



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO CATALISADOR PARA O DESENVOLVIMENTO BIOGRÁFICO DE JOVENS REFUGIADOS

INCLUSIVE EDUCATION AS A CATALYST FOR THE BIOGRAPHIC DEVELOPMENT OF YOUNG REFUGEES

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO CATALIZADOR DEL DESARROLLO BIOGRÁFICO DE JÓVENES REFUGIADOS



Axel Foeller-Mancini

Universidade de Artes e Ciências Sociais de Alanus, Alemanha

Faculdade de Educação

axel.foeller-mancini@alanus.edu

Resumo: Contra o pano de fundo dos atuais fluxos migratórios, o artigo descreve os desafios para a integração nas sociedades receptoras. Desde 2015, novas estruturas na educação surgiram na Alemanha. As escolas e universidades desenvolveram programas que permitem aos jovens refugiados perseguir seus interesses e objetivos profissionais. De particular importância é a aquisição da língua nacional. Foram estabelecidos centros em todos os estados federais onde o alemão como segunda língua pode ser aprendido. A cooperação entre esses centros e as escolas constitui uma base importante para a integração linguística dos refugiados. Os princípios da integração social são explicados usando o exemplo da classe internacional estabelecida em uma escola Waldorf. Uma dissertação de ciências sociais foi escrita na Universidade de Artes e Ciências Sociais de *Alanus*, que examinou experiências educacionais concretas nesta escola. No caso da vinheta de um adolescente afegão, os problemas e abordagens para soluções no trabalho com jovens migrantes são analisados como exemplos. Com esta análise de caso, o reconhecimento institucional e a promoção de habilidades trazidas junto podem ser apresentados como um recurso significativo para uma integração bem-sucedida.

Palavras-chave: jovens refugiados; educação; integração; escola Waldorf; aquisição de uma segunda língua.

Abstract: Against the backdrop of current migration flows, this article describes the challenges for integration in host societies. Since 2015, new structures in education have emerged in Germany. Schools and universities have developed programs that enable refugee youth to pursue their interests and professional goals. Of particular importance is the acquisition of the national language. Centers have sprung up in all German states where German can be learned as a second language. Cooperation between these centers and schools forms an important basis for the linguistic integration of refugees. The principles of social integration are explained using the example of the international class established at a Waldorf school. A social science dissertation was written at the Alanus University of Arts and Social Sciences, which examined concrete educational experiences at this school. In the case vignette on an Afghan adolescent, exemplary problems and approaches to solutions in the work with young migrants are analyzed. With this case analysis, institutional recognition and promotion of skills brought along can be presented as a significant resource for successful integration.

Keywords: young refugees; education; integration; Waldorf school; acquisition of a second language.

Resumen: Con el telón de fondo de los actuales flujos migratorios, el artículo describe los retos de la integración en las sociedades receptoras. Desde 2015, han surgido nuevas estructuras en la educación en Alemania. Las escuelas y universidades han desarrollado programas que permiten a los jóvenes refugiados perseguir sus intereses y objetivos profesionales. Es especialmente importante la adquisición de la lengua nacional. En todos los estados federados se han creado centros donde se puede aprender el alemán como segunda lengua. La cooperación entre estos centros y las escuelas constituye una base importante para la integración lingüística de los refugiados. Los principios de la integración social se explican con el ejemplo de la clase internacional creada en una escuela Waldorf. En la Universidad de Artes y Ciencias Sociales de Alanus se redactó una tesis de ciencias sociales en la que se examinaron experiencias educativas concretas en esta escuela. En la viñeta del caso de un adolescente afgano se analizan, a modo de ejemplo, los problemas y los enfoques de las soluciones en el trabajo con jóvenes migrantes. Con este análisis de casos, el reconocimiento institucional y la promoción de las competencias aportadas pueden presentarse como un recurso importante para el éxito de la integración.

Palabras clave: jóvenes refugiados; educación; incorporación; escuela Waldorf; adquisición de una segunda lengua.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

FOELLER-MANCINI, Axel. A educação inclusiva como catalisador para o desenvolvimento biográfico de jovens refugiados. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 61, p. 1-16, e22193, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.22193>.



Sem educação, a integração não pode ser bem-sucedida - nem linguística, nem cultural, nem social. As escolas desempenham um papel fundamental neste processo, que a sociedade deve implementar. Permitir que todos os jovens, independentemente de sua origem, participem da sociedade de forma autodeterminada - esta é a reivindicação de uma democracia moderna.

