

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DO ALUNO IMIGRANTE**EDUCATIONAL ADVISOR: RECEPTION AND INCLUSION OF IMIGRANT STUDENTS**Elaine Lembeck¹, Silvana Corbellini²

Submetido em: 06/07/2021

Aprovado em: 03/08/2022

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender como o trabalho do Orientador Educacional corrobora no acolhimento e na inclusão dos alunos imigrantes. Foi realizado um aprofundamento do entendimento de conceitos como acolhimento e inclusão e, após isso, buscou-se compreender esse raciocínio sistêmico excludente no qual existe discrepância nas formas de tratamento de tal modo que um ser é sujeito e o outro se torna objeto. Buscando um entendimento sólido, bem elaborado e reflexivo sobre a atuação do OE nesse contexto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, que se deu através de estudo de caso com revisão teórica e investigação empírica na cidade de Porto Alegre/RS. Esta pesquisa qualitativa exigiu coleta de dados que foi feita através de questionário estruturado aberto, o qual foi enviado e recebido por e-mail em função da pandemia por COVID-19. Os dados recebidos foram analisados a partir de Bardin (2011). Desse processo resultou a compreensão da necessidade de um(a) Orientador(a) Educacional que, com uma prática acolhedora, inclusiva, política e ética, se estruture em parceria com os outros profissionais da escola para atender os estudantes imigrantes. Também foi possível delimitar que acolhimento e inclusão são práticas limítrofes, mas distintas, e apontar para a necessidade de estimular o uso das tecnologias como um aporte na desconstrução de estereótipos.

PALAVRAS-CHAVE: Orientação Educacional. Acolhimento. Inclusão. Aluno Imigrante. Guetos Etnográficos.

ABSTRACT

This research seeks to understand how the work of the Educational Advisor supports the reception and inclusion of immigrant students. A deepening of the understanding of concepts such as welcoming and inclusion was carried out, after that, we sought to understand this excluding systemic reasoning in which there is a discrepancy in the forms of treatment in such a way that one being is a subject and the other becomes an object. Seeking a solid, well-developed and reflective understanding of the role of the EA in this context, a qualitative research was carried out, which took place through a case study with theoretical review and empirical investigation in the city of Porto Alegre/RS. This qualitative research required data collection through an open structured questionnaire, which was sent and received by email due to the COVID-19 pandemic. The data received were analyzed from Bardin (2011). This process resulted in the understanding of the need for an Educational Advisor who, with a welcoming, inclusive, political and ethical practice, is structured in partnership with other school professionals to assist immigrant students. It was also possible to delimit that reception and inclusion are borderline practices, but distinct and pointed to the need to encourage the use of technologies as a contribution to the deconstruction of stereotypes.

KEYWORDS: Educational Guidance. Reception. Inclusion. Immigrant Student. Ethnographic Ghettos

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é fruto de uma pesquisa que investigou as contribuições das práticas de Orientadoras Educacionais no acolhimento e na inclusão de estudantes imigrantes de uma

¹ Mestranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora alfabetizadora do município de Porto Alegre RS.

² Professora adjunta da área da Psicologia da Educação do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora dos temas da cooperação na educação, uso de tecnologias e educação a distância. E-mail: silvanacorbellini@gmail.com

escola municipal de Porto Alegre. Os alunos imigrantes possuem uma expressiva presença na escola em que foi desenvolvido o estudo. De modo geral, observa-se um aumento crescente no número de imigrantes em território brasileiro e estes sujeitos buscam a escola para aprender o português, mesmo quando não estão em idade escolar e já possuem formação em seu país de origem. Ao chegarem neste novo local, enfrentam desafios como racismo, xenofobia e as diferenças culturais. A este respeito, o documento *A xenofobia no Brasil e no mundo*, do Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais, ressalva que:

[...] uma marca profunda da xenofobia brasileira é a seleção dos migrantes cultural e etnicamente rejeitados. Enquanto há uma boa recepção de judeus, orientais e europeus, as populações indígenas nativas de outros países, as populações negras e os muçulmanos são rejeitados. Essa marca é mais uma evidência da aliança estreita entre racismo e xenofobia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2020).

Sendo assim, para desvelar as estruturas que promovem ataques contra a dignidade daqueles que migraram, “[...] com base na percepção de que eles são estranhos ou imigrantes à comunidade, sociedade [...]” (INCERTI; ANDRADE, 2020, p. 17), foram realizadas, no processo deste trabalho, reflexões sobre os preconceitos e sua matriz constituinte. Buscando um entendimento sólido, bem elaborado e reflexivo sobre a atuação do Orientador Educacional nesse contexto – uma instituição educativa que acolhe sujeitos advindos de outros países, foi realizada uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com revisão teórica e, também, investigação empírica na cidade de Porto Alegre/RS. Esta pesquisa qualitativa empregou o questionário estruturado aberto como método de coleta de dados. Uma tal ferramenta foi enviada e recebida por e-mail em função da pandemia de COVID-19. Os dados informados pelos interlocutores na pesquisa foram analisados a partir de Laurence Bardin (2011) com o intuito de compreender os processos de inclusão e de acolhimento dos alunos imigrantes na escola considerada.

PERCURSO TEÓRICO

Para acolher e incluir, necessitamos entender o que compõe o pano de fundo do não acolhimento e da não inclusão. Por conseguinte, em função tanto do histórico de preconceitos que constituiu a estrutura social do Brasil quanto dos modos de manifestação da xenofobia no inconsciente coletivo, se faz necessário que o campo das discussões teóricas aponte e conceitue esse eixo que envolve a consideração, por um lado, da exclusão de indivíduos e, por outro lado, da existência, ou não, de políticas inclusivas de imigrantes nas escolas.

A xenofobia é definida pelo *Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados* como: “Atitudes, preconceitos e comportamentos que rejeitam, excluem e frequentemente difamam pessoas, com base na percepção de que eles são estranhos ou imigrantes à comunidade, sociedade ou identidade nacional” (INCERTI, 2020, p.17). A xenofobia se apresenta como medo do novo, da diferença. Historicamente, o novo gera insegurança e medo que se convertem em diferentes formas de preconceito que, por sua vez, a partir de Guerra (s/d, document eletrônico), pode ser entendido da seguinte maneira: “Em suma o preconceito é sobre o sujeito que o detém, e pouco ou nada tem a ver com o sujeito alvo do preconceito. Por isso, o preconceito é resistente a toda informação

contraditória e exerce uma função excludente de criação de uma identidade coletiva entre os que partilham o mesmo preconceito”.

O preconceito não é inato, não nascemos com ele, mas ele se naturaliza a partir das relações e concepções às quais estamos submetidos, especialmente as de ordem familiar: “[...] ele se instala no desenvolvimento individual como um produto das relações entre os conflitos psíquicos e a estereotipia do pensamento” (CROCHÍK, 1996, p. 47).

