e Maomé é seu Profeta”* (GAARDER, 2000, p. 133).

Ao longo de sua vida, segundo Demant (2004), Maomé buscava pregar as leis islâmicas na península arábica, e, pouco a pouco, se tornou um reconhecido líder político e religioso, permitindo que o Islã se expandisse, em algumas décadas, para todo o Oriente Médio e África do Norte, e, logo, para toda a África, para países do continente europeu e asiático. Hoje, segundo o autor, o Islã é a expressão religiosa de cerca de 1,3 bilhões de pessoas, o que representa cerca de 20% da humanidade.

O caráter monoteísta do Islã é bastante importante para que se compreenda a religião, e o próprio Maomé, durante suas pregações, se posicionava veementemente contra as religiões politeístas presente na Arábia. No Islã, Deus é considerado o grande e único criador do universo e responsável pelo julgamento de todas e todos, que, segundo o Alcorão, serão julgados no dia do juízo final.

Nesta religião, sustenta-se a idéia de que a vida terrestre é uma preparação para a vida divina após a morte, que será decidida após o julgamento final e decidirá quem irá para o céu ou para o inferno. Assim, o julgamento, além de ser uma razão para que as pessoas muçulmanas se comportem com integridade e desenvolvam senso moral, funciona como o que define a eternidade.

A religião islâmica é sustentada por cinco pilares, sendo o primeiro deles o Credo (Shahada ou Testemunho) "*Não há Deus senão Alá, e Maomé é seu Profeta*", que deve ser proclamado diariamente por todos os muçulmanos, assim como o primeiro a ser dito a um recém-nascido e o último a ser dito aos moribundos (GAARDER, 2000). O segundo pilar é a oração (Salat), que deve ser feita cinco vezes ao dia, em qualquer lugar, mas, preferencialmente, junto de outros muçulmanos. As orações devem ocorrer ao amanhecer, ao meio-dia, entre o meio-dia e o pôr-do-sol, no pôr-do-sol e à noite, antes da meia noite. As orações são recitadas em árabe e devem ser realizadas voltadas à Meca. Semanalmente, às sextas-feiras, há a oração comunal nas mesquitas. (DEMANT, 2013). O terceiro pilar é a caridade (Zakat), que consiste na doação, pelo fiel, de 2,5% de sua renda anual para que se ajude às pessoas em situação de pobreza (FERREIRA, 2007). O quarto pilar é o jejum do ramadã, considerado pelos muçulmanos um mês de purificação e devoção a Deus, no qual se abstém de comida, bebida (inclusive água) e relações sexuais desde o nascer até o pôr do sol. O Ramadã é um período de festa, alegria e união, uma vez que as celebrações ocorrem depois do entardecer, quando, normalmente, se quebra o jejum com uma tâmara e um copo de leite ou iogurte, e seguem pela madrugada (DEMANT, 2004).

O período do Ramadã é bastante importante na expressão da devoção islâmica, e, para os muçulmanos, deve ser um período de reflexão, estudos do Alcorão e oração. O mês termina com uma grande festa do desjejum (Eid Al-Fitr), na qual se serve muita comida, as pessoas se vestem com roupas elegantes e celebram a religião. (ANBA, 2018).

Segundo a Agência de Notícias Brasil-Árabe (ANBA), o Ramadã deve ser feito por todos os muçulmanos, exceto os que estão em viagem, mulheres grávidas e lactantes, crianças, idosos e pessoas doentes, que podem substituir o jejum por ações de caridade às comunidades. O mês é celebrado no nono mês do calendário lunar, que varia a cada ano, e simboliza o mês em que Alá revelou o Alcorão ao profeta Muhammad.

O quinto e último pilar do Islã é a peregrinação a Meca (*Hajj*), que deve ocorrer pelo menos uma vez na vida do muçulmano que tenha condições de saúde e recursos para realizá-la.

Como mencionado anteriormente, o Islã, além de uma religião, define aspectos sociais, políticos e econômicos da vida de seus seguidores. Um importante aspecto social do Islã, é o que define Pace (2005) como jurisdicização, ou seja, a regulamentação jurídica das práticas muçulmanas. Que busca, na interpretação do Alcorão, traçar as leis muçulmanas. Este sistema de leis é conhecido como *Sharia*, que são regras, de origem sagrada, ou seja, a partir do Alcorão, que se aplicam em todos os aspectos da vida muçulmana, individuais e coletivos. Define os deveres das pessoas muçulmanas com Deus e com a religião, como o cumprimento dos cinco pilares da fé, as relações familiares, econômicas e comerciais e as possíveis punições para o descumprimento destas leis. Além dos aspectos morais e éticos do Islã, que *“embora concepções restritivas da sharia possam ver tais considerações, relativas aos preceitos morais, dirigidas à consciência de cada muçulmano, regulando a generosidade, a tolerância, ou o altruísmo, como não realmente constitutivas do direito islâmico.”* (NASSER, 2012, p. 727)

Vale lembrar que estas leis se embatem com Estados laicos, que convivem com populações muçulmanas e Estados que têm a religião como fundamento para os sistemas de leis. Alguns países se valem da Sharia como sua constituição, outros se valem da sharia e de uma outra constituição e sua interpretação bem como as punições decorrentes de seu não cumprimento dependem de cada país.

Dos aspectos sociais pode-se mencionar o consumo do que é considerado puro, para que se atinja o estado de *tahâra*, e, assim, não se atingir um estado de impureza, ou *naýâsa* (AYBAR, 2005, p. 633). Nesse sentido, segundo estudos de Aybar (2005), considera-se um importante fator social o consumo de alimentos e bebidas *Halal*<sup>3</sup>, que não podem conter nenhuma substância considerada ilícita ou procedente de algum animal proibido, ter sido preparada de acordo com os preceitos do Islã. No caso de animais, o abatimento deve ser de acordo com o que pede o

---

<sup>3</sup> *Halal* significa lícito; o contrário de *Haram*, que é pecado.

alcorão: com o animal direcionado a Meca, e o abatedor, que deve ser muçulmano, glorifica a Deus e lê uma súplica antes do abate. O corte Halal dos animais ocorre de forma que todo o seu sangue, que é considerado impuro, seja descartado para que a carne possa ser consumida. Apenas os peixes são considerados *halal* independente de seu abatimento.

Dentre os alimentos e bebidas considerados *Haram* pode-se mencionar o consumo de álcool, que, inclusive, não é vendido nos supermercados e lojas de países muçulmanos; carne suína e de javali, por serem consideradas impuras, sangue de qualquer animal, consumo de animais que não foram abatidos em nome do Deus Alá, ou que foram mortos de causas naturais ou quaisquer outros tipos de abatimento, partes de animais que tenham sido cortados vivos e substâncias intoxicantes.

Pace (2005) discute sobre como o Islã não exige de seus fiéis o pleno entendimento teórico da religião, senão o cumprimento de todos estes preceitos que envolvem os cinco pilares da fé muçulmana. Neste aspecto, em países não-laicos, há controles do Estado para averiguar a prática da religião: recolhimento das doações feito por agentes, proibição da venda de alimentos que não sejam halal, obrigatoriedade do uso do véu pelas mulheres em alguns países, etc. Em países laicos, o cumprimento está a cargo do fiel, e nesta religião o que se espera dele, é *“uma convicta, simples e profunda adesão a todos os preceitos (pilares da fé) grandes e pequenos como uma caminho que, sendo seguido pelo crente, permite-lhe esperar na misericórdia divina”* (PACE, 2005, p. 130).

É importante ressaltar que, assim como qualquer expressão religiosa, o Islã tem diferenças e diferentes; a mais notável delas é a divisão entre *Xiitas* e *Sunitas*. Ambos seguem o mesmo Alcorão Sagrado, pilares e *sharia*. No entanto, têm sua principal diferença a partir da morte do profeta Muhammad. Os Sunitas creem que o sucessor do profeta deveria ser eleito pela comunidade, enquanto os Xiitas acreditam que a linhagem deveria ser hierárquica, a partir da família de Maomé.

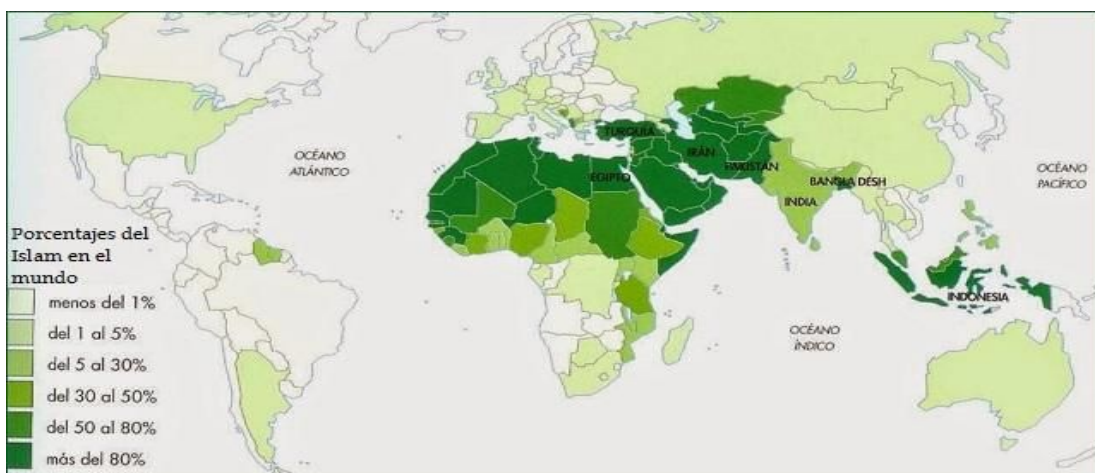
O sunismo, além do Alcorão e Sharia, segue a Suna, que explica os atos e ensinamentos de Maomé, e é professado por 80% das pessoas muçulmanas,

segundo Marques (2015). Os sunitas defendem Abu Bakr, o primeiro Califa do Islã, como sucessor do profeta, enquanto os Xiitas defendem que seu sucessor deveria ser Ali Bin Abi Talib, genro de Maomé, para manter a liderança da religião entre seus descendentes.

Até os dias atuais ainda há diversos conflitos entre Xiitas e Sunitas, sobretudo no Oriente Médio. Ainda segundo Marques (2005) no Iraque, por exemplo, após os conflitos com os Estados Unidos da última década, o Xiitas assumiram o poder no país e estabeleceram inúmeras mudanças, como o estabelecimento do autointitulado “Estado Islâmico”, que, “no Iraque, tem procurado depor a “nova ordem” xiita e, na Síria, derrubar o poderio da minoria xiita alauita com recurso a métodos violentos” (MARQUES, 2015, p. 16).