Ainda que os números tenham diminuído nos últimos anos, o tema "voo e escola" ainda é atual. Aproximadamente 1,1 milhão de requerentes de asilo vieram para a Alemanha em 2015. Cerca de 325.000 crianças e jovens refugiados foram aceitos no sistema escolar alemão. As necessidades financeiras adicionais serão de cerca de 2,1 bilhões de euros anuais, entre outras coisas para financiar cerca de 20.000 professores adicionais necessários. Isto mostra: A integração escolar é uma tarefa social e cultural complexa.

Para que a integração tivesse sucesso, as ofertas tinham que ser feitas em um estágio inicial. Os pré-requisitos legais para isso estavam em vigor: na Alemanha, existe a escolaridade obrigatória para os filhos dos requerentes de asilo e um direito individual de frequentar a escola. As ofertas de apoio linguístico e de integração escolar foram estabelecidas com a onda de migração desde 2015. Para este fim, as aulas de aprendizagem de idiomas, os cursos preparatórios e as aulas de boas-vindas foram criados muito rapidamente, o que foi uma conquista considerável.

Por outro lado, é notável que as aulas preparatórias para crianças e jovens sem conhecimentos da língua alemã estão vivenciando um renascimento como formas de escolaridade separada. Através da separação, através de modelos parcialmente integradores, à integração é ainda uma tendência observável. A ideia é integrá-los ao sistema regular o mais rápido possível. Isto parece plausível, mas não é isento de controvérsia: por um lado, porque, como mostram estudos científicos, um apoio integrado desde o início pode levar a um aprendizado mais sustentável e, por outro lado, porque as medidas de separação - se forem permanentes - negam a participação social e cultural. Assim, eles vão contra o objetivo de integração, e ainda mais contra o objetivo de inclusão. Políticos e educadores são bem aconselhados a estarem cientes disso.

Outro problema diz respeito ao treinamento ou até mesmo à preparação de professores em relação ao ensino de jovens refugiados sem conhecimentos da língua alemã. Como, por exemplo, a necessidade de professores qualificados deve ser atendida e como eles podem ser preparados mais especificamente do que antes para trabalhar - não apenas culturalmente - com grupos de aprendizagem heterogêneos? Como assegurar o apoio socioeducativo necessário, como o apoio psicossocial a crianças traumatizadas? A partir de 2015, a Universidade de Potsdam havia preparado mais de oitenta professores sírios para serem colocados nas escolas

alemãs - na atual crise após a invasão russa da Ucrânia, as escolas alemãs estão integrando tanto professores ucranianos quanto crianças e jovens que fugiram dali para o sistema escolar a fim de estabelecer rapidamente um certo grau de normalidade e integração.

O uso de professores com competências culturais e linguísticas adequadas na área de integração social de crianças e jovens refugiados é eficaz. No entanto, isto não pode ser realizado em geral, pois a formação linguística e cultural dos migrantes é muito diversificada e o número de professores disponíveis muito pequeno.

Integração via aquisição linguística - os centros "alemão como segunda língua"

Um conceito alternativo surgiu institucionalmente: estes são centros independentes "alemão, como segunda língua", ou seja, uma forma institucionalizada de aquisição de segunda língua sob as condições de migração. Somente professores com treinamento especial em "aquisição de segunda língua" trabalham nestas instituições. Esta didática difere muito do ensino da gramática e das formas de expressão no campo da primeira língua. Existem mais de 200 centros desse tipo na Alemanha.

Os centros "Alemão como segunda língua" estão ligados a uma escola existente e organizam aulas de alemão em todos os tipos de escolas e em uma área de captação definida para este fim. Isto significa que crianças e adolescentes em idade escolar com nenhum, ou muito pouco, conhecimento de alemão são ensinados juntos em um local central - precisamente por estes professores especialmente treinados e qualificados. O objetivo deste apoio linguístico é permitir que crianças e jovens participem com sucesso da escola e alcancem uma qualificação escolar que corresponda à sua capacidade individual. E isto independentemente da língua materna que falam e da sua origem. Correspondendo aos módulos de idiomas para escolas, os centros estabelecem treinamento adicional para professores em cooperação com o Instituto Mercator alemão - em cada caso adaptado às novas descobertas na pesquisa sobre aquisição de segunda língua.