Pensar sobre o aluno imigrante na escola pública implica compreender o que significa acolher, incluir e perceber todos como diferentes sem que isto se estabeleça como sinônimo ou marca de inferioridade. Tais entendimentos levam à superação dos preconceitos que, por vezes, se manifestam através do *bullying*. Durante este estudo foi observado que:

A demanda por políticas inclusivas de imigrantes nas escolas brasileiras é um ramo absolutamente escasso na Educação, tendo em vista que quando se fala em inclusão no Brasil, prioriza-se discussões sobre portadores de necessidades especiais ou alunos com baixo rendimento socioeconômico. A ausência de pessoas que realmente estejam pensando sobre a política de inclusão para essa parcela da sociedade, que tende a aumentar e não pode ser desprezada, é fato preocupante. (SOUZA; SENNA, 2016, p. 56)

Sendo assim, o recorte de estudo sobre a inclusão foi ampliado, observando o que dissertam Vivaldi, Aranha e Amaral a respeito da temática. Em um sentido mais amplo, o objetivo principal da inclusão “[...] é promover situações que favoreçam a interação e o desenvolvimento de todos os alunos” (VIVALDI, 2016). A inclusão exige que o(a) orientador(a) acolha o aluno imigrante, o que acontecerá nas trocas, nas vivências, na escuta e na dialogicidade – características essencialmente potentes para o desenvolvimento atitudinal do acolhimento.

Quanto às concepções de acolhimento, foi possível identificar duas diferenças fundamentais: o “acolhimento vertical da piedade” e o “acolhimento horizontal das trocas”. As ações dos sujeitos envolvidos no processo educativo são definidas a partir de uma dessas duas visões de acolhimento (BIZON; CAMARGO, 2018). No entanto, cabe destacar que, ao tratar com os alunos imigrantes, o aspecto dialógico no acolhimento é central, pois eles possuem sua bagagem cultural. Sem valorizar sua identidade, sem manifestar interesse em conhecê-los, sem se permitir ser afetado pelo outro, dificilmente se consolidarão as trocas necessárias para despertar o sentimento de acolhida no educando. Dunker e Thebas (2019, p. 84), ao discorrer sobre o diálogo, trazem a etimologia dessa palavra e a equiparam à escuta: “O prefixo grego dia, presente em “diálogo”, remete a “atravessar”. Como em diâmetro. A linha ou medida que atravessa o círculo. Logos, do grego, “conhecimento” ou “significado”, mas também “discurso” e “razão”. Assim, dia-logo quer dizer o “significado que atravessa”.

É imprescindível um olhar atento para não cair na armadilha da colonização do outro. Prática de atenção que implica na superação de certa “boa” vontade colonialista que pretende adaptá-lo, ajustá-lo à cultura local, invisibilizando, ou até negando, a identidade do educando. Esse entendimento é necessário ao exercício da função de Orientador Educacional. Assim é possível compreender melhor a importância de valorizar as identidades, que são únicas; não, a diferença oposicional. Apenas reforçar a diferença constrói guetos, o que não corrobora o pensamento de uma inclusão transcendente ao olhar de exclusão demarcado pela segregação hierárquica. Cabe, aqui, aprofundar as noções de escuta e de dialogicidade por serem temas cruciais para uma formação crítica do pensamento de inclusão.

Dunker e Thebas (2019, p. 48) instigam a pensar sobre o que é escutar, insistindo na necessidade de uma escuta profunda que rompa com os papéis que assumimos, uma escuta como libertação, em que “Escutar é sair de si em duplo sentido: assumir a perspectiva do outro e suspender a sua própria perspectiva interiorizada de si”. Dessa forma, escutar é diferente de ouvir. Assim como Dunker e Thebas, Freire (1996, p. 75) destaca a atividade da escuta atenta, aberta e crítica: “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

A dialogicidade, em Freire (1967; 1987; 1996), é pensada como essência humana, sendo especialmente entrelaçada à educação. Na preocupação sobre como viver uma educação que proporcione aos homens e mulheres meios para superar atitudes baseadas na compreensão mágica ou ingênua da realidade, Freire (1967, p. 107) é incisivo sobre ser somente em “[...] um método ativo, dialogal, participante, [que] poderia fazê-lo”. Ter trazido a escuta e a dialogicidade, neste momento, para a reflexão, leva a perceber a impossibilidade da tomada de consciência e da ação crítica na ausência da escuta e do diálogo.

Ao tratar sobre empatia, Freire (1987, p. 94) diz que, “[...] ao emergir a liderança, recebe a adesão quase instantânea e simpática das massas”. Pode-se compreender que, no primeiro momento, por encontrar no outro o reflexo do eu e ter com o líder pontos em comum, a simpatia entre os sujeitos é intrínseca à relação. Mas é através do diálogo que ocorre a empatia. Diálogo que é espontâneo a uma liderança e originado no coletivo e no compromisso com a construção comum instituído entre a liderança e a massa. Para Dunker e Thebas (2019), na empatia há simpatia, pois, simpatia é “sentir junto”, todavia, vai além dela uma vez que a empatia exige a disposição ou capacidade de se deixar afetar pelo outro.

Exercitar a escuta em relação ao aluno imigrante é importante, pois, ao ouvir, é possível julgar a experiência do outro com maior ou menor importância, mas, quando um sujeito se coloca à escuta de outro, compreende, vive junto e se vê naquela narrativa, compartilhando os anseios, as dores. Pode não ser a própria narrativa, mas nunca o sujeito se considerará estranho a ela ou se posicionará com mero reconhecimento ou até mesmo aversão diante dela.

Tendo como base o que transcende o afeto e a simpatia, se observa a imperiosa necessidade de o sujeito caminhar rumo ao compromisso respeitoso de colocar o seu olhar no lugar do outro, de certa forma não podendo se colocar por inteiro, por estarem ambos em realidades totalmente dicotômicas, mas fazendo com que o olhar vá ao encontro do outro. Com isso, o olhar de Orientador ou Orientadora Educacional será mais profundo, remetendo àquele ou àquela cujo olhar está atento, transcendente ao recorte de cenas, pois quer compreender o todo a partir das vivências dos indivíduos e de seus modos de se relacionarem.

A Orientação Educacional (doravante, OE) é entendida como elemento essencial na construção da cidadania, consoante Grinspun (1994, p. 13), porque “[...] voltada para a ‘construção de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente’”. Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), por seu turno, apresentam a visão de Villon sobre a OE que aponta para o trabalho do Orientador

Educacional como um elemento de aproximação entre escola e comunidade. E, para Placco (1990), é necessário o compromisso coletivo, pois a ação do Orientador não é no divã, mas na concretude das relações cotidianas.

A partir dos referenciais citados, se depreende que o Orientador Educacional é um agente de transformação social, é apoio para os professores no processo de desenvolvimento da cidadania dos educandos, visando torná-los capazes de entender e agir sobre sua realidade. Por isso, o olhar do Orientador precisa ir além dos muros da escola. Ele necessita atingir as profundezas das causas, não se limitando à busca de soluções, mas procurando também melhorias institucionais. O Orientador Educacional assume esse compromisso de assistência processual para produzir uma análise íntegra antes de qualquer ação/intervenção. Se faz necessário compreender as realidades culturais e tecnológicas que imergem nas escolas, que estão vivas dentro das realidades educacionais, com suas divisões, suas relações de poder e até mesmo suas identidades. O primeiro ponto a compreender é que se trata de cultura no plural (não no singular), pois as culturas variam de país para país e, em lugares como o Brasil, a variação é muito grande dentro do próprio território nacional em função das peculiaridades regionais e, por vezes, locais.