Outra importante diferença a se ter em conta é expansão do Islã em diferentes países e continentes. Ainda que muito se confunda o universo árabe com o muçulmano e, de fato, ambos tenham muito em comum, levando em conta que, segundo Demant (2004), noventa e cinco por cento do Oriente Médio é muçulmano, existem árabes não muçulmanos e muçulmanos não árabes. A Indonésia, por exemplo, localizada no sudeste asiático, é a nação com maior população muçulmana do mundo (DEMANT, 2004); (GEERTZ, 1968).

**Figura 1- Mapa da presença do Islã no mundo**



Fonte: Grandes Civilizaciones de la Historia. Editorial Sol 90, Barcelona, 2008.

Geertz (1968) realizou uma pesquisa observando as comunidades muçulmana do Marrocos e da Indonésia, percebendo as particularidades de cada cultura, suas diferentes formas de se manifestar e seus diferentes contextos históricos e sociais. Nesta pesquisa, o antropólogo percebeu que a experiência muçulmana na Indonésia se assumia de muitas formas; enquanto no Marrocos a expressão do Islã estava em favor da homogeneização cultural, na Indonésia, se mostrava em favor da diversificação cultural, se expressando de muitas formas, que nem sempre seguiam o Alcorão. No Marrocos, a devoção se mostrava bastante tradicional, com sua perplexidade mantida e a doutrina conservada e intacta, enquanto na Indonésia aparecia de forma mais abstrata, adaptada a qualquer forma de experiência (idem, p. 31).

Dessa forma, percebe-se que o Islã, como outras religiões, é plural e atravessado por fatores sociais, econômicos, culturais e geográficos de seus seguidores. Neste sentido, Pace (2005) discute que o Islã conhece um pluralismo que compreende as diversas realidades socioculturais que enfrenta e conquista em todas as partes do planeta,

Noutras palavras, o Islã, talvez mais do que o cristianismo, soube combinar a vontade de hegemonia com o pragmatismo do respeito, dentro dos limites de compatibilidade bem precisos, das culturas que ia encontrando no decurso de sua passagem e durante o seu domínio. O Islã se apresentou muitas vezes vigoroso e intransigente no afirmar o princípio da superioridade da verdade do Alcorão, como também flexível e tolerante em reconhecer espaço e direito de cidadania às outras culturas. (PACE, 2005, p. 280)

Portanto, ainda seguindo a análise de Pace, para além do olhar estereotipado do ocidente, que frequentemente vê o Islã como uma religião fixa e homogênea, nota-se que ela se adaptou aos diversos contextos culturais nos quais se instaurou; em alguns, dominando e em outros, absorvendo um pouco daquelas culturas muito distantes do mundo árabe.

Pensando nos contextos culturais, muito se discute sobre as mulheres no Islã: seus direitos, deveres, vestimentas, tradições e papéis dentro da religião. Este é

um tema bastante inquietante, e, no ocidente, é uma bandeira frequentemente abraçada pelo feminismo, muitas vezes, de maneira eurocêntrica e baseada em estereótipos. Discutirei isso mais adiante.

O Islã é uma religião baseada na tolerância e na dignidade humana, que preconiza a coexistência e rejeita a violência (BENLABBAH, 2008, p. 97) (tradução livre). Hajjami (2008) revela que a visão do ocidente sobre o Islã quase sempre está atrelada a padrões espetaculares e reducionista sobre as mulheres. Afinal, todas estamos inseridas em contextos patriarcais, seja no ocidente ou no oriente, e as leituras feitas do alcorão, neste sistema patriarcal, também foram influenciadas por isso.

Não é menos verdade que a condição de inferioridade e de precariedade nas quais estão confinadas a maior parte das mulheres nas sociedades árabe-muçulmanas são oriundas principalmente da hegemonia de uma mentalidade (de um sistema) patriarcal que instrumentaliza sua leitura da religião para legitimar as situações de dominação, de violência e de exclusão em relação às mulheres. É uma leitura baseada numa interpretação restritiva e rígida dos textos corânicos. Assim, muitas regras jurídicas, ditas islâmicas ou qualificadas como chari'a, são construções dos primeiros juristas muçulmanos que, na verdade, realizaram um imenso trabalho de interpretação e de racionalização para adaptar as prescrições corânicas às realidades sociais de sua época. No entanto, muitas vezes, as normas que eles estabeleceram nos domínios familiares refletiam as resistências masculinas às mudanças inauguradas pelas recomendações corânicas. O mesmo ocorreu com os usos e costumes reinantes nas sociedades árabe-muçulmanas freqüentemente apresentadas como se fizessem parte das recomendações islâmicas. (HAJJAMI, 2008, p. 109)

Dessa forma, o argumento de que a mulher muçulmana é “a mais oprimida” cai por terra quando nos damos conta de que todas nós somos oprimidas. Cada uma de uma forma diferente, exercida por diferentes meios, mas inseridas em uma sociedade patriarcal.

Ainda segundo Hajjami (2008), o Islã, fundamentalmente, é uma religião que defende a igualdade e a tolerância, e os versículos corânicos e hadiths<sup>4</sup>, que além

---

<sup>4</sup> Dizeres do profeta Muhammad (Maomé) que explicam a religião Islâmica. A Sunnah ou Hadith são a segunda fonte da qual os ensinamentos do Islam são esboçados. Fonte: Centro Cultural Islâmico da Bahia.

de defenderem que “*as mulheres são irmãs uterinas dos homens diante da lei*” (HAJJAMI, 2008, p. 113), também sugerem que os homens assumam tarefas domésticas como o próprio Profeta fazia. No entanto, a autora lamenta que muitos destes termos não foram traduzidos com as traduções do Alcorão.

Outro aspecto que gera inquietações é a permissão da poligamia para homens muçulmanos, uma prática tolerada, sob determinadas condições, e não imposta, e que não é arbitrária nem aleatória, restringindo ao máximo de quatro esposas para cada homem, e sempre ponderada pela necessidade da justiça com todas elas. Se há dúvida sobre isso, o Alcorão ensina que o homem deve casar-se com apenas uma mulher. Isso, inclusive, é tomado como um avanço para algumas pessoas muçulmanas, considerando que na época do surgimento da religião, a poligamia não era limitada nem controlada. (HAJJAMI, 2008).

O divórcio também é um direito da mulher, e os textos corânicos defendem que nenhuma mulher deve estar casada contra sua vontade, ainda que seja considerado “*o ato lícito mais detestável aos olhos de Deus*” (HAJJAMI, 2008, p. 115). Tanto mulheres quanto homens podem pedir o divórcio se não estão felizes com o casamento, e se é o homem quem o pede, ou a mulher após sofrer algum tipo de dano causado pelo marido, este deve indenizá-la, os versículos 231 e 232 do Alcorão, instrui aos homens que

(...) ou bem as conservai de acordo com as conveniências, ou bem as liberai de acordo com as mesmas conveniências. Não as retenhais para lhes prejudicar, por pura transgressão: quem assim o fizer seria injusto consigo mesmo , (...) não levantai nenhuma dificuldade contra seu (o cônjuge divorciado) novo casamento com um novo marido, se eles puseram-se de acordo segundo as conveniências. Que isto edifique quem quer que seja dentre vós que crê em Deus e no Dia Final. Agir desta maneira será para vós mais correto e mais puro. (HAJJAMI, 2008, p. 116)

Dessa forma, percebemos semelhanças com as religiões ocidentais, e percebe-se, ainda, que, se tratando da época em que o livro sagrado foi escrito, estes textos buscam preservar a integridade das mulheres e sua vida social. A crítica que segue, sem embargo, é da difícil maleabilidade das leis islâmicas para os direitos das mulheres. No entanto, muitos países muçulmanos enfrentam avanços



positivos na vida das mulheres, como o Marrocos, que em 2004, adotou um novo Código da Família, que inclui melhores possibilidades para as mulheres, pensando na realidade atual do país, como a tutela matrimonial para as mulheres menores de idade, a fixação da idade legal para o casamento aos 18 anos, tanto para homens como mulheres, novas leis em relação à poligamia, que a tornam quase impraticável e direitos equivalentes a homens e mulheres em relação ao casamento e divórcio (HAJJAMI, 2008).

Ainda no Marrocos, segundo Benlabbah (2008), após essa mudança no Código da Família, as mulheres passaram a ter significativa participação na cidadania do país, bem como espaço em cargos públicos e profissões de grande impacto social: há mulheres deputadas, ministras, pesquisadoras, médicas, engenheiras, etc. Além disso, neste país, se percebe que há mais mulheres matriculadas nas universidades do que homens.

No entanto, há certos recortes importantes neste contexto, considerando que, por conta da grande desigualdade social deste país, é bastante provável que estes casos de ascensão de direitos das mulheres sejam centralizados em mulheres de classe média e classe alta, ainda assim, esta também é a lamentável realidade de muitos países ocidentais.

Outro tema que, muitas vezes, é equivocadamente interpretado no ocidente é o uso do véu islâmico (*burca*, *niqab* e *hijab*)<sup>5</sup>. Alguns países estabeleceram, legalmente, a proibição do uso da *burca* e do *niqab*, com a justificativa de que são símbolos opressores e que demonstram submissão das mulheres. Este tipo de posicionamento, segundo Ferreira (2013), é tão violento quanto o uso do véu, uma vez que deslegitima as escolhas e expressões das mulheres, considerando-as objetos passíveis de salvação pelo ocidente

---

<sup>5</sup> O *Hijab* é o véu que cobre apenas a cabeça, e eventualmente o pescoço, deixando o rosto da mulher à mostra. A *Burka* é a peça que cobre todo o corpo e rosto, com uma rede nos olhos que permita à mulher enxergar (sem que seja possível enxergar seus olhos). O *Niqab* é a peça que cobre todo o corpo e rosto, com uma fenda nos olhos. Há, ainda, outras peças com o *chador*, *Al-amira*, e *Shayla*.