Todos os centros "Alemão como segunda língua" funcionam de acordo com um modelo em várias etapas. As crianças e os jovens geralmente começam no nível básico. Em muitas cidades, eles são ensinados lá por uma média de 25 horas por semana. No entanto, o ensino de idiomas de pelo menos duas horas por dia também é possível. O resto da manhã eles estudam junto com outras crianças nas aulas "normais". Os professores decidem por quanto tempo os alunos frequentam as aulas no nível básico.

Depois disso, os alunos vão para o nível avançado. Isto significa que eles deixam a aula de "alemão, como segunda língua" do nível básico e frequentam aulas regulares junto com alunos sem histórico migratório ou alunos que já falam bem alemão. Algumas delas mudam de escola. Além das aulas regulares, as crianças são ensinadas de quatro a seis horas por professores dos centros "Alemão como Segunda Língua". No último nível, os alunos participam plenamente da classe regular. No entanto, eles ainda recebem apoio linguístico especial regular de seus professores semanalmente.

Nas escolas vocacionais, uma estrutura de "alemão, como segunda língua" está sendo estabelecida e ampliada atualmente. Os refugiados recebem uma oferta de orientação profissional e aulas de alemão no ano de preparação para o treinamento e nas aulas de ingresso profissional. Alguns jovens refugiados com melhor conhecimento da língua alemã já aproveitaram a oportunidade de iniciar um aprendizado no sistema dual ou em uma escola profissionalizante.

O trabalho dos centros "Alemão como segunda língua" está orientado para os seguintes objetivos e critérios:

- dar às crianças e adolescentes orientação e apoio para uma carreira escolar que corresponda a seus talentos;
- aconselhar os pais (se disponível) e as escolas envolvidas;
- apoiar as escolas na integração linguística e social dos alunos;
- levar os alunos a um nível linguístico que lhes permita participar de aulas regulares no menor tempo possível (integração parcial/integração total).

Além deste programa específico, há também a exigência de apoio linguístico geral em cada lição. Isto se refere à atenção do professor à qualidade linguística, promoção e mediação intercultural, que deve estar viva em quase todas as fases de uma aula.

O estabelecimento de aulas de boas-vindas internacionais

Com o forte fluxo de jovens migrantes das zonas de guerra do Oriente Médio (Norte da África e Afeganistão) a partir de 2015, foi necessário criar mais estruturas educacionais para permitir que essas pessoas se integrassem social e socialmente. Neste caso, caímos em abordagens que já haviam sido praticadas durante a primeira grande onda (intencional) de migração no século 20. Nos anos a partir de aproximadamente 1960, muitas famílias da Turquia, Itália e outros países chegaram à República Federal da Alemanha. Eles foram

convidados a encontrar trabalho para ajudar a reconstruir o país após a Segunda Guerra Mundial. Muitas famílias vieram com seus filhos, que estavam sujeitos à educação obrigatória segundo a lei alemã, ou seja, tinham que ser integrados à sociedade em condições semelhantes de problemas linguísticos e de diversificação cultural (não se falava de "inclusão" programática naquela época). Em 1960, a Conferência de Ministros da Educação e Assuntos Culturais decidiu que, se possível, as crianças migrantes deveriam ser ensinadas junto com crianças não migrantes da Alemanha depois de terem adquirido alemão suficiente em grupos de aprendizagem preparatórios. Aqui, portanto, um aspecto inclusivo já era observável, mas ainda não era inerente de forma sistemática. Somente quando a proporção de crianças migrantes ultrapassava o limite de 20% é que elas deveriam ser ensinadas juntas em aulas separadas. Estes eram então chamados de "*Ausländerregelklassen*", ou seja, seguiam o conteúdo didático da escola pública, levando em conta um nível adaptado de alemão mais algumas horas por semana na língua do país de origem.