Além da multiplicidade cultural regional, há um novo segmento que força a pensar a sociedade e os sujeitos: a cultura digital. Sendo assim, se faz necessário compreender o papel da comunicação em contextos educacionais frente aos desafios que se estabelecem a partir da ideia de uma cultura digital. Para Lemos (2009), toda cultura é híbrida e é isso que a mantém viva, sendo que, se considerada desde a primitividade combinatória, a novidade com a cibercultura é sua velocidade, forma e seu alcance global. Como salienta Lemos (2009), as recombinações vêm da liberação da emissão e do princípio de conexão. Então, através do protagonismo dos estudantes e da cultura da conexão, se pode construir sentido e reconfigurar a cultura do estudar, da necessidade da pesquisa.

A inclusão digital ultrapassa dar acesso aos recursos digitais, especialmente na era das Fake News; é necessário, pedagogicamente, desenvolver o educando de forma crítica para saber utilizar esse recurso de maneira satisfatória. Como diz Corbellini (2012, p. 9):

A Educação a Distância possibilita, pelos seus recursos, novas formas de comunicação, o convívio com as diversidades; o acesso aos diversos saberes; o acolhimento aos diferentes estilos de aprender; a cooperação; entre outros. Cumpre ao educador organizar esse processo do aprender, de maneira que possamos desenvolver as competências necessárias para a efetiva formação de cidadãos capazes de contribuir para com a sociedade.

No trabalho do Orientador Educacional com os alunos imigrantes é imprescindível o acolhimento que requer uma atitude a qual envolve se 'importar com', envolve escuta, diálogo, construção do lugar comum na inclusão, não no apagamento da identidade dos estudantes. Se a cultura, por característica, é combinatória e esse processo é o que a enriquece, é necessário valorizar a cultura do imigrante, pois ele contribuirá no enriquecimento cultural do local e vice-versa. As tecnologias são recursos para auxiliar nesse processo, em especial se percebida a característica recombinate da cultura. A escola pode favorecer esses diálogos, sendo um espaço multicultural, no qual o Orientador Educacional é o principal agente transformador haja vista ser o elo entre os segmentos, um potencial sujeito propulsor de mudanças.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, cujo objetivo é investigar como o Orientador Educacional pode contribuir para o acolhimento e a inclusão dos educandos imigrantes.

A coleta de dados, realizada no período de outubro de 2020, ocorreu a partir de questionário estruturado aberto endereçado a duas Orientadoras Educacionais e uma Supervisora Escolar. Uma tal ferramenta de pesquisa foi enviada e recebida por e-mail devido ao fato de, à época, estarmos enfrentando um momento crítico de uma pandemia de COVID-19. Foi realizada também uma entrevista com uma Supervisora Escolar. Todas as profissionais atuam na mesma instituição escolar. A análise das respostas foi produzida através da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A escola considerada aqui está localizada na região periférica de Porto Alegre. Tem 1300 alunos, sendo que muitos deles são imigrantes. Conforme dados aferidos em setembro de 2020, o grupo de imigrantes é composto de 100 haitianos, 28 venezuelanos, um cubano e um boliviano. Tais dados evidenciam a busca por um zoneamento, a territorialidade, concentração de sujeitos em um mesmo lugar. Este fenômeno pode ter mais de uma motivação como, por exemplo, o fato de as casas serem compartilhadas por muitas pessoas, tendo por objetivos a facilitação dos meios de sobrevivência, a busca de segurança e a constituição de uma estratégia de fortalecimento cultural e identitário. O que, por um lado, é positivo, pois se forma uma rede de solidariedade e as raízes se mantêm presentes na vida dos imigrantes. Mas, por outro lado, pode diminuir o nível de interação com outros sujeitos e a cultura regional. Os imigrantes continuam sendo estranhos ao ambiente que habitam, pois pouco se ensina e nada se aprende com essa nova cultura, mantendo-os como o diferente, o exótico. A desconfiança impera, uma vez que os nativos não entendem que podem aprender algo com o imigrante e, muitas vezes, não os querem em seu país, e o imigrante, que se percebe rejeitado, assume isso como um fato e se fecha entre seus pares, agindo segundo um instinto de autopreservação perante a xenofobia.

A escola com a qual os interlocutores na pesquisa estão vinculados atende uma região composta por diversos bairros. Ela não tem uma identidade delimitada, sendo possível, sob certo aspecto, compará-la com o Brasil uma vez que a diversidade presente no país afeta na construção da identidade de modo similar à diversidade identificada na instituição, o que nem sempre é bem-visto. A forma como a família lida com a diferença, o estranho, o de fora, reflete no comportamento das crianças no ambiente escolar, muitas vezes as impedindo de conviver de forma saudável e democrática com os colegas imigrantes.

Para a análise, foram propostas categorias e subcategorias constituídas a partir das respostas dos interlocutores na pesquisa. A pesquisa potencializa-se com as reflexões desencadeadas desde as narrativas trazidas pelas profissionais respondentes, que discorrem sobre a organização de ações afirmativas para acolhimento e inclusão de todos os alunos, com destaque para os alunos imigrantes dada as suas especificidades. São três os sujeitos da pesquisa: duas Orientadoras Educacionais e uma

Supervisora Escolar. Elas serão doravante apresentadas como participantes **P1**, **P2** e **P3** respectivamente.

Categoria 1: “Acolhimento”

A Categoria 1 “Acolhimento” é compreendida como o modo de agir acolhedor, apontando para uma perspectiva, uma atitude dialógica. Acolhimento pressupõe receber o outro com abertura para trocas, ser simpático, escutá-lo, ter empatia, gerar confiança. Enquanto construção de algo comum, envolve importar-se com o outro, querer conhecê-lo. Uma tal Categoria se desdobra em três subcategorias: “Acolhimento à família”; “Acolhimento do estudante”; e “Acolhimento do docente”.

A subcategoria “Acolhimento à família” é mais frequente no relato de **P1** quando ela menciona a busca de conhecer a família, sua cultura, suas necessidades, sua história, seu contexto, seus sentimentos e expectativas. Como refere **P1**, ao relatar o trabalho realizado pelo Serviço de Orientação Escolar (SOE) e pelo Serviço de Supervisão Escolar (SSE), “Atuamos no acolhimento das famílias de imigrantes (SOE e SSE). As famílias são recebidas no SOE, onde realizamos uma breve conversa ou entrevista para entender o contexto de vida das famílias, suas expectativas e sentimentos”.

P2, ao falar sobre o acolhimento às famílias, relata que, na sua prática, esse é restrito à interação pela assistência, nos momentos das doações e brechós: “As famílias frequentam mais a escola quando fazemos brechó ou alguma doação”. Esse tipo de acolhimento é abordado por Bizon e Camargo (2018) como estando associado à compreensão do outro enquanto fundamentalmente vulnerável. Todavia, um tal entendimento requer cuidado, porque pode reduzir o acolhimento à benevolência e ao amparo circunstancial.