Na França, vivem mais de cinco milhões de muçulmanos, mais ou menos duas mil mulheres usam essas vestimentas (burca e niqab), o que não justifica tal reação. Ao fazer tais proibições, estamos deixando de reconhecer e de respeitar as diferenças étnicas e religiosas. A desculpa de proteger essas mulheres não convence a comunidade, nem os Direitos Humanos. (FERREIRA, 2013, p. 184)

A mesma autora, em 2007, produziu um documentário chamado “Vozes do Islã”, no qual entrevistou mulheres muçulmanas perguntando sobre a religião e, também, sobre o véu. A resposta das mulheres é sempre recordando a liberdade em escolher usar o véu para expressar sua fé, e de que não necessitam ajuda de mulheres não-muçulmanas para libertar-se, afinal, já são livres. Inclusive, relatam que o uso do véu, em seus contextos religiosos e culturais, não é obrigatório, tampouco em alguns países muçulmanos como o Líbano.

Ainda neste vídeo, em certo momento, uma das entrevistadas diz que percebe a tentativa das mulheres não muçulmanas em salvá-las ou libertá-las, mesmo sem que esta salvação e liberdade sejam reivindicadas.

Essa é a grande problemática do feminismo ocidental com o Islã: acreditar que as mulheres muçulmanas são tão frágeis ao ponto de precisarem da intervenção de não muçulmanas para serem salvas.

Mulheres muçulmanas estudam, trabalham, fazem compras, leem, têm amigas, assistem a filmes e vivem suas vidas de diversas formas. Em um sistema patriarcal, todas nós somos oprimidas, em diferentes instâncias e contextos, mas atingidas por estruturas opressoras.

Outro importante aspecto frequentemente gerador de discussões sobre o Islã é a origem de seus seguidores. É equivocado que se pense que todos os muçulmanos, ou menos sua maioria, são árabes. Segundo Ferreira (2009), dentro dos preceitos islâmicos, todas as pessoas, de todas as culturas, ocidentais ou orientais, nascem muçulmanas, ou seja, inseridas nas leis divinas do Islã, mas algumas acabam se afastando da religião. Quando pessoas não muçulmanas desejam converter-se, são consideradas, pelo Islã, *revertidas*, pois retornaram a

Deus. Assim, não escolheram simplesmente converter-se, mudar de religião, senão retornar ao lugar de onde vieram.

Essa, segundo a autora, é uma das razões pelas quais reduzir o Islã ao mundo árabe pode ser problemático e é, inclusive, um embate nas comunidades muçulmanas do Brasil, afinal, há tanto a “desarabização”, que busca afastar o Islã da cultura árabe, como as questões identitárias que aproximam os muçulmanos do mundo árabe. Essa dicotomia é delicada porque, embora o Islã seja de todas e todos, e, de acordo com a religião, todas as pessoas seriam muçulmanas desde o seu nascimento, ainda existem aproximações consideráveis do mundo árabe com o muçulmano, que podem, caso negligenciadas, negligenciar, também, questões identitárias.

Montenegro (2000, apud FERREIRA, 2009), percebeu, em sua pesquisa com comunidades muçulmanas sunitas do Rio de Janeiro, que a busca pela “desarabização” é significativa por parte deste grupo, que interpreta a islamização como algo transcendente à cultura árabe e, por isso, vai além da origem geográfica de cada um.

Ainda assim, o contexto do Islã também muda de acordo com o lugar onde suas comunidades se inserem. Na Europa, por exemplo, que tem 5% de população muçulmana, com origem predominantemente marroquina e paquistanesa<sup>6</sup>, a discussão sobre a arabização é menos intensa do que no Brasil, que tem maioria de muçulmanos de origem árabe. Ainda assim, existem outras diversas discussões, principalmente no que diz respeito ao racismo, xenofobia e colonialismo.

Dessa forma, sabe-se que o Islã e o *ser* muçulmano são ideias plurais que envolvem muitas diferenças. O *ser* muçulmano no Brasil talvez envolva violências diferentes das vivenciadas na Europa; e que dimensionam de modo diverso a cor da pele, a classe social e os aspectos coloniais que lá aparecem. Talvez, no Brasil, a predominância de muçulmanos brancos não seja atravessada pelo racismo como na Europa, e, por isso, seja mais sutil.

---

<sup>6</sup> Informações disponíveis na plataforma da organização estadunidense Pew Research Center. <https://www.pewforum.org/>

Neste sentido, é também interessante perceber o retrato do muçulmano no Brasil e na Europa. Fazendo uma breve comparação sobre as representações de pessoas muçulmanas em novelas Brasileiras e em séries ou filmes europeus, é possível perceber algo interessante.

Na série espanhola *Elite* (2018), uma das protagonistas, Nádía (a atriz de origem marroquina Mina el Hammani) e seu irmão Omar (o ator Omar Ayuso) são espanhóis, filhos de paquistaneses, e ambos representados por pessoas “não lidas como brancas”, seus pais são comerciantes e vivem em um bairro periférico de maioria migrante. Nádía, uma aluna dedicada, sofre recorrentes humilhações na escola; Omar deixa os estudos para vender drogas e trabalhar na frutaria do pai. Enquanto a representação em *Elite* mostra sofrimento e marginalização, na novela “O Clone” de 2002, todos os personagens muçulmanos são representados por pessoas brancas e de classe média alta, associando ser muçulmano a ter dinheiro. Na novela “Orfãos da Terra” (2019), mesmo quase 20 anos após “O Clone”, as pessoas muçulmanas ou refugiadas de países árabes, são representadas por pessoas brancas e que cumprem com padrões de beleza eurocêntricos.

Essas representações midiáticas também podem construir padronizações. Muitas estudiosas e estudiosos do Islã discutem a influência da mídia na construção dos estereótipos discriminatórios contra a religião. O período da transmissão de “O Clone” ocorreu na mesma época dos atentados do 11 de setembro de 2001, e, segundo Porto (2012), a novela, apesar de algumas representações caricatas, sempre fugia da associação do Islã ao terrorismo. Ainda assim, o autor não critica nem problematiza as representações de pessoas Marroquinas por atrizes e atores brancos, o que não corresponde à realidade deste país, o que pode sinalizar uma tentativa da novela em “embranquecer” os personagens pensando no contexto racista do Brasil e à pouca presença de protagonistas negras e negros nas novelas brasileiras.

Assim, no próximo capítulo, será discutida o origem do Islã no Brasil, suas representações, contextos socioculturais e a presença de pessoas muçulmanas em espaços e organizações brasileiras.

## CAPÍTULO II - O ISLÃ NO BRASIL

De acordo com o IBGE (2010), o Brasil conta com 35.167 muçulmanos, concentrados na região sudeste, com maioria homens e brancos. Autoridades muçulmanas, no entanto, relatam que o número é muito superior, chegando a 1 milhão de muçulmanos no país. As regiões sul e sudeste abrangem a maior parte de pessoas muçulmanas no Brasil, sendo o estado de São Paulo responsável por acolher possivelmente, a metade dos seguidores do Islã do país. (DEMANT, 2004). Vale ressaltar que de 2000 para 2010, o número de pessoas muçulmanas no Brasil, segundo o CENSO, subiu em quase 30%, especialmente em sujeitos do gênero masculino. Ribeiro (2012) questiona as causas deste crescimento.

Qual é o segredo deste crescimento vertiginoso? Estará o islamismo crescendo por adesão, principalmente pelo casamento entre muçulmanos e não muçulmanos? Ou será que este crescimento se deve à conversão de pessoas vindas de outras crenças ou declaradamente sem religião? Para os líderes do islamismo, o fenômeno do crescimento da religião deve-se à reversão, que, dentro do contexto muçulmano, significa um retorno a Allah. (RIBEIRO, 2012, p. 108)

Montenegro (2002) contabiliza pelo menos 58 organizações muçulmanas no país, das vertentes *sunita* e *xiita*, sendo, como na maioria mundial do Islã, a maioria sunita também no Brasil. Essas organizações são chamadas de Sociedades Beneficentes Muçulmanas, e as mais antigas se localizam em São Paulo, onde também concentra-se a maioria de pessoas muçulmanas do país. Em 2015, a BBC contabilizou 102 Mesquitas no país, sendo 30 delas, e maioria, no estado de São Paulo. Houve crescimento nos últimos anos, principalmente devido à chegada de migrantes refugiados e à presença de Sheiks que falassem português.

Castro e Vilela (2019) relatam que, segundo alguns líderes muçulmanos, o Islã chegou ao Brasil já no século XVI, com a colonização, por meio do tráfico escravista, e por questões de perseguição no período da inquisição, os muçulmanos foram obrigados a se converter ao catolicismo e mudar seus documentos, o que dificulta o

entendimento do lugar do Islã na história do Brasil. Este fenômeno, segundo diversas autoras e autores, inclusive Ribeiro (2012) é chamado de *Islamismo de Escravidão*. Há também o *Islamismo de Imigração*, que tem origem a partir da migração de pessoas árabes ao Brasil no período pós Primeira Guerra e o *Islamismo de Conversão*, que surge no final do século XX, com a crescente reversão de cristãos ao Islã. Castro e Vilela (2019), no estudo mencionado, percebiam grande esforço das lideranças muçulmanas em compreender a história do islã no país e o reconhecimento da religião como tão antiga quanto no cristianismo, para desmistificar a idéia de que “*todo brasileiro é cristão e de que todos muçulmano é árabe*” (CASTRO, VILELA, 2019 p. 2).

Segundo Demant, devido ao grande número de descendentes de imigrantes sírios e libaneses no Brasil, parte dos muçulmanos têm essas origens, ainda que a maioria dos descendentes de sírios e libaneses no Brasil se autodeclarem cristãos. O autor, no entanto, explica que

como aconteceu em outros países latino-americanos, os imigrantes nem sempre mantiveram sólidas comunidades. Mesquitas até existem, mas o islã não floresceu. As tradições brasileiras de tolerância intercomunitária e de mestiçagem os empurraram para uma irresistível tendência de assimilação. (DEMANT, 2004, p. 257)

Além da concentração de muçulmanos no estado de São Paulo, nos últimos anos se observou a constituição de uma comunidade em Foz do Iguaçu, que chegou ao Brasil após a guerra civil libanesa, e também uma parcela considerável de brasileiros revertidos ao Islã, o que também traz à tona a necessidade de se discutir a arabização do Islã, que, para alguns, carece da identidade árabe no Brasil, mas, para outros, necessita sua própria identidade brasileira.