O estabelecimento de classes de acolhimento a partir de 2015 tem semelhanças inequívocas com as "classes de regras para estrangeiros" esboçadas. Eles foram estabelecidos em várias partes da Alemanha (estados federais). Dependendo de pré-requisitos individuais como idade, desenvolvimento, habilidades linguísticas e experiência escolar anterior, as crianças e jovens eram admitidos diretamente em uma classe regular ou preparados em uma classe de boas-vindas para participar de uma classe regular. Aos seis ou sete anos de idade, as crianças eram geralmente admitidas nas classes regulares da fase de início de escolaridade. Alunos entre 8 e 16 anos de idade foram ensinados em aulas regulares ou de boas-vindas em escolas primárias ou secundárias. Jovens com mais de 16 anos poderiam frequentar aulas no sistema regular de preparação vocacional ou aulas de boas-vindas nas escolas secundárias, dependendo de seu nível linguístico, sendo a orientação vocacional levada em conta o mais cedo possível. As escolas públicas também haviam criado aulas de boas-vindas desde o início do ano letivo 2015/2016.

A aquisição da língua alemã é o foco das aulas nas aulas de boas-vindas, pois é a chave para uma integração bem-sucedida. O objetivo desta escolaridade temporária em um pequeno grupo de aprendizagem é admitir os alunos em turmas regulares o mais rápido possível. Os grupos de aprendizagem geralmente consistem de 12 alunos, de modo que são criadas boas condições para o apoio individual. A fim de facilitar a integração na comunidade escolar, os alunos são integrados nas aulas regulares o mais cedo possível em disciplinas selecionadas, por exemplo, esportes, música ou arte. Mediante solicitação dos pais, os alunos são admitidos ao apoio e cuidados suplementares no âmbito do programa do dia inteiro.

Assim que o pessoal e o alojamento da turma de boas-vindas são assegurados, as crianças e os jovens são admitidos. Se a escola está montando uma aula de boas-vindas pela primeira vez, ela elabora um conceito para a organização do ensino nas aulas de boas-vindas. Isto inclui o planejamento do conteúdo do ensino, bem como o planejamento do treinamento adicional necessário para o pessoal.

O objetivo do ensino nas aulas de boas-vindas é poder integrar os alunos em uma classe regular após esta fase preparatória. Em outras palavras, a existência de uma classe bem-vinda deve eventualmente revelar-se supérflua.

Problemas e desideratos de pesquisa no trabalho educacional com jovens refugiados

No que diz respeito aos estudantes refugiados, é central levar em conta suas experiências (de aprendizagem) anteriores e seus interesses pessoais além da guerra e do deslocamento. Por esta razão, o termo "refugiado" também parece problemático. Isto está ligado ao perigo de que o estatuto de refugiado seja "estilizado como característica determinante da identidade", de modo que "todas as outras características de personalidade [...] fiquem subordinadas a este único critério". Uma das consequências disso é que na percepção pública dos últimos anos "os refugiados se tornaram as *vítimas* diretas *das* circunstâncias", ao passo que, supostamente, "os países anfitriões foram seus *salvadores*". A consequência disto pode ser descrita como "*Viktimisierung*". Com este termo, que poderia ser traduzido como "vitimização", as crianças e os jovens não são vistos como atuantes e competentes, mas sim como passivos, incompetentes e necessitados de ajuda. Os efeitos desta "vitimização" são altamente problemáticos para as crianças e os jovens envolvidos. Também distrai do verdadeiro desafio de permitir o acesso ao sistema educacional alemão e, em particular, às classes regulares para todas as crianças e jovens.

Na tese de Luis Henri Seukwa (2006), pode-se ouvir a crítica de que os alunos refugiados são bastante deficitários na escola, ou seja, que o que eles não podem fazer é visto primeiro. Isto poderia até levar à consequência de que as habilidades e pontos fortes já adquiridos na escola não são levados em conta. Além das habilidades práticas de vida ou conhecimentos específicos do assunto, isto também poderia ser multilinguismo na área de linguagem escrita. Levar estas competências em consideração poderia apoiar a aquisição da língua alemã.

Do ponto de vista dos professores que ensinam alunos refugiados, a suposta traumatização também está frequentemente em primeiro plano. Seukwa (2006) já havia criticado este foco unilateral nas biografias de refugiados como biografias de vítimas há 16 anos. Ele mostrou que os jovens refugiados têm competências e pontos fortes que adquiriram na forma de estratégias de

(sobre)vida em seu local de origem e/ou durante seu “voo”. Ele chama isto de "hábito de habilidade de sobrevivência". Estas competências representam recursos importantes para lidar com a vida cotidiana no contexto alemão ou europeu. Esta capacidade de desenvolver estratégias de sobrevivência para situações difíceis da vida é resumida sob o termo resiliência. Que os jovens refugiados podem ser considerados um grupo populacional tão "resiliente" parece ser confirmado pela pesquisa. No entanto, permanecem em aberto questões que devem ser perseguidas mais sistematicamente. Isto diz respeito, por exemplo, ao tópico de "situações de vida" dos refugiados.