Segundo Neves (2018, p. 57), é necessário “[...] quebrar o paradigma de considerar o refugiado como alguém puramente vitimizado”. Nesse sentido, **P3** declara que devemos: “Primeiramente conhecer e compreender seu histórico familiar, reconhecer o sacrifício de deixar toda uma vida para trás e recomeçar num país diferente”. Essa perspectiva pode ser caracterizada como um “acolhimento vertical”, pois envolve pena, benevolência, vitimiza o educando, de acordo com Bizon e Camargo (2018). Uma tal predeterminação, que hierarquiza as relações, posiciona o imigrante como inferior, diminuindo ou impossibilitando relações interculturais, e gera “[...] principalmente gratidão por parte das famílias imigrantes”, como relata **P1**.

De forma diversa, **P1** traz considerações que são indicativas de “acolhimento horizontal”, conceituado por Romanini, Guareschi e Roso (2017) como sentimento, efeito de uma construção de algo comum, que não é possível existir sem haver confiança. Em uma de suas respostas, ela refere “Aproximação, escuta e acolhimento sempre com um olhar atento e uma postura restaurativa nas questões que se apresentam”.

P2, em uma de suas formulações, ressalta um dos papéis do Orientador Educacional – a descolonização, dizendo que esse “[...] deve descolonizar-se! Iniciar esse processo de humanização, só assim ele poderá ter ações realmente efetivas para toda diversidade que temos nas escolas. Aquela Infância eurocêntrica, aquela perspectiva de família tradicional, o entendimento binário sobre a sexualidade, o capitalismo e as consequências do processo de colonização das Américas são questões fundamentais para entender o motivo pelo qual crianças e jovens de lugares tão distantes estão

chegando às nossas escolas”. Essa ideia de trabalho com a diversidade, que está incutido na prática do Orientador Educacional, converge com as reflexões de Derrida (2004) segundo as quais a diferença não é uma distinção, uma oposição, ela é uma heterogeneidade que não é posicional, não cabendo, assim, colocar um modo de ser, existir, como referência para medir os outros.

A segunda subcategoria, “Acolhimento do estudante”, aparece com mais frequência no relato de **P2** a qual explica que: “O trabalho de Orientador Educacional na EJA tem suas peculiaridades, uma delas é a resolução das dificuldades diretamente com o aluno, o trato com outra pessoa jovem ou adulta. Na situação dos alunos imigrantes, primeiramente eles eram encaminhados para o SOE, onde se realizava uma breve entrevista”. Como salientam Dunker e Thebas (2019), quem é escutado se sente acolhido quando experiencia uma escuta na qual tanto o escutador sai de si para se colocar no ponto de vista do outro quanto ele tira o outro de seu próprio ponto de vista.

P2 fala sobre a necessidade de o Orientador Educacional buscar laço, conexão com os alunos uma vez que “[...] era a pessoa que se vinculava ao aluno como referência na escola”. Essa confiança objetivada é causa e efeito da construção do comum, pois temos como referência pessoas em quem confiamos. Importante destacar que a confiança é impossível de ser alcançada de maneira unilateral segundo Romanini, Guareschi e Roso (2017) e Bizon e Camargo (2018).

P3 escreve sobre as necessidades de o aluno imigrante “[...] compreender que seu professor e colegas também estão em processo de adaptação e estão todos remando no mesmo sentido para se estabelecer uma comunicação”. E, segue **P3**, “[...] é importantíssimo o professor ser empático e demonstrar curiosidades sobre esse outro país”.

Para **P1**, o trabalho do Orientador Educacional inclui adaptação e valorização. Em suas palavras, “[...] nosso trabalho é adaptar os alunos imigrantes, valorizando sua cultura e enriquecendo as relações através da diversidade”. É inegável a necessidade de adaptação a realidades diferentes, como as regras de convivência, uma adaptação diferente da subjugação do outro uma vez que significa adaptar, valorizando a cultura e a identidade do aluno imigrante. Do contrário, de acordo com Freire (1987), estar-se-ia sendo colonizadores em uma circunstância na qual só a cultura do colonizador é considerada legítima e válida, a do colonizado é expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. **P2** disse haver um “Conselho de Classe Participativo”, lugar potente para desenvolver a escuta tanto nos educandos como nos professores.

A terceira subcategoria, “Acolhimento do docente”, se revela no relato de **P1** que diz: “[...] há suporte aos professores que recebem esses alunos em aula com relação ao planejamento e maior acompanhamento junto às famílias”. Nesse depoimento, são observados dois tipos de escuta definidas por Dunker e Thebas (2019): a “hospedeira” e a “hospitaleira”. A “escuta hospedeira” é a que carrega, compartilha e transmite a experiência vivida, e a “escuta hospitaleira” acolhe o que o outro diz na sua linguagem e no seu tempo próprio, estabelecendo um pacto com o emissor, no caso, tanto com a família quanto com o professor.

Categoria 2: “Inclusão”

A Categoria 2 “Inclusão” engloba ações de inclusão como atender às necessidades específicas dos educandos, o que pode se materializar sob a forma de projetos que valorizem o outro, a diversidade

e o respeito às culturas, interferindo nas relações e dinâmicas de um grupo, bem como, tornando o sujeito parte do todo, de algo comum que está estabelecido *a priori* e é ressignificado. Em igual medida, esta categoria também inclui a ação de favorecer a interação e o desenvolvimento de todos os alunos. A partir da análise do conteúdo dos depoimentos de **P1**, **P2** e **P3**, a Categoria 2 foi desdobrada em quatro subcategorias, a saber: “Inclusão da família”; “Inclusão do estudante”; “Inclusão da comunidade”; e “Inclusão na turma”.

A subcategoria “Inclusão da família” é compreendida a partir de Assumpção e Aguiar (2019) que expressam a importância da reflexão sobre a integração das famílias nos processos os quais permeiam a vida escolar da criança, inserindo-as nas discussões e nas práticas em que seus filhos estarão incluídos. Em conformidade com os autores, **P1** afirma que as famílias “[...] são chamadas a participar de todos os momentos coletivos da escola e quando é necessária uma intervenção mais individual”. No entanto, cabe destacar o que, segundo Dunker e Thebas (2019), é comum acontecer nesse processo, por não falarem o português, ou possuírem pouca fluência, podem não compreender o que é falado ou se tornarem invisíveis.

Já **P2** diz que “A relação com as famílias no caso dos alunos adultos fica mais restrita aos familiares que também estudam na escola”. A inclusão das famílias, em ambos os relatos, fica limitada a momentos específicos.