Marques (2011) buscou compreender os muçulmanos revertidos, justificando que na atualidade encontra-se o fenômeno da mudança de identificação religiosa pela ruptura com uma religião antes imposta e pela falta de identificação com esta, que motiva as pessoas a buscarem outras alternativas e, segundo as pessoas muçulmanas, o Islã, das religiões monoteístas, é a mais completa. A existência de outros profetas aproxima os possíveis revertidos ao Islã e torna mais possível a

compreensão da religião. No Islã, Jesus Cristo e outras figuras religiosas são considerados profetas, apesar de não serem divinizados.

Outra explicação da autora para os casos de conversão/reversão é a reaproximação de jovens migrados descendentes de muçulmanos que, ao longo das gerações, voltam às origens familiares e, voluntariamente, buscam o Islã como sua religião. Ainda assim, estes casos, podem culminar em conflitos familiares, quando a redescoberta da religião, antes pouco praticada pela família, traz consigo expressões mais restritas da fé, que envolvem vestimenta, alimentação e práticas sociais. Neste tipo de conversão, *“não deixa de ser também um “retorno à tradição” (e eu diria, é também uma “redescoberta das raízes”), uma adoção de um “Islã étnico”* (MARQUES, 2011, p. 34).

Montenegro (2002), no entanto, discute a relatividade do *Islã Étnico*, uma vez que este olhar acerca da religião no Brasil pode terminar por apagar a religiosidade que não tem raiz no nascimento, o que é o caso dos muçulmanos revertidos.

Sem dúvida, no Brasil, as comunidades muçulmanas podem ser consideradas minorias religiosas, porém, em vários casos, dentre eles o da comunidade do Rio, há várias razões para se relativizar a idéia de que estamos diante de uma minoria “étnico-religiosa”. Do ponto de vista da análise, a junção do “étnico” (árabe) com o “religioso” (Islã) implicaria conceber o islamismo como aquilo que Obeyesekere define, dentro do budismo, como “identidade axiomática”, quer dizer, significaria aceitar que estamos diante de uma religião cuja posição se define de fato, entre outras coisas, por uma qualidade que tem sua raiz no nascimento. (MONTENEGRO, 2002, p. 66)

Após o 11 de setembro de 2001, o Islã também passou a ser mais abordado no Brasil, na tentativa de compreender-se melhor os motivos dos atentados ao World Trade Center, nos Estados Unidos. E, neste sentido, os veículos midiáticos têm uma complexa influência na construção do imaginário cultural acerca do Islã (MARQUES, 2011 p. 35). Montenegro (2002) discute sobre essas representações jornalísticas que, frequentemente, mostram a *“face assustadora do Islã”* (idem, p. 70), trazendo notícias sobre o *“fundamentalismo”* no Islã, atrelando a religião à violência e

intolerância, bem como imagens que associam líderes muçulmanos a armas e grupos como *Talibã* e *Hammas* são apresentados como organizações religiosas, reforçando a associação do Islã ao terrorismo.

Outras notícias discutidas pela autora no artigo mencionado tratam das mulheres revertidas e a adoção ao *hijab*, com títulos sensacionalistas como “*O véu da vergonha*” (MONTENEGRO, 2002, p. 71)

Além da mídia jornalística, também é frequente encontrar, no Brasil, vídeos ou imagens e textos em páginas humorísticas associando o Islã à violência, reduzindo a religião à aceitação da poligamia e ao uso do véu pelas mulheres, demonstrando pouco conhecimento sobre o Islã e olhares estereotipados, expressando intolerância religiosa e pouco acolhimento às diferenças culturais. Ainda assim, estas representações estão, também, presentes em todo o contexto ocidental, bastante reforçado na Europa, portanto apresenta um reflexo das representações do Islã e suas problemáticas em contextos internacionais. No próximo capítulo, discutirei mais sobre essas representações midiáticas e suas contribuições para a perpetuação da *Islamofobia*. Neste sentido, Montenegro (2002) reflete que

Junto com essa idéia “contrabandeada” do crescimento, encontramos reiteradas vezes na imprensa a explicitação da chamada “face assustadora”, o lado obscuro do Islã: o fundamentalismo, o radicalismo e o terrorismo. É nesse ponto que os textos fazem eco à problemática do Islã no plano internacional. As potencialidades de conflito aparecem associadas a questões vistas como intrínsecas a esse sistema de crenças — a junção entre religião e política, a valorização do lugar da mulher e sua excessiva rigidez —, que o convertem em uma fé difícil de ser seguida no Brasil. (MONTENEGRO, 2002, p. 72)

Dessa forma, se tem em conta que apesar do crescimento do Islã no Brasil, ainda que com dados pouco concretos, a religião também é, frequentemente, vista a partir de olhares pouco receptivos e carregados de estereótipos, o que torna ainda mais necessário que se discuta esta religião e desmistifique as idéias de que o Islã e os muçulmanos estão, necessariamente, vinculados a grupos terroristas, que as mulheres vivem em situações pouco confortáveis e de submissão e de que a religião não acolhe manifestações culturais e religiosas diferentes. Para isso, é importante e



necessário que se compreenda, além da religião, as problemáticas em reforçar olhares etnocêntricos e cristãos à sua interpretação.

Conforme discute Montenegro (2002), o Brasil é uma *Dar al-Muahadah*, uma Terra de Tratado, na qual as comunidades muçulmanas podem viver, em minoria, sem enfrentar conflitos ou situações de discriminação com outras comunidades ou com o Estado. Há, também, a *Dar-al-Islam* (Terra do Islã) e *Dar-al-Harb* (Terra de Guerra), que representam terras de maioria muçulmana e terras onde muçulmanos são perseguidos e discriminados, respectivamente.

Segundo Ferreira (2009), a cidade de São Bernardo do Campo conta com uma grande comunidade muçulmana, bem como organizações de difusão da religião. Nesta cidade, segundo a autora, existe um bairro predominantemente muçulmano, o Jardim das Américas, que expressa e representa o Islã ainda que inserido em um contexto cristão.

Se nota, na pesquisa da antropóloga Francirosy Ferreira (2009), percepções de diferentes expressões da religião. Quando pesquisou comunidades do Brás (bairro da cidade de São Paulo) e de São Bernardo do Campo, percebeu que na comunidade do Brás notava-se maior afastamento dos símbolos da religião, enquanto em São Bernardo, notou-se mais expressões da identidade islâmica, como o uso do véu pelas mulheres e a aproximação e agrupamento das pessoas muçulmanas, que residiam próximas e percebiam a religião como um fator de união entre famílias.

Por fim, considerei interessante investir em SBC<sup>7</sup>, por que, de certa forma, senti que lá havia mais do que uma (re)aproximação com o Islã. Tratava-se, à primeira vista, de uma comunidade que aparentava certo tradicionalismo: mulheres de véu, escola islâmica, muçulmanos morando próximos à mesquita, homens de barba (usual entre os muçulmanos devotos) e, principalmente, a oração de sexta-feira, repleta de homens, mulheres e crianças. (FERREIRA, 2009, p.8)

---

<sup>7</sup> Sigla utilizada para referir-se à cidade de São Bernardo do Campo, na região do ABC Paulista.

Um desafio mencionado pela antropóloga no caso dos revertidos brasileiros ao Islã é a necessidade de que se compreenda e reproduza as orações, que são, predominantemente, em árabe, tornando necessário que o fiel compreenda a língua para, assim, compreender o sentido da oração e poder performá-la<sup>8</sup>, incorporando à vida cotidiana e até mesmo adotando novas interpretações de espaço e tempo, tendo em conta que no Islã as orações ocorrem de acordo com o calendário Lunar. Portanto, ainda que discutamos muito sobre a desarabização do Islã no Brasil, muito do Islã tem referências do universo árabe, cabendo ao fiel incorporar outras expressões culturais à sua vida para poder, assim, expressar plenamente sua religiosidade.

Nesse processo, ainda partindo do que discute a tese de doutorado de Ferreira (2009), performar o Islã vai além de professar a religião. O árabe como língua usada para orar não é uma casualidade, senão a valorização que o Islã dá para a origem; para que se professe na língua sagrada que o Alcorão foi descoberto. Dessa forma, pensando no Brasil, um país imerso em performances ocidentais, o sujeito muçulmano, especialmente o revertido e sem ascendência árabe, necessita distanciar-se da cultura na qual esteve inserido durante sua vida.

Ainda assim, se faz necessário analisar este distanciamento sem o peso etnocêntrico que muito se vê nas opiniões populares sobre o Islã no Brasil. Na pesquisa de Montenegro (2002) a autora descreve relatos de brasileiros revertidos que escutaram de colegas comentários de julgamento sobre as adaptações à cultura islâmica bem como zombarias acerca da expressão religiosa dos muçulmanos. Assim, é importante que se compreenda os significados do Islã, os porquês dos distanciamentos à cultura ocidental, das expressões em vestimenta, festas e costumes, bem como as performances: A autora menciona Geertz, quando diz que *“Não saberemos o que é uma luva de apanhador se não conhecemos um jogo de beisebol”* (GEERTZ, 1999, p. 106 apud FERREIRA, 2002, p. 23).

Neste trabalho, portanto, busco compreender o Islã e os muçulmanos para além do óbvio ocidental que nos cerca a partir do imaginário cultural que se cria

---

<sup>8</sup> A autora, durante sua pesquisa, associa a expressão da religião à performance.

sobre o Islã no ocidente. Analisando o que foi pesquisado pelas autoras e autores abordados ao longo deste capítulo, nota-se que, apesar de os muçulmanos no Brasil não serem atacados como em outros países, os olhares estereotipados sobre a religião se mantêm, e quando se busca romper com os estereótipos, como na novela “O Clone”, ocorre uma ocidentalização do Islã, um abasileiramento que beira o irresponsável e não compreende a complexidade da religião. Neste sentido, volto ao que propõe Geertz (1973) de que se busque uma descrição densa dos sujeitos a serem pesquisados, e, neste caso, expostos em veículos midiáticos; uma descrição que vá além da superfície.

Em outro estudo, Tomassi e Ferreira (2011) discutem a relação entre Islã e Hip-Hop nas periferias de São Paulo e do ABCD, que também traz à tona a importância em se discutir as relações étnicas do Islã e a relação entre movimentos negros e a religião. No artigo, as autoras contextualizam o Islã Negro nos EUA e a presença de lideranças como Malcolm X, militante negro, contra a segregação racial, e muçulmano. As questões ancestrais também aproximaram os negros americanos<sup>9</sup> do Islã, ao se acercarem da consciência histórica de que muitos negros escravizados que chegaram ao continente eram muçulmanos, e, também, pelo conhecimento da história dos Malês, que em Iorubá significa muçulmano, e eram negros muçulmanos trazidos para o Brasil na condição de escravizados, que organizaram, em 25 de janeiro de 1835, a Revolta dos Malês, movimento de luta contra a escravidão de pessoas negras.