Alguns dos projetos de pesquisa que foram iniciados nos últimos anos sobre os temas dos refugiados lidam com as condições de vida e a situação de vida atual desses grupos. Por exemplo, os estudos "*Wellcome - Young (refugee) migrants from Syria*" ou o estudo "*Kindheit im Wartezustand - Alltag von geflüchteten Kindern in Deutschland*". Além dos estudos relacionados a crianças e adolescentes, há também estudos que tratam especificamente da situação de vida das mulheres ou dos refugiados em geral e também abrem áreas temáticas que são especificamente relevantes para crianças e adolescentes. Entretanto, os resultados iniciais e os relatórios resumidos dos especialistas deixam claro que a situação de vida de muitas crianças, jovens e famílias refugiadas é caracterizada por altos níveis de estresse. Por exemplo, a lógica da lei sobre estrangeiros na Alemanha muitas vezes leva a encargos consideráveis na vida cotidiana (medo de deportação, obrigação de residência, alojamento compartilhado, proibição de trabalho), o que para alguns jovens também impede sua integração no mercado de trabalho. O foco na descrição das situações de vida está, por um lado, em cargas especiais como experiências de voo, estado de saúde, incluindo traumatização, falta de proteção e possibilidades de retirada em acomodações compartilhadas ou consequências da situação legal, e, por outro lado, dominado por questões de integração no mercado de trabalho. As questões relativas às perspectivas futuras dos refugiados também devem ser objeto de futuros projetos de pesquisa.

Com relação às situações de vida individuais, é necessário pesquisar com pessoas que acabaram de chegar na Alemanha ou que estão aqui há muito tempo no contexto de um voo e que lidam de forma abrangente e a longo prazo com a situação de vida das pessoas após o voo e as possibilidades de integração social. Neste sentido, as seguintes perspectivas devem ser exploradas com relação às situações de vida individuais e específicas do grupo alvo de crianças e jovens refugiados e suas famílias:

- A importância da família de origem para as perspectivas de planejamento; o processo e a dinâmica associada da reunificação familiar;

- O desenvolvimento de papéis na família, especialmente moldados pelas experiências de fuga ou, por exemplo, as mudanças que ocorreram quando não viveram na família de origem por um período de tempo mais longo;
- Sobre a situação habitacional: experiência e efeitos da acomodação compartilhada para crianças com parentes.

Exemplo de estudo: Experiências educacionais em e após assistir a uma aula de boas-vindas para jovens adultos desacompanhados do Oriente Médio

A dissertação de Larissa Beckel, escrita na Universidade de Artes e Ciências Sociais de *Alanus* (Alemanha), examina o processo de chegada e integração de adolescentes com experiência recente de refugiados após o ano agitado de 2015. Os jovens, desacompanhados (mulheres e homens) vieram para a Alemanha vindos do Oriente Médio Africano e do Afeganistão por diferentes rotas. Algumas das rotas de fuga demoraram meses ou até mais de um ano. Alguns relataram violência e outras experiências traumatizantes, outros permaneceram em silêncio sobre o que haviam vivido.

O projeto de pesquisa concentra-se principalmente nos recursos existentes e também nos obstáculos na tentativa de encontrar seu caminho para a nova sociedade que encontraram com suas condições e dinâmicas culturais, legais e cívicas. O ambiente institucional do estudo é uma escola Waldorf localizada na parte central e ocidental da Alemanha. As escolas Waldorf são escolas educacionais reformadoras que, além de ensinar conhecimentos e normas, colocam grande ênfase na qualidade das experiências sensoriais, em atividades artísticas e processos criativos. Os métodos de ensino e as abordagens didáticas diferem aqui dos das escolas públicas. Na Alemanha existem atualmente 228 escolas Waldorf; internacionalmente (espalhadas por todos os continentes) existem atualmente 1251 escolas.