A subcategoria “Inclusão do estudante” mostra que as poucas reflexões existentes sobre a inclusão dos alunos imigrantes conduzem a observar seu processo a partir da inclusão social, fenômeno sobre o qual também existe escassa produção teórica. Em Vivaldi (2016), a inclusão social corresponde a produzir situações que estimulem a interação e viabilizem o desenvolvimento de todos os alunos. É possível identificar tal entendimento no relato de **P1**: “[...] o SSE realiza junto aos alunos que se matriculam um teste para entender a proficiência dos mesmos em linguagem e em lógico matemática elaborado em sua língua materna”. Sendo este um procedimento necessário ao planejamento das ações inclusivas, é essencial ajudar o estudante de tal modo que consiga se comunicar com os colegas, pois sem a interação ele não será incluído. Assim sendo, como complementa **P1**, ocorre “O ensino de algumas palavras na sua língua materna para os colegas e professores que passam a fazer parte do cotidiano para valorizar as diferentes culturas”.

Assumpção e Aguiar (2019, p. 184) são enfáticos ao determinar que o processo de “[...] inclusão significa criar condições reais de desenvolvimento e aprendizagem, considerando a cultura dessas crianças, assim como suas histórias de vida, experiências e saberes”. Evidenciamos esta preocupação no relato de **P3**: “[...] é primordial ter um currículo adaptado que oportunize o resgate de sua cultura local fazendo paralelos com nossa cultura, traçando semelhanças e diferenças”. É necessário que haja “um currículo adaptado”, consoante assevera **P3**, e a avaliação do estudante seja global. Nas palavras de **P3**, “Primeiramente analisamos a indicação do ano ciclo que a Central de Vagas (que orienta a realização da matrícula) sugeriu, na sequência realizamos uma entrevista com o aluno e um responsável e levamos em consideração a idade atual, o tempo que a criança ficou afastada da escola, sua maturidade e sua ansiedade (em um país, costumes culturais e escola nova), o calendário escolar de seu país de origem e por fim, realizamos uma 'prova' para classificar os saberes desse aluno em determinado ano ciclo”. A este respeito, **P1** observa que os alunos não são uma tábula rasa, mas eles

trazem uma bagagem cultural e científica: “[...] os que já frequentavam a escola no seu país de origem trazem bagagens que vão se ressignificando através da interação com o ambiente escolar brasileiro”.

P1 considera que “[...] cada vez mais a educação tem que trabalhar com a diversidade, aproveitando essa riqueza, pois só assim teremos uma sociedade inclusiva e tolerante”. A inclusão que reconhece a cultura dos educandos é um desafio a ser enfrentado no cotidiano escolar. Sobre isso **P1** descreve possibilidades, ainda tímidas, que caminham neste sentido: “[...] nas Mostras de Trabalhos, e datas representativas, sempre aparecem os trabalhos referentes à cultura dos alunos imigrantes que temos na escola (principalmente haitianos e venezuelanos)”.

Depreende-se, desde as análises efetuadas, que a inclusão do aluno imigrante perpassa pela viabilização da comunicação/interação e, também, pela adaptação curricular. Por fim, a inclusão cultural pode ser alcançada, segundo **P1**, “Através do seu trabalho diário, com projetos, que busquem a preservação da memória cultural por parte dos alunos”.

A terceira subcategoria, “Inclusão da comunidade”, se manifesta no depoimento de **P1** quando ela relata que a comunidade é incentivada a participar de momentos coletivos da escola, “[...] conduzindo reuniões com a comunidade e incentivando a participação coletiva no cotidiano escolar”. Tal assertiva de **P1** lembra parecer elaborado em Brasília, para orientar na inclusão dos alunos imigrantes, segundo o qual “As atividades culturais são excelentes oportunidades para os pais imigrantes compartilharem informações sobre comida, dança, vestimenta, religião, etc. com a comunidade escolar de seus filhos” (CARITAS, 2019, p. 19).

A subcategoria “Inclusão na turma” parte do princípio de que, muitas vezes, se fala em incluir sem sentido de inclusão e, em outras tantas, se discorre sobre a inclusão sem assim nomeá-la, como, por exemplo, na definição de integração apresentada a seguir: “[...] processo de interação, ajustamento e adaptação mútua entre imigrantes e a sociedade de acolhimento, pelo qual ao longo do tempo, as comunidades recém-chegadas e a população dos territórios de chegada formam *um todo integrado*” (NUNES, 2013, p. 31, grifo nosso). O que o autor define como “um todo integrado” é a ocorrência da inclusão, portanto, uma situação diferente do encaminhamento do educando para a turma para a qual é designado. Quando **P2** diz que, “[...] com a etiqueta de *inclusão* na turma, era encaminhado pela orientadora ou pela vice-diretora para a sala onde iria estudar” (grifo nosso), não se pode imaginar que, neste caso, o uso da palavra “inclusão” tem sentido de incluir, pois aqui o termo é empregado como uma designação de enturmação. Ele se refere ao ato de inserção do aluno em uma turma, ou seja, à enturmação, não tendo o sentido conceitual de inclusão que exige um ato de igualdade entre os diferentes indivíduos, para que todos vivam sem sofrer qualquer discriminação ou preconceito.

Categoria 3: “Desafios”

A Categoria 3: “Desafios” sistematiza os desafios enfrentados durante o acolhimento e inclusão do educando, estando subdividida em cinco subcategorias: “Afetividade”; “Cultural”; “Econômico”; “Formação dos profissionais das escolas”; e “Idioma”

A primeira subcategoria, “Afetividade”, foi identificada no relato de **P3** ao descrever um educando o qual não assume o papel de vítima conforme o senso comum espera: “Certa vez, recebi um aluno venezuelano na escola, enquanto atuava como professora, que tinha verdadeiro repúdio de nosso

país, ao estudarmos o 'Descobrimento do Brasil', ele cantarolava o hino venezuelano. Ao estudar seu histórico familiar percebemos todas suas perdas, de referências afetivas e culturais que haviam ficado para trás". Como salienta Cunha (2015), muitas vezes a migração traz mais perdas do que ganhos ao sujeito, então, esta criança expressa dor ao invés da gratidão que eventualmente o profissional espera do educando. E, como adverte Moraes (2019), muitas vezes os imigrantes estão em uma situação de vulnerabilidade, visto que faltam condições básicas de sobrevivência em seu país de origem, situação observada por **P3**: "[...] a travessia da Venezuela ao Brasil é longa demais e é realizada nas mais precárias condições". Então, não se trata de negar a existência da vulnerabilidade e do sofrimento, o que não pode ocorrer é reduzir a constituição do sujeito à ausência e ao sofrimento.

P3 também identificou como desafio a ser enfrentado o "Cultural", subcategoria de que fazem parte situações relacionadas à "inserção de uma cultura diferenciada", ao "pertencimento", às diferenças de compreensão da família e da escola quanto à educação das crianças, às "diferenças culturais", ao machismo e à opressão contra a mulher e ao "racismo". A interlocutora na pesquisa refere, em seu depoimento, "A *inserção de uma cultura diferenciada*, aceitação das diferenças, questões psicológicas que os alunos e famílias carregam pelas vivências em seus países de origem" (grifo nosso). Segundo Assumpção e Aguiar (2019), a necessidade de pertencimento, como a saudade da pátria, tem implicações no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças e na sua adaptação no contexto escolar, observação que, mais uma vez, nos explica o comportamento do educando e sua aversão ao Brasil.