Assim, por diversos motivos, pessoas negras americanas se uniram ao Islã, e, no Brasil, essa união representa lutas sociais e o papel político de buscar transformações. Além disso, se busca romper com a imagem de um Brasil no qual todas as pessoas negras seguem religiões de matriz africana. O discurso dos muçulmanos no artigo mencionado reforça que no Islã não há representações, cores ou sofrimento, apenas a palavra de um Deus que não tem cor. (TOMASI; FERREIRA, 2011).

---

<sup>9</sup> Das Américas do Norte, Central e Sul

Outra importante discussão no artigo mencionado é como as pessoas que vivem em zonas periféricas experimentam a religião, considerando diferenças de classe, etnia e a constante marginalização enfrentada nas periferias brasileiras. Muçulmanos periféricos comparam suas experiências no período do Ramadã, considerando que para praticantes da religião de classes média e alta o Ramadã pode simbolizar o ato empático de compreender como se sente uma pessoa pobre que não tem o que comer, estimulando a caridade, que é um dos pilares da religião. No caso daqueles que vivem na periferia, o Ramadã simboliza mais um período de controle de vontades e tentações, pensando em não apresentar condutas erradas ou inadequadas àquilo que prega a religião.

Portanto, ao longo do desenvolvimento deste capítulo, nota-se que o Islã no Brasil não é único. Atravessa suas próprias diferenças no que diz respeito aos recortes de gênero, étnico-raciais, de classe social, origens geográficas e ancestralidades. Dessa forma, pensá-lo como uma unidade não dá conta de compreendê-lo em suas subjetividades. Quando Tomassi e Ferreira atentam para os recortes raciais e de classe, percebemos um Islã que enfrenta o racismo diário do Brasil e a marginalização da periferia, problemas que ultrapassam a religião e são uma realidade do nosso país. Logo, como discutem Montenegro (2002) e Ferreira (2009), nas opiniões sobre o Islã quase sempre surgem as opressões de gênero, a intolerância ao véu e a falta de conhecimento sobre seus significados.

O Islã é plural e também o são os muçulmanos. É importante que ao analisar esta religião no Brasil nos atentemos para as diversas marginalizações que ela sofre, as relacionadas diretamente à religião e às que são próprias do contexto do nosso país: o racismo, a misoginia e o elitismo. Portanto, no próximo capítulo discutirei a Islamofobia, que, no mundo todo, marginaliza, agride e subjuga pessoas muçulmanas, e buscarei salientar seus recortes e as diferenças faces deste tipo de discriminação.

### CAPÍTULO III - A ISLAMOFOBIA

De acordo com a organização espanhola “Observatório de la Islamofobia”, o termo foi citado pela primeira vez em 1910, pelo francês Maurice de la Fosse e, logo, discutido por Allain Quellien, que percebeu a pouca aceitação dos europeus católicos aos Islã e aos muçulmanos. O Conselho Europeu define este fenômeno como *“uma violação dos direitos humanos e uma ameaça para a coesão social”* (tradução livre). Essa mesma organização discute que a Islamofobia é uma discriminação muito mais contra os muçulmanos do que contra a religião. E, neste sentido, as discussões sobre racismo e colonialismo são bastante importantes para compreender a islamofobia.

Grosfoguel (2011) associa a Islamofobia ao racismo epistêmico, que se mantém por meio dos privilégios masculinos não ocidentais. Na sua estrutura, raramente se privilegia mulheres ocidentais, no entanto, nunca homens não ocidentais, tampouco mulheres. Assim, somente o conhecimento produzido pelo e dentro do ocidente é considerado válido e superior a qualquer manifestação de conhecimento não ocidental.

Si la epistemología tiene color - como tan bien lo señala el filósofo africano Emmanuel Chukwudi Eze (1997)- y tiene género/color -como lo ha argumentado la socióloga afroestadounidense Patricia Hills Collins (1991)- entonces la epistemología eurocéntrica que domina las ciencias sociales tiene color y tiene género. La construcción de la epistemología de los hombres «occidentales» como superior y del resto del mundo como inferior forma parte inherente del racismo/sexismo epistemológico que ha prevalecido en el sistema mundo durante más de quinientos años. (Grosfoguel, 2011, p. 343)

Dessa forma, aquilo que não é ocidental é estruturalmente marginalizado, e o conhecimento desconsiderado e inferiorizado. Sendo o Islã uma religião não ocidental, partindo desse pressuposto, sua filosofia e conhecimento são colocados à margem e desconsiderados pelo racismo epistêmico.

Neste sentido, também se faz necessário discutir os atravessamentos de relações de gênero quando pensamos a Islamofobia; os enfrentamentos travados

por homens e mulheres muçulmanos se distinguem e expressam em diferentes situações.

Não há como falar de Islamofobia sem retomar o debate de gênero. Em *“La Islamofobia tiene cara de mujer”* (2019), Laura Amate discute que a islamofobia atinge mais as mulheres porque estas são mais visíveis; diferente dos homens, que são considerados violentos, machistas e irracionais, a mulher muçulmana é considerada uma vítima de sua religião, submissa e desvalorizada, que precisa da piedade e defesa de uma ocidental para libertá-la. E essa defesa, quase sempre, cai na discussão sobre o véu, que é considerado incompatível, por algumas feministas ocidentais, à luta das mulheres e à laicidade.

Essa manifestação de feminismo, segundo Amate e outras teóricas, é uma expressão de discriminação contra mulheres muçulmanas, pois supervaloriza o que é produzido pelo ocidente em detrimento do que não é, jogando à margem mulheres que, muitas vezes, estão confortáveis e inseridas em diversos debates a respeito dos direitos das mulheres e da luta feminista.

Pensando no que discute Arendt (1951) e dialogando com a discussão de Grosfoguel, é importante ter em conta que o racismo (e, neste caso, a Islamofobia, que é motivada, quase sempre, pelas origens de seus seguidores) é a arma ideológica da política imperialista, e não simplesmente um fenômeno, e se instaura sem comprovações científicas promovidas por aqueles que buscam impor modos de viver a vida, pelo medo do diferente e por sua marginalização. Neste sentido, a Islamofobia forma um inimigo que assusta - o muçulmano, que dá medo e que deve ser combatido.

Esse combate e medo de manifestam de diferentes formas: na violência contra pessoas migrantes muçulmanas, movida pelo medo de comunidades locais em ter seus espaços de trabalho e serviços públicos ocupados, pelas proibições de expressões da religião, como vestimentas, alimentação e momentos de oração, pela disseminação da idéia equivocada de que todos os muçulmanos praticam atos terroristas e no olhar de salvação do ocidente para o Islã, como se todos que o seguissem merecessem cuidados e salvação ocidental.

Ainda no “*Observatorio de la Islamofobia*”, em uma das seções no site da organização, são apresentados exemplos de discursos islamofóbicos em notícias e outras informações publicamente difundidas, e os exemplos de discursos envolvem a presença de títulos sensacionalistas em textos jornalísticos. A organização realizou uma pesquisa estatística que apontava maioria das notícias envolvendo o Islã como negativas e islamofóbicas, mas também apontou crescimento das notícias livres de discriminação entre 2017 e 2019.

Ilustrando um exemplo de notícia negativa e discriminatória, a organização, entre outras fontes, destacou uma notícia do jornal *El Mundo* (2019) com título “*Lo que esconde la presidenta con ‘burka’ de la mesa electoral*”. De acordo com o Observatório, o termo *burka*, que se relaciona diretamente às mulheres muçulmanas, é usado para algum tipo de trocadilho com a falta de transparência política, estigmatizando ainda mais o Islã e as pessoas muçulmanas. Além disso, o termo está entre aspas desnecessariamente e se refere à peça equivocada, pois a presidenta veste um niqab e não uma burka.

Ainda na mesma notícia, há presença de estereótipos de submissão das mulheres, a generalização dos movimentos fundamentalistas e o reforço da rixa entre “eles”, os muçulmanos, inimigos, de “nós”, os europeus pacíficos, considerando que a notícia em questão foi veiculada pelo jornal espanhol.

Buscando notícias brasileiras, também foi possível encontrar exemplos que expressam discriminação contra o Islã. No site da revista VEJA, há uma notícia com o título “*Banho de sangue: o apavorante ritual dos muçulmanos xiitas*”, ilustrada pela foto de um bebê chorando, coberto de sangue e um homem segurando uma navalha.

Ao longo da notícia, se compara práticas muçulmanas às católicas, com trechos como “*Ao contrário do humilde e voluntário sacrifício de Jesus (...) Hussein Ibn Ali morreu em combate, numa disputa pela liderança da religião recém-criada.*”, nesta frase, a autora valoriza o sacrifício de Jesus Cristo como um ato heroico e humilde e considera o do líder muçulmano uma violência.

Essas representações contribuem para que se construam olhares estereotipados e equivocados sobre o Islã, que marginalizam seus seguidores e os descreve como necessariamente agressivos e violentos. Além disso, informações carregadas de julgamento e etnocentrismo aparecem na contra mão de uma perspectiva acolhedora às diferentes manifestações culturais e religiosas.

Se percebe que os exemplos de notícias discriminatórias, em sua maioria, partem de um olhar ocidentalizado e colonial, que subjuga o Islã comparando-o com práticas ocidentais e eurocêntricas. Por isso, ao discutir a islamofobia, surge o debate das colonialidades para muito além de um simples estranhamento religioso.

Grosfoguel (2011) descreve a islamofobia como uma expressão de racismo no cenário mundial, pensando na hierarquização mundial que a promove como a subalternação e inferiorização racial do Islã, criada pela hierarquia religiosa centrada no cristianismo desde o século XV, que indica a cristalização dos privilégios epistêmicos do ocidente a partir do século XV, com a destruição de Al-Andaluz por parte da Monarquia Católica Espanhola, que também “rebatizou” o mundo a partir dos ideais cristãos, considerando todo o conhecimento não cristão-europeu como pagão e demoníaco. (idem, p. 46). Ao mesmo tempo, ocorria a colonização das Américas e seus povos indígenas. Nesta época, grupos árabes e judeus, que seguiam na Península Ibérica, foram obrigados a converter-se ao cristianismo, de onde surgiram os termos Marranos, para os judeus convertidos ao cristianismo e Moriscos, para os muçulmanos convertidos ao cristianismo.