Esta estrutura específica (escola Waldorf) para o estudo das experiências educacionais dos adolescentes refugiados aqui mencionados também orienta o interesse da pesquisa do autor em conformidade. Ela quer analisar "(...) se e até que ponto as abordagens educacionais Waldorf apoiam os adolescentes em sua participação educacional. Quais estruturas e intervenções pedagógicas criam reforço e são propícias? Em que medida a participação em processos educacionais é possível? Em que medida os jovens são afetados pelos efeitos da discriminação estrutural e institucional? "

Os métodos do estudo estão no campo da pesquisa educacional qualitativa; uma abordagem exploratória foi escolhida a fim de poder lidar com as constantes mudanças. Durante os 18 meses de pesquisa na Escola Waldorf e com os refugiados, não apenas a escola mudou

devido aos eventos dos refugiados e aos processos que os acompanharam, mas também a situação legal na Alemanha mudou repetidamente. Assim, no nível político, foi necessário fazer novamente ajustes para novos fatos e descobertas. Além disso, a situação confusa a partir de 2015 também foi um desafio em termos de pesquisa. Quase não houve estudos documentando um "processamento" de intervenções de política educacional com estas dimensões. Assim, às vezes era preciso abrir novos caminhos no campo da pesquisa empírica explorativa.

Para o autor, uma abordagem metodológica importante para os refugiados que tinham chegado era a aplicação da análise do espaço social. Ela escreve: "Lidar com o tema do espaço é particularmente importante quando se trata de questões específicas da migração. As pessoas atravessam fronteiras estaduais ou fronteiras que delimitam territórios. Essas fronteiras podem não só ser geopolíticas, mas também podem ser vivenciadas como fronteiras linguísticas ou culturais. Isto pode incluir uma perda essencial de competência e desorientação, quando a língua e a orientação mundial (impressão cultural) mudam e as coisas cotidianas auto evidentes. O novo espaço inicialmente não é compreendido e talvez não seja reconhecido. Este conflito se intensifica no caso de migração forçada (voo). Isto levanta a questão essencial: como as pessoas podem se apropriar do novo espaço a fim de ganhar uma nova orientação, compreendê-lo e finalmente moldá-lo?

Mas já as concepções de "espaço" são codificadas cultural e geograficamente. Assim, existem diferentes maneiras de vivenciar e perspectivas sobre os espaços urbanos e rurais. Estas codificações parecem ser algo estáveis mesmo sob as condições da globalização, o que não exclui a possibilidade de que, de um ponto de vista micro sociológico, também estejam ocorrendo aqui transformações que podem levar à "liquefação" de formas de ver e experimentar. A forma atualmente discutida de análise do espaço social é capaz de seguir as características dinâmicas do espaço porque sempre a vê como já mediada de forma interativa, ou seja, interpretada como "co-construída" pelos sujeitos que a entendem.

Uma segunda abordagem metodológica da dissertação foi o uso do mapa narrativo de acordo com Imbke Behnken e Jürgen Zinnecker (2010). Os mapas narrativos são um instrumento de pesquisa social visual. Eles oferecem a vantagem de apresentar o significado subjetivo do espaço social de forma diferenciada sob possibilidades linguísticas limitadas. Adolescentes que fugiram espontaneamente desenharam os lugares mais importantes em seu novo ambiente de vida e os comentam com palavras descritivas e avaliações. Isto pode revelar onde a apropriação do espaço social ainda está sendo lutada, onde ela já ocorreu e onde há potencial para conflito. Em uma segunda rodada, os lugares individuais podem ser especificados com mais detalhes junto com o entrevistado. Uma entrevista é conduzida para este fim. "O mapa narrativo é, portanto, um

importante instrumento de análise do espaço social e permite uma visão da vida cotidiana atual dos alunos refugiados (ou atores pedagógicos). Especialmente no contexto de “voo” e migração, em vez de trajetórias biográficas e educacionais pré-estruturadas, há frequentemente quebras e fragmentações no mundo da vida, como se tornará evidente no material de dados atual. Usando o método do mapa narrativo, estes fragmentos de suas biografias podem ser trazidos de volta em relação uns aos outros. Os jovens refugiados tornam-se assim os construtores arbitrários de sua biografia, que eles expressam através de seu mapa narrativo. Em vez de projetar análises e padrões de interpretação para os jovens de fora, os próprios refugiados determinam quais aspectos de suas vidas eles querem revelar e de que forma, influenciando assim o curso posterior do processo de avaliação. Com base (...) nos estudos de caso dos jovens (...) torna-se claro que eles colocam ênfases muito diferentes em seus processos de mapeamento."