Esta subcategoria igualmente se apresenta no relato de **P3** quando ela esclarece que "[...] os pais acham que a escola deveria ser mais autoritária, é comum vários pais autorizarem os professores a baterem em seus filhos, quando esses não estiverem à altura dos objetivos propostos. Isso ocorre principalmente com os haitianos". Para compreender o posicionamento das famílias diante da postura adotada pela escola, faz-se necessário conhecer como funciona a educação no Haiti, há: "[...] no ensino haitiano, [...], o rigor autoritário dos professores, que permite inclusive agressões físicas justificadas pelo objetivo de fazer o aluno focar nos estudos na educação básica" (GIROTO; PAULA, 2019, p. 8). Se aos professores é conferido esse direito, o que **P3** aponta não é surpresa: "[...] precisamos constantemente lhes explicar que em nosso país temos culturas diferentes e que aqui não é permitido violência contra crianças e adolescentes, que temos um Estatuto (ECA) que os protege e também lhes explicamos a funcionalidade do Conselho Tutelar". Subentende-se que não há receio, por parte da família, em agredir a criança, inclusive em público.

Para **P2**, um dos maiores desafios são exatamente "as diferenças culturais". **P2** descreve como uma das características da EJA o fato de ela ser composta de "[...] homens, negros, oriundos de um país de cultura machista. Essa questão foi ponto central para a manutenção de um professor para turma T1H, nos anos 2014, 2015, 2016, pois tivemos uma rotatividade grande de docentes, esse aspecto só acabou quando tivemos um docente homem, que tinha consciência da subjetividade das relações posta nesta docência e quis lidar com isso". O relato trazido por **P2** permite entender melhor o que **P1** observou: "Percebo traços de heranças culturais como a submissão da mulher". Postura que se compreende ao estudar a estrutura social haitiana sobre a qual, segundo Araújo (2020, p. 2), "Os sociólogos haitianos

Desrosiers e Seguy (2011) afirmam que a sociedade haitiana é marcada pelo machismo e opressão contra as mulheres”.

Outro desafio apontado por **P2**, o qual também pode ser incluído na subcategoria “Cultural”, é “[...] o *racismo* explícito nas relações dos alunos brasileiros, que em muitas ocasiões não lidam bem com pessoas negras de escolaridade e desempenho escolar superior” (grifo nosso).

Há de se ter cuidado com a não reflexão a respeito das ações tomadas para com as diferenças, para com o aluno imigrante, porque de uma tal ausência de reflexão podem resultar a também ausência de percepção de sua cultura e, por conseguinte, uma exclusão a qual, mesmo que imperceptível aos olhos, não pode existir de modo inconsciente às reflexões pedagógicas. Aqui cabe interrogar o quanto as ações com o outro estão sendo reavaliadas, não somente no sentido de investigar, porém, na totalidade, respeitando, preservando e garantindo.

A subcategoria “Econômico” revela-se a partir do relato de **P3** que evidencia a vulnerabilidade econômica dos alunos imigrantes. Em suas palavras, “Esses alunos chegam na escola na mais oriunda miséria, necessitando de doações”. Neves (2018) afirma que o imigrante carrega um pacote de perdas, dentre elas a rede de capital social, bens econômicos e materiais e direitos legais e políticos. Constatase, a partir disto, que, diante da flexibilização dos direitos trabalhistas e da existência de imigrantes ilegais, se estes sujeitos não estão submetidos ao trabalho análogo ao escravo, lhes resta as atividades de menor rendimento e maior exploração.

A subcategoria “Formação dos profissionais das escolas” é expressa por **P1** quando ela ressalva a necessidade de haver “Cursos, palestras, oficinas, interação com as universidades [porque] também são formas de ampliar o conhecimento e qualificar as vivências na escola”. O relato evidencia uma consonância com o que apontam Assumpção e Aguiar (2019, p. 173-174), pois, Segundo os autores,

Os imigrantes sofrem pela falta de um planejamento pedagógico coerente com suas necessidades, e, apesar de poderem se matricular, o que encontram na maior parte das vezes, são escolas que não possuem professores com formação adequada para este atendimento. Pode-se afirmar que, Segundo especialistas da área, temos uma legislação avançada, entretanto, não garante que, na prática, as crianças tenham seu direito garantido de forma inclusiva e não somente com a garantia de uma vaga na escola.

Ou seja, o Estado não dá suporte nem condições de permanência de maneira qualificada a estes educandos. **P3** complementa dizendo que “O grande, digo maior desafio, na inclusão desses alunos imigrantes chama-se o despertar empático dos professores, o olhar humanizador nesse aluno”, evidenciando, mais uma vez, a necessidade de uma formação adequada para trabalhar com o aluno imigrante.

A subcategoria “Idioma” é observada a partir do relato de **P3**, que aponta o fator linguístico como um grande desafio: “[...] a maioria das mulheres haitianas não fala português e temos que efetuar essa comunicação com os pais que geralmente estão trabalhando. Nesse contexto, o maior desafio é o tempo disponível para se estabelecer uma comunicação, o que se difere da relação com as famílias brasileiras”. A dificuldade na comunicação causa prejuízos aos educandos e a seus familiares, pois é “[...] preciso considerar, ainda, que as barreiras linguísticas entre a família e a escola também podem reduzir a autonomia dos pais para buscar benefícios para seus filhos” (NEVES, 2018, p. 117).

Categoria 4: “Possibilidades”

A categoria 4, “Possibilidades”, engloba as relações possíveis para a inclusão e acolhimento dos alunos imigrantes, se traduzindo nas seguintes subcategorias: “Parcerias com colegas de trabalho”; “Parcerias com instituições externas”; “Parcerias com os estudantes”; e “Uso de tecnologias para incluir e acolher os alunos imigrantes”.

A primeira subcategoria, “Parcerias com colegas de trabalho”, aponta para o que é enunciado como a maior parceria necessária à inclusão e ao acolhimento dos alunos imigrantes. Os relatos das entrevistadas revelam sua tamanha importância. **P1** conta que, “[...] ao ingressarem em uma turma regular, é feito encaminhamento ao Laboratório de aprendizagem para reforçar o ensino da língua portuguesa com professores que sejam bilíngues”. **P3** reforça a ação conjunta com os professores: “Com os alunos haitianos adolescentes é comum solicitarmos o auxílio do professor de Francês na comunicação”.

P2 acrescenta que a escola “precisa avançar” quanto à inclusão do aluno imigrante, relatando resistência por parte do corpo docente devido ao sentimento de incapacidade diante de tal desafio. Em suas palavras: “Acredito que a escola ainda precisa avançar na sua percepção sobre a inclusão dos alunos imigrantes, para posterior entendimento e ações sobre guetos etnográficos. Penso que a escola na sua dinâmica contribui para a manutenção desses guetos, encontrei muita resistência como Orientadora Educacional ao pontuar essa dinâmica, muito expressa através de termos como: não entendo o que eles falam, não tenho preparo para essa docência, não sei o que fazer, vamos colocar todos juntos no mesmo espaço aí o professor “fulano” que sabe mais lida com eles. Neste contexto era difícil propor estratégias e propor qualquer ação dependia também de ter estratégia! Assim, os projetos que consegui desenvolver tinham que ser articulados no sentido de não envolver ou de não demandar muito a direção da escola ou a coordenação da EJA na época”.