Neste contexto, no século XVI, com a perseguição dos moriscos na Península Ibérica e a escravidão de indígenas e africanos nas Américas (Dussel, 1944, apud Grosfoguel, 2014, p. 85), esses territórios conquistados além de produzirem uma divisão internacional do trabalho também estabeleceram as hierarquias globais étnico-raciais que privilegiam grupos sociais de origem europeia sobre todo o resto. Os judeus e árabes se tornaram subordinados “internos” não europeus dentro da Europa, enquanto os povos indígenas e africanos nas Américas, Ásia e África se tornaram subordinados “externos” da Europa.



Dessa forma, ao falar de Islamofobia se faz necessário, além do gênero, que se fale, igualmente, de etnia e colonialismo, que surgiu a partir da supremacia espanhola cristã, que atravessou conflitos entre impérios europeus e impérios não-europeus, que culminou em relações de exploração. Historicamente, a expulsão de árabes e judeus da Espanha buscava preservar uma “pureza de sangue”, o que pode ser chamado de processo proto-racista; não plenamente racista, mas com consequências muito parecidas. A “pureza de sangue” não foi utilizada como um termo racial, senão como uma técnica de poder para controlar a ascendência religiosa da população. Ainda assim, se tornou uma perspectiva racial muito mais tarde, após sua aplicação nas populações indígenas das Américas (GROSGOUEL, 2014, p. 86 *tradução livre*).

Assim, ao longo da história, a supremacia masculina eurocêntrica e ocidental se instaurou e construiu, já, em séculos passados, construindo as relações hierárquicas colonialistas e eurocêntricas, que, sobretudo, se moldaram a partir olhares cristãos, e, mantida, normalizou e universalizou a idéia de que o conhecimento deve ser cristão e ocidental e que qualquer outra perspectiva do conhecimento se considerasse inferior.

Grosfoguel (2014), quando traz a problemática da Islamofobia para a contemporaneidade, discute o racismo cultural e epistêmico. Cultural considerando que nos últimos anos as manifestações racistas de caráter biológico têm diminuído, mas o poder expresso pela cultura as mantém. Ou seja, no racismo cultural não se fala de raça, mas de costumes, crenças, valores e comportamentos de determinado grupo de pessoas. É a inferiorização de culturas não dominantes.

Segundo o autor, nos novos discursos racistas culturais, a religião tem um papel importante, levando em conta que as relações de dominação se expressam por meio do ódio aos “bárbaros”, “selvagens”, “primitivos”, “subdesenvolvidos”, “autoritários” e “terroristas” e, neste caso, os muçulmanos são frequentemente um alvo deste tipo de racismo. Ao centrar na religião do *outro*, os grupos dominantes tentam não ser taxados de racistas, uma vez que não falam de raça. Ainda assim, praticam o racismo cultural, que parte da dominação colonial e substitui a

discriminação por fatores biológicos pela discriminação das práticas culturais que não se adequam aos padrões coloniais: que marginalizam o *outro* que não responde aos estereótipos de adequação impostos por um sistema colonial e eurocêntrico.

Pensando na interpretação de Grosfoguel e relacionando às notícias apresentadas no início deste capítulo, a expressão da Islamofobia, nestes exemplos, se estabelece a partir do olhar, que ainda perdura, cristão e ocidental como verdadeiro e universal, barbarizando outras manifestações culturais e religiosas, por meio de discursos carregados de preconceito e discriminação.

Além de todas as expressões de dominação colonial e racista que contribuem para a manutenção da islamofobia, muitas estudiosas trazem à tona que a grande problemática islamofobia parte do gênero. Neste sentido, não busco categorizar as expressões da discriminação, tampouco nivelá-las. Ainda assim, é válido que se discuta como gênero e raça se relacionam na expressão da islamofobia.

Na maioria dos estudos sobre islamofobia, a questão de gênero se manifesta, principalmente por meio da intolerância ocidental ao uso do véu. Mijares e Ramírez (2008) discutem que as feministas e ativistas muçulmanas lidam com a dupla opressão de serem mulheres e muçulmanas, lutando contra os estereótipos criados acerca das mulheres não ocidentais bem como a promessa do resgate imperialista dessas mulheres consideradas oprimidas.

O véu, segundo as autoras, passa a ser considerado, nesse olhar islamofóbico, o grande símbolo evidente da subordinação que essas mulheres sofrem e se transforma em cenário para a existência de um Islã fundamentalista que põe em perigo a integridade das sociedades ocidentais. (MIJARES; RAMIREZ, 2008, p. 128 *tradução livre*).

No Brasil, a Islamofobia se manifesta, predominantemente, através da violência de gênero. Em 2007, o LISA (Laboratório de Imagem e Som em Antropologia - FFLCH, USP) desenvolveu o documentário “*Vozes do Islã*”, e das duas mulheres entrevistadas, ambas relataram situações de discriminação. “*Eu não me sinto oprimida pelo véu...*” é o título da primeira parte do documentário. Ao longo do

vídeo, as entrevistas Magda Aref e Nadia Hussein explicam um pouco sobre o porquê de o véu não ser um símbolo de opressão para elas.

O que tem de opressor no véu? O que tem de submissão no véu? Para a mulher muçulmana, não tem nada. Isso tem na visão do ocidental que está olhando para o Islã sem conhecimento. (...) Às vezes, tem pessoas que você vê até pureza; ela está se sentindo a sua salvadora, a sua libertadora: “*Vou te tirar desse enclausuramento que você vive*”. (VOZES DO ISLÃ, 2007, 1m40s)

No documentário, Magda Aref relata que já escutou comentários como: “*Olha, você está no Brasil, aqui é uma terra de liberdade, você não precisa ficar usando essas coisas aqui, não, só na sua terra*”. Neste momento, a entrevistada brinca dizendo “*Primeiro, minha a terra é aqui, porque eu sou brasileira. Segundo, que o véu é obrigatório para mim em qualquer parte do mundo, independente do país (...) para o muçulmano a lei, a regra, tá dentro do coração dele em qualquer parte do mundo em que ele estiver.*”

Depois de quase 10 anos, a segunda temporada do Podcast “*Projeto Humanos*”, produzido por Ivan Mizanuk, desde 2015, abordou o Islã e questões do mundo árabe. No primeiro episódio da temporada, intitulado “*O Peso do Véu*”, a muçulmana revertida Paula Zara contou algumas das agressões sofridas em Curitiba - PR. Na entrevista, ela conta situações como atentados sofridos, quando homens a lançaram latas de cerveja, a chamando de “urubu”, “mulher bomba”, rindo e gritando.

Fanon (1972) já discutia a opressão ao véu que percebeu na Argélia, e também identificou que o peso da colonização também caía sobre os homens em forma do que, hoje, poderíamos considerar opressão de gênero. O homem argelino muçulmano era visto como agressivo, bárbaro e um grande símbolo de opressão às mulheres, o que culminou, segundo o autor, em diversos movimentos de intervenção, com influência ocidental, em defesa das mulheres argelinas e combate ao uso do véu. Nesse contexto, podemos concluir que a islamofobia de gênero se atravessava com a colonialidade, interseccionando a opressão e marginalização aos homens e às mulheres. Aos homens, por serem considerados bárbaros e violentos

pelos europeus e às mulheres, por ser consideradas vítimas de sua opressão e sujeitos sem voz, como se o uso do véu fosse uma grande amarra à sua existência. Portanto, é nítida a islamofobia de gênero, e no Brasil, talvez, ela seja a que mais se manifesta. Assim, vale discutir o papel do feminismo na islamofobia, e como o feminismo ocidental pode, ao invés de acolher, efetivamente, a todas as mulheres, defender seus direitos a partir de olhares privilegiados que reforçam relações de dominação. Quando falamos do Islã e, sobretudo, das mulheres muçulmanas, o olhar caridoso dos grupos socialmente privilegiados não as acolhe. Não basta, como bem crítica Bhabha (2005), encarar o diferente como um dócil corpo a ser tolerado, senão compreender as pessoas muçulmanas a partir da atenta escuta a seus próprios enunciados.

Expressar a islamofobia não é, apenas, discursar contra pessoas muçulmanas ou agredí-las. Nos inserimos em diferentes estruturas que reforçam e discursam contra o Islã e as pessoas muçulmanas, e mesmo que não o façam diretamente, enaltecem as colonialidades e padrões eurocêntricos e cristãos de adequação.

Combater a Islamofobia é, também, lutar contra padrões coloniais e racistas. Repensar práticas e discursos que os reforcem e o compromisso com a promoção de informação e educação questionadora e crítica, na intenção de refletir sobre as origens e práticas discriminatórias. Por essa razão, estudar o Islã dentro da educação é importante, uma vez que busquemos novas perspectivas educativas que combatam o preconceito e acolham as diferenças e os diferentes sem atravessamentos de relações de dominação.

Assim, no próximo capítulo, discutirei sobre o Islã e a Educação, refletindo sobre possibilidades para uma educação intercultural e crítica, que acolha as diferenças na busca por igualdade: de direitos, oportunidades e aceitação.

## **CAPÍTULO IV - O ISLÃ E A EDUCAÇÃO**

Quando Hooks (2019) discute o pluralismo na educação, além de diversos outros contextos, pode-se pensar no Islã. Em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, a luta contra os padrões eurocêntricos e colonialistas é diária. A escola laica no Brasil e em outros países do Ocidente não se mostra assim tão laica, e as expressões religiosas não cristãs quase sempre sofrem grande marginalização.

Compreender o Islã, na posição de educadoras e educadores, nos motiva a pensar na educação pela diferença. Como refletem Rodrigues e Abramowicz (2013), quando os espaços de educação se prometem apenas tolerantes à diversidade, há um grande esvaziamento do acolhimento às diferenças dentro de suas subjetividades e complexidades. Portanto, a escola que inclui é a que busca romper com hierarquias sociais ao invés de maquiá-las a partir de olhares privilegiados.

Dessa forma, a educação, em todas suas etapas de ensino, tem o dever de, além de tolerar, acolher e possibilitar condições de permanência a todas as pessoas, de diferentes culturas, religiões e contextos sociais. E, para isso, é necessário que se compreenda estas expressões culturais e religiosas e se trace alternativas para que a experiência da vida escolar de seus seguidores seja válida e justa, com seus processos respeitados e acolhidos.