A subcategoria “Parcerias com instituições externas” é mencionada por **P1**, a partir das parcerias que foram realizadas. Consoante a Orientadora Educacional, é necessária “[...] a inserção nas redes de apoio. Estar articulada com os demais serviços, presente nos espaços de participação e luta pelos direitos. E [...] o atendimento no serviço de assistência e saúde para inclusão em programas de inclusão e assistência social (via CRAS da região)”. Sobre a parceria para inclusão, em especial a linguista Neves (2018) considera de extrema importância, no entanto, alerta para a urgência de criação de políticas públicas que realmente promovam as mudanças necessárias.

A seguinte subcategoria, “Parcerias com os estudantes”, diz respeito a uma situação a qual ocorre à medida que se faz necessário um tradutor. A este respeito, **P3** menciona que: “*Vários outros alunos imigrantes também auxiliam os professores e colegas nesses diálogos*” (grifo nosso). No relato de **P2** é dito que a “Entrevista [...] contava na maioria das vezes com o auxílio de outro aluno imigrante que acompanhava seu parente ou amigo até a escola”, no entanto, ela pondera sobre as limitações desse recurso ao observar que “Por ser uma entrevista muitas vezes mediada por terceiro o aluno imigrante não deixava evidente suas reais ideias e expectativas, principalmente na situação das mulheres”.

A subcategoria “Uso de tecnologias para incluir e acolher os alunos imigrantes” permite identificar como as tecnologias foram utilizadas no processo de inclusão e acolhimento do educando imigrante, sendo explorada desde dois desdobramentos: (1) Comunicação/Tradução - Relato do uso de tecnologias para comunicação de forma unilateral; e (2) Interação - Relato do uso de tecnologias para comunicação de forma multidirecional.

Sobre o uso das tecnologias, o relato de **P3** permite observar que ele ocorre de maneira pontual. Em suas palavras, “[...] essa prova é realizada no idioma de origem desse aluno, recorremos ao uso da ferramenta Google Tradutor para a realização e correção da prova. Essa ferramenta também é utilizada na comunicação entre professor e aluno em várias situações”. Pode-se identificar que o uso da tecnologia ocorre sem objetivos ligados à interação e à formação, mas em atendimento a fins procedimentais. Esse uso pode ser ampliado, observando o que é descrito no *Documento Orientador CGEB/NINC* (SÃO PAULO, 2017): é recomendável fazer aliança com os meios tecnológicos para potencializar a prática do Orientador Educacional, com a finalidade de auxiliar no processo de assessoramento aos alunos imigrantes, realizando adaptações e interações entre as culturas e se constituindo as tecnologias em um meio potente para promover e criar cada vez mais estratégias de inclusão.

ANÁLISE GERAL

Todos os sujeitos entrevistados relatam a necessidade de acompanhar o estudante durante toda sua trajetória. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de pensar sobre a construção do vínculo com o aluno (criança/adolescente) o qual deve se sentir acolhido para poder ser incluído. Evidenciam-se o uso de projetos, a importância do trabalho diário, com intervenções em momentos pontuais, e a proposição de brincadeiras coletivas, estimulando a interação. Um ponto importante é o respeito à bagagem cultural que esses estudantes trazem consigo.

O cuidado com o aspecto emocional é um dos desafios a serem enfrentados, uma vez que esses estudantes chegam fragilizados ao Brasil. Outro desafio é o aspecto econômico, pois se observa que o educando se instala no país em condição de miséria, carecendo de doações. Destaca-se, na mesma medida, a necessidade de formação dos profissionais para a inclusão dos alunos imigrantes. A diferença cultural também é apontada, sendo o machismo um ponto importante a ser considerado e ser abordado nessas relações e, não menos relevante, o racismo e a xenofobia. Assim sendo, se os guetos etnográficos extrapolam os muros da escola, a ação pedagógica do Orientador Educacional só será efetiva se conseguir transbordar para a comunidade além dos muros, pois não se pode esquecer que estar integrado não é o mesmo que estar incluído tanto na escola quanto na comunidade.

Ademais, no tocante ao estabelecimento de parcerias, se evidenciou que, nesse contexto, para acolher e incluir, foi necessária a construção de parcerias externas como as seguintes: Assistência à Saúde (posto); Assistência Social (CRAS); Inserção em redes de apoio; Parcerias com universidades (UFRGS); Parceria com a Associação de Haitianos em Porto Alegre. Quanto às parcerias com os colegas de trabalho, evidenciou-se a importância do trabalho coletivo. Todos as entrevistadas descreveram a colaboração como característica fundamental presente em muitas das práticas realizadas ou referiram a sua falta com um grande pesar.

O uso das tecnologias aparece de forma tímida nos relatos, demonstrando uma falta de preocupação por parte da mantenedora em formar os profissionais e em fornecer tecnologias às escolas.

As ponderações das participantes demonstraram compreensão clara sobre sua função na contemporaneidade, pois a Orientação Educacional é um processo social desencadeado dentro e fora da escola, no qual o aluno é o centro da atuação e o Orientador Educacional é o mediador das relações entre aluno e meio. Em seu fazer, o OE deve ter presente questões relacionadas à ideologia, ao conhecimento, à ciência, aos valores, à ética e à estética. Questões que se acentuam no trabalho com alunos imigrantes, pois, além dos estudantes, as famílias precisam de amparo e acompanhamento, sempre considerando as diferenças culturais de modo a não buscar uma colonização de tais indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado no decorrer desta pesquisa, o trabalho do Orientador Educacional é central para o acolhimento e um importante apoio para a inclusão do aluno imigrante. Parte de suas funções diz respeito a possibilitar iniciativas que envolvam a escola e a comunidade em situações de valorização destes alunos e de sua cultura, promovendo a informação e a formação da comunidade como um todo.

O Orientador Educacional é peça fundamental que articula todos os agentes neste processo, corroborando na superação da xenofobia e dos preconceitos através dos momentos de aproximação entre a comunidade de “nativos” e os imigrantes. Os preconceitos não são inatos; eles são construídos socialmente. Logo podem ser desconstruídos a partir da ressignificação das relações e da compreensão da estrutura que os constitui. Em sendo assim, o trabalho do Orientador Educacional contribui no acolhimento do aluno imigrante à medida que ele adota uma postura acolhedora, o que implica em escutar ativamente, valorizar a bagagem cultural do educando, através do diálogo buscar a construção do comum, da empatia, da amorosidade e, com humildade, saber que sua cultura não é melhor nem pior que a do imigrante, apenas são culturas distintas entre si. Trata-se, pois, de uma postura geradora de cultura acolhedora escolar e do sentir-se acolhido nos estudantes.

Também se observa que, para os sujeitos deste estudo, se fez necessário buscar parcerias externas a fim de dar conta das demandas dos educandos e de suas famílias, e a ação da supervisão revelou-se indissociável no acolhimento do educando nesse primeiro momento de acesso à escola.