Na série espanhola *Elite* (2018), que narra a história de adolescentes de zonas periféricas da Espanha estudando em um colégio elitizado, em um momento, uma das personagens, Nadia, uma garota Muçulmana, é advertida por usar seu véu na escola, e obrigada a deixar de usá-lo sempre que chegue à escola. Quando buscamos em plataformas de notícias as palavras “escola e hijab”; “escola e Islã”, “escola e muçulmana/o”, a maioria das notícias dizem respeito à mesma prática, que impede mulheres e meninas muçulmanas de expressarem sua religiosidade por meio deste adereço.

A justificativa, tanto na série como nas notícias, frequentemente é da laicidade da escola, no entanto, os símbolos cristãos, como terços e escapulários, seguem permitidos nestes espaços.

Lidar com a diferença na escola é um grande desafio enfrentado pelas professoras, professores e gestões. Segundo Candau (2016), se nota uma sensação de impotência por parte das educadoras, que compreendem as diferenças, mas não sabem como intermediá-las.

A autora aponta como um dos motivos dessa sensação a prioridade dos conteúdos na escola, de ensinar o que consta no currículo e não assuntos relacionados às relações humanas, respeito e aspectos críticos do conhecimento. Sendo assim, a formação crítica das e dos estudantes se precariza e estes acabam por reproduzir preconceitos e naturalizá-los.

A mesma autora, em outro estudo (CANDAU, 2008), propõe que se busque uma educação intercultural, que pense no outro e que possibilite a diferentes grupos sociais e culturais dialoguem e interajam, na busca por igualdade. Vale ressaltar que essa igualdade não reivindica que as pessoas sejam iguais em tudo, senão que todas tenham as mesmas possibilidades de expressão e acolhimento nos espaços (MANTOAN, 2006).

Dessa forma, quando falamos sobre o Islã, no campo da educação, é necessário que se compreenda a própria educação numa perspectiva islâmica, bem como se busque inseri-la no contexto da educação brasileira sem estereótipos, preconceito ou olhares etnocêntricos. Não se busca transformar a educação brasileira em uma educação islâmica, senão criar espaços nos quais tanto os estudantes de outras religiões como os muçulmanos atravessem condições de igualdade em seu contexto escolar: o que envolve alimentação, respeito à oração e às manifestações da fé, como o uso do véu, representatividade e rompimento de estereótipos islamofóbicos.

Os sistemas educativos formais, no Islã, podem variar de acordo com o país. No Marrocos, segundo Prada, Actis e Pereda (1994), existem tanto escolas corânicas como modernas e sua divisão de etapas de ensino se assemelha às do

Brasileiro. Na educação primária, os objetivos consistem em iniciação religiosa, conhecimentos de aritmética, língua árabe e francesa e educação cívica baseada em atitudes solidárias. A educação secundária, que no Brasil seria o Ensino Fundamental II e Médio, pode ser dividida em segundo grau e educação profissional. Em ambos, os estudantes escolhem uma área de interesse, que pode ser letras, ciências, cursos profissionalizantes ou técnicos, entre outras.

No Islã, além da Educação Escolar, se dá muita importância para a Educação da religião, que, segundo Ferreira (2009), aponta os comportamentos dos muçulmanos com os demais. A fala, por exemplo, é tomada muito a sério, por isso se deve ter cuidado com o que é dito às outras pessoas.

Outro importante aspecto que discute Ferreira (2009), é que o ensinamento da religião, que ocorre pelas mulheres, que começam a ensinar a religião aos filhos ainda pequenos. Segundo a antropóloga, “*elas constituem o centro da educação muçulmana*” (idem, p. 45)

Segundo mulheres entrevistadas pela autora, além de terem grande participação na educação das outras pessoas, a educação das mulheres as ensina a não tocar homens desconhecidos ou que não sejam familiares. O tato, na religião, é bastante restrito entre homens e mulheres, o que se contrapõe com o contato do ocidente, que frequentemente ocorre para expressar emoções, saudações e demonstrações de afeto.

Dessa forma, o conhecimento dos limites do outro é importante para que se promovam espaços confortáveis e qualidade à experiência de educação de crianças e adultos. É importante que a pessoa muçulmana não seja colocada no lugar de exótica ou do diverso que é tolerado em um contexto homogêneo, senão que o próprio contexto se estabeleça a partir das diferenças, promovendo, assim, condições de igualdade.

Pensando em aspectos legislativos, o Brasil conta com leis e diretrizes que buscam promover a tolerância e igualdade na escola. Na constituição de 1988<sup>10</sup>, são encontrados artigos combativos ao racismo e defensores das liberdades religiosas.

---

<sup>10</sup> Art.3º - IV. Art. 4º - II; VIII. Art. 5º - I; IV.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) afirma o direito de toda criança e adolescente à liberdade: de opinião, expressão, crença e culto religioso (Art. 16), ainda assim, essas medidas não dão conta do pluralismo que enfrenta a educação brasileira.

Quando se fala de tolerância e diversidade, apesar da boa intenção, resulta difícil a promoção de igualdade. Garantir o ingresso de diferentes em escolas e universidade, infelizmente, não garante iguais oportunidades de permanência nas instituições.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2013) discutem que as idéias de diversidade e tolerância reforçam propostas neoliberais e rentáveis: a diversidade se torna um produto, mas ainda existe um modelo de adequação por trás dela, sendo assim, o que é diverso é aceitável, mas segue em posição de inferioridade àquilo que é padronizado.

Nessa perspectiva, quando se fala de diversidade e multiculturalismo, é muito tênue a possibilidade de que se entre em um reforço às relações de dominação, que não necessariamente são escrachadas ou expostas. A islamofobia na escola, no caso, não está apenas na violência verbal ou física às pessoas muçulmanas, mas também em pequenas práticas e discursos que acabam sendo naturalizados quando não se pensa em uma educação intercultural e pela diferença.

Quando o poder não é vulgar, não significa que ele não existe. As contribuições de Foucault (1979) nos fazem refletir que apesar dos meios de controle, de informação e legislação que almejam uma sociedade mais justa e tolerante, as relações de poder podem exercer-se por meio de estruturas, práticas, técnicas e sutilezas, reproduzindo e produzindo novos discursos discriminatórios e pouco receptivos às diferenças.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979, p. 8)



Assim, a posição do Islã na educação brasileira, e, também, em todo o contexto ocidental de educação, envolve a necessidade de se buscar uma educação intercultural a partir do olhar decolonial, que, evidentemente, também envolve o Brasil e outros países latino-americanos. Reforçamos olhares eurocêntricos quando também sofremos a dominação da colonialidade, exercida no Brasil através do racismo, da xenofobia e de intolerância religiosa às crenças afro-brasileiras.

Ainda assim, considerando que o Brasil também sofre com a colonialidade, muitas das questões que envolvem o acolhimento à cultura islâmica atravessam importantes aspectos da cultura brasileira, como as roupas, relações sociais e interações, bem como a expressão religiosa. Ainda assim, temas como a alimentação e aulas de religião penetram em camadas culturais islâmicas também já formadas e podem colocar esses sujeitos em uma posição de desvantagem e injustiça em relação às pessoas seguidoras de outras religiões.

A alimentação, por exemplo, é um importante fator para o desenvolvimento das crianças. No caso de uma criança que passa o dia todo na escola e depende da alimentação deste espaço, como promover possibilidades para que esta criança receba a alimentação necessária para ter energia durante o dia?

Nessa perspectiva, é necessário que se trace possibilidades nas quais todas as pessoas sintam-se acolhidas nos espaços. Ou seja, acolher pessoas muçulmanas nas escolas, creches e universidades não envolve abdicar da cultura brasileira não muçulmana, senão propor espaços nos quais as expressões culturais e religiosas sejam amplamente acolhidas: fornecendo possibilidades de uma alimentação sadia, permitindo e acolhendo horários de oração, aceitando as limitações referentes ao corpo e às expressões de afeto, acolhendo o hijab como um símbolo importante para a expressão das mulheres muçulmanas e não negando a essas pessoas o direito de expressar suas identidades religiosas e culturais.

Segundo Candau (2010), a colonialidade está na mesma moeda da modernidade; apesar de a emancipação das colônias, o colonialismo se transforma em colonialidade e se relaciona à articulação do trabalho, conhecimento e relações subjetivas através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar

de o colonialismo ser anterior à colonialidade, a colonialidade sobrevive apesar do fim do colonialismo (CANDAU, 2010, p. 18, APUD TORRES, 2010, p.131).

Nessa perspectiva, pode-se discutir o conceito proposto por Quijano (2005), que trata da colonialidade do poder, que subalternizar o outro, não ocidental, e busca estipular, em seu imaginário, à ocidentalização.

Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o e subalternizado-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. (CANDAU, 2010, p. 19)

Dessa forma, o que Quijano denomina colonialidade do poder termina por definir as relações sociais e institucionais, sendo a escola e outras instituições de educação influenciadas por este olhar, mesmo em contextos marcados pela colonização. Nessa perspectiva, Candau (2009) critica as perspectivas multiculturais porque as considera coniventes à colonialidade, uma vez que buscam incluir os anteriormente excluídos baseando-se em um modelo de adequação moldado pelo mercado, sem levar em conta a importância em mudar estruturas de poder já estabelecidas. Pode-se chamá-la, também, “*interculturalidade funcional*” (CANDAU, 2009, p. 20, APUD. TUBINO, 2005), uma vez que não questiona o funcionamento das relações e compactua com a lógica neoliberal já estabelecidas.

Portanto, a interculturalidade que buscamos como resistência à colonialidade deve ser crítica, funcionando como projeto político, ético e social epistêmico. Por meio de uma interculturalidade crítica, se combate a naturalização da tolerância e das relações de poder, bem como da diversidade cultural que mantém padrões de dominação e inclui as diferenças de forma praticamente caridosa, considerando o outro como débil e passível da compaixão daqueles que detém poder.

Quando pensamos no Islã, este olhar tolerante é bastante presente, especialmente em relação às mulheres, quando o ocidente se sente no dever de

salvá-las das opressões que supostamente sofrem. Esse tipo de acolhimento não condiz com a interculturalidade crítica que é buscada, e apenas reforça relações de dominação.

Tendo em conta esta discussão, a educação intercultural e decolonial é, também, uma educação que dê ferramentas aos oprimidos de compreender as raízes das opressões e combatê-las. Nessa perspectiva, Freire (1970) discute a solução para uma educação libertadora não é integrar os oprimidos às estruturas que os oprimem, mas transformá-las para que, assim, os oprimidos possam fazer-se “*seres para si*” (FREIRE, 1970, p. 35).

Portanto, ao se buscar uma educação intercultural, decolonial crítica e libertadora, todos os grupos marginalizados são acolhidos, inclusive as pessoas muçulmanas. A busca por essa perspectiva de educação é uma responsabilidade política estabelecer espaços nos quais os excluídos tenham voz e romper com estruturas de dominação. Na proposta deste trabalho, os sujeitos discutidos são muçulmanos, no entanto, a busca por uma educação que rompa com estruturas de poder é geral e deve valer para todas e todos.

Assim, nosso compromisso, enquanto educadoras e educadores, é o de fornecer espaços críticos, combativos e que busquem romper com estruturas de poder. Nossa função, nesta relação, é de buscar compreender e humanizar os educandos, promovendo uma educação revolucionária e humanista, como aponta Freire (1970)

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade<sup>3</sup>. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença-nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. (FREIRE, 1970, p. 35).

Portanto, ao falar do Islã na educação brasileira, além do acolhimento e da inclusão, é importante que nosso olhar se atente para as diferenças e inclua efetivamente, sem o intermédio de um modelo adequado de sujeito. Que nós,

educadoras e educadores, tenhamos o olhar revolucionário que busca romper com ideais coloniais, eurocêntricos e opressores. E que as diferenças e pluralidade sejam o que move a educação, e não lacunas a serem preenchidas dentro de um modelo já enraizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho gerou muitas dúvidas, questionamentos e reflexões acerca do Islã e suas interfaces na educação brasileira. Além de ser uma religião plural e complexa, o Islã traz consigo enfrentamentos que devem deixar de ser negligenciados. Os muçulmanos, no Brasil, ocupam diferentes espaços e experienciam diferentes situações em seu cotidiano. Trazendo de volta o que discute Mauss (1974), sendo a religião um fato social total, devemos compreender que ela atinge outras esferas das vidas dos indivíduos.

Nesse sentido, na posição de educadoras e educadores, o compromisso com a educação intercultural está em compreender as diferenças, compreender que o Islã e as pessoas muçulmanas têm gênero, raça, classe social e origens geográficas distintas e são um grupo heterogêneo, que demanda um acolhimento que respeite sua heterogeneidade.

Além disso, ao longo desta pesquisa, pulsa a necessidade de se discutir e lutar para que as instituições de educação, em todas suas etapas de ensino, cumpram o dever de, além de tolerar, acolher e possibilitar condições de permanência a todas as pessoas, de diferentes culturas, religiões e contextos sociais. E, para isso, é necessário que se compreenda estas expressões culturais e religiosas e se trace alternativas para que a experiência da vida escolar de seus seguidores seja válida e justa, com seus processos respeitados e acolhidos.

Que não só as pessoas muçulmanas, como quaisquer outras minorias sociais, tenham espaços garantidos e direitos a uma educação de qualidade, que acolha suas necessidades com respeito e cuidado e que, sobretudo, busquemos uma educação que permita aos subalternos, a todas aquelas e aqueles que são colocados à margem na nossa sociedade, o direito de falar, se expressar, existir e resistir. Que o subalterno possa falar, e, acima disso, possa ser ouvido! (SPIVAK, 2010)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2. p. 85-97, 2011.
- ALTOÉ, Adailton. **O Islã e os Muçulmanos**. Vozes, 2003.
- ANBA, Agência de Notícias Brasil Árabe, 2019. Disponível em: <https://anba.com.br/>  
Acesso: 15 de dezembro de 2019.
- ARENT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo** (1951). Tradução: Roberto Raposo. CIA das Letras, Rio de Janeiro, 1979.
- AYBAR, Jiménez Iván, **El Islam en España. Aspectos institucionales de su estatuto jurídico**. Anuário de derecho eclesiástico, Espanha, 2005. p. 687 - 690.
- BENLABBAH, Fatiha. **Islam y derechos de la mujer en Marruecos**. Cad. Pagu. 2008, n.30, pp. 95 - 106.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte. UFMG, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.
- BRASIL, ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm) Acesso: 15 de junho de 2019.
- BRASIL, **LDB 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de nov. de 1996. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 15 de junho de 2019.
- BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun2014. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 de julho de 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano Escolas e práticas interculturais.** Cadernos de Pesquisa, 2016, vol.46, n.161, p.802-820.

CASTRO, Cristina Maria de; VILELA, Elaine Meire. **Muçulmanos no Brasil: uma análise socioeconômica e demográfica a partir do Censo 2010.** Religião e Sociedade, Vol.39 no.1 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2019

DEMANT, Peter. **O Mundo Muçulmano.** São Paulo: Editora Contexto, 2004.

EL HAJJAMI, Aïcha. **A condição das mulheres no Islã: a questão da igualdade.** Cad. Pagu. 2008, n.30, pp.107-120.

FANON, Frantz. **A Argélia se Desvela.** In.: Textos Didáticos do IFCH - Ensaios sobre a África do Norte. Org.: CORREA, Mariza. Unicamp, n. 46, 2002.

FERREIRA, Francirosy. Entre Arabescos, Luas e Tâmaras – performances islâmicas em São Paulo. São Paulo: Tese de Doutorado em Antropologia Social, USP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Redes Islâmicas em São Paulo: “Nascidos muçulmanos” e “revertidos”.** Dossiê Estudos Árabes e Islâmicos, Revista Litteris, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diálogos sobre o uso do véu (hijab): empoderamento, identidade e religiosidade.** Perspectivas, São Paulo, v. 43, p. 183-198, jan./jun. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** (1.ª ed. 1970). Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 184 p. 36.ª ed., 2003.

GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. **O livro das religiões.** Tradução Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GEERTZ, Clifford **The Interpretation of Cultures, Basic Books Inc., New York, 1973 / La interpretación de las culturas,** Gedisa, Barcelona, 1983; traducción de Alberto L. Bixio; revisión técnica de Carlos Julio Reynoso

- GEERTZ, Clifford. **Observando o Islã. O desenvolvimento religioso no Marrocos e na Indonésia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968.
- GROSGOUEL, Ramón. **Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales**. Tabula Rasa, 2011.
- GROSGOUEL, Ramón. **Las múltiples caras de la islamofobia**. De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos. Vol. 1 no. 1, México, abr-sep 2014.
- HOOKS, Bell. Educação e democracia. In.: CASSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**. São Paulo, Boitempo, 2019, p 199-207.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico: 2000 e 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.
- MARQUES, Vera Lúcia Maia. **Conversão ao Islam : o olhar brasileiro, a construção de novas identidades e o retorno à tradição**. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais, departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2000.
- MARQUES, Vera Lúcia Maia. Os Muçulmanos no Brasil. **Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**. Vol. 15, 2011. p. 31 - 50.
- MARQUES, Vera Lúcia Maia. Islã: práticas religiosas e culturais. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 13, n. 38, p. 733-749, 30 jun. 2015.
- MAUSS, Marcel. 1974. **Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas**. In : \_\_\_\_\_. Sociologia e Antropologia. v. II. São Paulo : Edusp.
- MONTENEGRO, Silvia Maria, 2000, **Dilemas Identitários do Islão no Brasil: A Comunidade Muçulmana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, tese de doutorado.



MONTENEGRO, Silvia Maria. **Identidades muçulmanas no Brasil : entre o arabismo e a islamização**, Lusotopie, 2002.

NASSER, Salem Hikmat. **Direitos Islâmico e Direito Internacional: os termos de uma relação**. Revista Direito GV, São Paulo. Jul - Dez, 2012. p. 725-744.

**Observatorio de la Islamofobia**. Org. Disponível em:

<http://www.observatorioislamofobia.org/> Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial E Educação Antirracista E Intercultural No Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, abr. 2010. p.15-40

PACE, Enzo. **Sociologia do Islã: fenômenos religiosos e lógicas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PINTO, Paula Gabriel Hilo da Rocha. (2013a), Imigrantes e convertidos: etnicidade e identidade religiosa nas comunidades muçulmanas no Brasil. In: MONTENEGRO, Silvia, BENLABBAH, Fatiha. (Orgs.). **Muçulmanos no Brasil: comunidades, instituições, identidades**. Rosário: Universidad Nacional de Rosario Editora.

PORTO, César Henrique de Queiróz, **Uma Reflexão do Islã na Mídia Brasileira: televisão e mundo Muçulmano, 2001-2002**. São Paulo: Doutorado em História, USP, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RIBEIRO, Lidice Meyer Pinto. **A implantação e o crescimento do islã no Brasil**. Estudos de Religião, v. 26, n. 43, 201. P. 106 - 135.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n 1, p. 15-35, jan./mar. 2013

SEGOVIA, Carlos A. **El Corán, Religión, Hombre y Sociedad**. Biblioteca Nueva. 2007.

SPIVAK, Gayatri. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TOMASSI, Bianca; FERREIRA, Francirosy. *Dos primeiros aos últimos poetas: a intersecção entre Hip Hop e Islã*; Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCar, v.3, n.2, jul.-dez., p.30-50, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In CANDAU, Vera (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009.

### Outras Referências

**Vozes do Islã.** Documentário.LISA - Laboratório de Imagem e Som em Antropologia, FFLCH - USP. Direção, roteiro e pesquisa: Francirosy Campos Barbosa Ferreira. NTSC, cor, 25 min, 2007.

**Projeto Humanos.** Podcast. Temporada 2, episódio 1. Direção: Ivan Mizanzuk, 2015. Disponível em: <https://www.projetohumanos.com.br/>

**Elite,** Série. Direção: Carlos Monteiro e Dário Madrona. Espanha, 2018. Disponível na plataforma streaming *Netflix*.

EL MUNDO, Espanha. **Lo que esconde la presidenta con 'burka' de la mesa electoral.** Espanha, 2 de junho de 2019. Disponível em:

<https://www.elmundo.es/cronica/2019/06/02/5cf15f48fc6c8348118b45b8.html> Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

BBC, Brasil. **Número de centros islâmicos sobe 20% em 2015 em São Paulo.** São Paulo, 17 de setembro de 2015. Disponível em:

[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150911\\_mesquitas\\_saopaulo\\_cc](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150911_mesquitas_saopaulo_cc) Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

VEJA, Abril. **Banho de sangue: o apavorante ritual dos muçulmanos xiitas,** Brasil, 12 de setembro de 2019. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/blog/mundialista/banho-de-sangue-o-apavorante-ritual-dos-muculmanos-xiitas/> Acesso em: 16 de dezembro de 2019.