Outro aspecto importante a observar é como a falta de orientações constituídas pelas instâncias governamentais federais, estaduais e municipais prejudicam a construção potente de uma ação acolhedora integrada e contínua. Em igual medida é problemática a falta de verba, de quadro funcional e de políticas linguísticas para o acolhimento dos educandos, revelando um Estado que se exime da responsabilidade de dar estrutura e apoio efetivo às escolas.

A escola considerada nesta pesquisa tem um potencial cultural riquíssimo que não está sendo aproveitado. Os professores poderiam estar sendo qualificados para transformar a instituição em uma escola bilingue, onde os alunos aprenderiam uma língua estrangeira e ensinariam o português, de maneira integrada no cotidiano. Além disso, só pelo fato de ver o outro como alguém que tem algo a ensinar já seria dado um passo enorme no combate à xenofobia. Pela falta de políticas para acolhimento

e inclusão dos alunos imigrantes, evidencia-se que a mantenedora não enxerga no imigrante alguém que contribui com a cultura local, revelando um acolhimento vertical, o acolhimento por piedade.

Com este estudo foi possível identificar que se faz urgente a construção da compreensão da diversidade como algo positivo. É imprescindível que os alunos locais conheçam a cultura do aluno imigrante e vice-versa, buscando integração, interação e inclusão, conhecimentos que contribuem para a destituição de estereótipos, da segregação (guetos) e de preconceitos como a xenofobia. É pertinente que se faça uma reavaliação de tudo que forma os profissionais da escola – os estudos, as palestras, para que possa ocorrer tanto o permanente aprofundamento na formação quanto uma ampliação na atenção às exigências que a realidade impõe à prática cotidiana nas escolas. Por isso, essa expansão do olhar analítico do Orientador Educacional se torna crucial, visto que o “diferente”, o “estranho”, ou melhor, aquilo que não está dentro da(s) cultura(s) local(is) acaba sendo excluído de forma severa. Sendo assim, compete ao Orientador Educacional buscar ações que contribuam com o processo de acolhimento não por piedade, mas por dignidade humana, que deve ser garantida.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). **Educação Especial: Temas Atuais**. Marília, SP, 2000. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1034/inclusao-o-papel-de-articulacao-do-orientador-educacional>. Acesso em: 8 out. 2020.

ARAÚJO, Adriano Alves de Aquino. Gênero, Família, Capital Social e Migração: a Diáspora Haitiana. **Ideias**, Campinas, v. 11, p. 1-20, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/8658548-Texto%20do%20artigo-69375-2-10-20200423.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Você precisa falar português com seu filho” Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3541/4057>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, Rosana, et al. **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.

CARITAS. **Alunos Imigrantes Na Escola: Apoiando O Desenvolvimento Emocional e Acadêmico de Alunos Imigrantes**. Brasília/DF: Ed. Venâncio, 2019. Disponível em: <https://souzaana.files.wordpress.com/2020/03/cartilha-alunos-imigrantes-na-escola2019.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

CORBELLINI, Silvana. A construção da cidadania via cooperação na educação a distância. In: SIED Simpósio Internacional de Educação a Distância/EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012, Universidade Federal de São Carlos– UFSCar. **Anais do I SIED:EnPED**. 2012, p. 1-11. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/59>. Acesso em: 19 fev. 2021.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas psicol.** [online]. Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, dez. 1996. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004. Acesso em: 08 abr. 2020.

CUNHA, Marinaldo de Almeida. O Problema do Aluno Imigrante: Escola, Cultura, Inclusão. In: XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, IX ENAEH – Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação, V SIPD - Seminário Internacional sobre Profissionalização de Docentes, 26 a 29 out. 2015, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. **Anais do XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**. 2015, p. 21170- 21178. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

DERRIDA, Jacques. **Políticas da Diferença**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/3548/>. Acesso em: 13 out. 2020.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio **O palhaço e o Psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. Narrativas Oraís de uma Haitiana sobre Professores no Brasil e Haiti: uma abordagem do Direito à Educação. In: X Encontro Regional Sul de História Oral: a história oral e o direito à memória. 25 a 30 ago. 2019, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. **Anais do X Encontro Regional Sul de História Oral: a história oral e o direito à memória**. 2019, p. 11-13. Disponível em: https://www.sul2019.historiaoral.org.br/resources/anais/12/abhosul2019/1571254634_ARQUIVO_500e7537b3dd4a0c2a12adfd148c5640.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin, (Org.). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

GUERRA Luiz Antonio. Preconceito. **InfoEscola**. 2008. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/preconceito/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

INCERTI, Fabiano; ANDRADE, Rodrigo. De olho nas juventudes: ódio na internet. In: ANDRADE, Rodrigo; TKATSCHUK, Elisa; SANTOS, Evelyn Bruna Bonatti. **Boletim De olho nas Juventudes | Observatório das Juventudes**. Curitiba: Instituto Ciência e Fé | Diretoria de Identidade Institucional, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v. 5, p. 32, 2020. Disponível em: https://identidade.pucpr.br/webapp/assets/images/instituto_ciencia_e_fe/upload/file63017_juventudes-boletim-odionainternet.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

LEMONS, Andre. Ciberultura como território recombinate. In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (Orgs.). **A ciberultura e seu espelho** [recurso eletrônico]: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 2009. p. 35-48.

MORAES, Vitoria Abadie. **Infância, Política e Migração: perspectivas de crianças imigrantes haitianas**. UFRGS, 2019. 36 f. Trabalho de conclusão de Curso (Bacharel) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NEVES, Amélia De Oliveira. **Política Linguística de Acolhimento a Crianças Imigrantes no Ensino Fundamental Brasileiro: um estudo de caso**. UFRGS, 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NUNES, Catarina Sofia Ribeiro. **A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico**: o caso de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu. Instituto Politécnico de Viseu e Escola Superior de Educação de Viseu, 2013. 143 f. Relatório Final de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1812/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida. O Orientador Educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 101-120, jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n47/06.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ROMANINI, Moises; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; ROSO, Adriane. O conceito de acolhimento em ato: reflexões a partir dos encontros com usuários e profissionais da rede. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 113, p. 486-499, abr-jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sdeb/v41n113/0103-1104-sdeb-41-113-0486.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEE). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). Centro de Atendimento Especializado (CAESP). Núcleo de Inclusão Educacional (NINC). **1º Documento Orientador CGEB/ NINC: Estudantes Imigrantes**. São Paulo/SP, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

SOUZA, Janaína Moreira P. de; SENNA Luiz Antonio Gomes. Desafios para inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças. **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 30, p. 55-68, jul./dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. A xenofobia no Brasil e no mundo. **Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais (LADEM)**, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ladem/2020/06/29/a-xenofobia-no-brasil-e-no-mundo/>. Acesso em: 07 abr. 2022.

VIVALDI, Flávia. Inclusão: o papel de articulação do orientador educacional. **Nova Escola**, São Paulo, 15 jan. 2016. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1034/inclusao-o-papel-de-articulacao-do-orientador-educacional>. Acesso em: 20 fev. 2021.