Um terceiro nível de coleta de dados foi fornecido pela observação dos participantes em situações de sala de aula, durante o acompanhamento da oficina de arte da escola e por explorações próprias na cidade onde a escola está localizada e os refugiados vivem. As observações e as conversas resultantes foram documentadas e incluídas na análise dos outros dados.

O autor gerou a amostra para a análise do caso a partir da aula de boas-vindas de mais de 20 alunos. Dos 8 alunos que desenhavam mapas narrativos, quatro foram finalmente selecionados. Com estes quatro estudantes do sexo masculino, todos os formatos de dados foram coletados conforme descrito acima. O fato de as jovens refugiadas não estarem dispostas a participar do estudo está provavelmente relacionado a pelo menos dois fatores: a experiência de violência sexual durante a fuga e a circunstância culturalmente condicionada de que as declarações públicas das mulheres são - se é que são - apenas feitas cautelosamente.

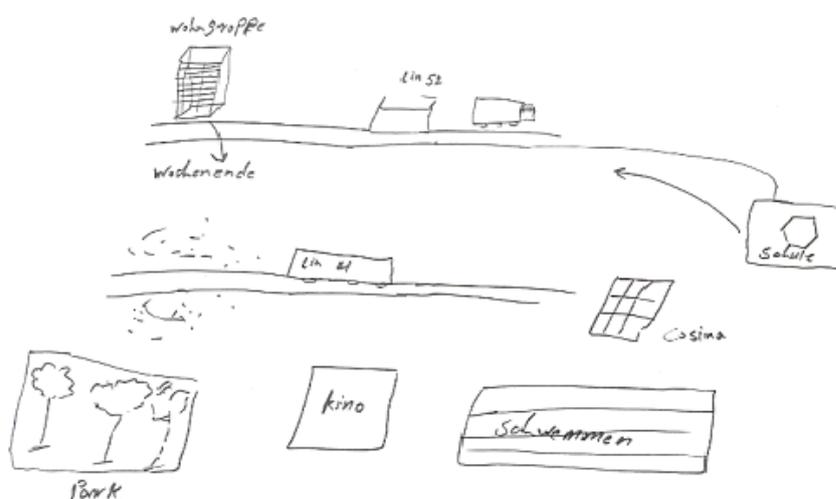
O seguinte se aplica aos quatro alunos da presente amostra: "Três destes alunos fugiram do Afeganistão, um da Somália. Todos eles vieram para a Alemanha desacompanhados. Três deles ainda viviam em um grupo residencial com pessoas de referência pedagógica atenciosa, um aluno mudou-se para seu próprio apartamento há alguns meses, quando atingiu a maioridade. Todos os quatro jovens frequentavam a Escola Waldorf há dois anos"

Retrato de caso Sami

Da dissertação de Larissa Beckel, o uso do mapa narrativo e entrevistas biográficas com um refugiado adolescente será ilustrado aqui de forma esquemática. O aluno é anônimo, portanto, o nome "Sami" é uma atribuição imaginária.

Sami tem 17 anos de idade na época da entrevista. Ele tem frequentado a aula de boas-vindas na Escola Waldorf desde o início. Seus pais são do Irã, seu pai morreu cedo. A família agora vive em Cabul / Afeganistão. No momento das entrevistas, sua mãe e seus irmãos ainda viviam lá. Ele é o mais velho de três irmãos e veio para a Alemanha como um refugiado menor desacompanhado. A figura a seguir mostra o mapa narrativo de Sami:

Figura 1 - Reprodução de Mapa Narrativo do jovem "Sami"



Fonte: Dissertação de Larissa Beckel.

O autor analisa primeiro a estrutura pictórica do mapa narrativo de Sami: "Ao olhar a imagem como um todo com suas representações simbólicas, as zonas estritamente separadas da imagem são impressionantes. As diferentes áreas da vida cotidiana estão desconectadas uma da outra. Uma estrutura e uma ordem claras são reconhecíveis, o que parece coerente em si mesmo. As proporções também são harmoniosas umas com as outras, ou seja, nenhum objeto é mostrado muito ampliado ou reduzido. Não há um centro reconhecível do quadro. Os objetos são distribuídos de acordo com um esquema uniforme. Assim, cada uma das três áreas na horizontal compreende três objetos. Os caminhos são mostrados abertamente como uma linha reta, ou seja, não têm um ponto de partida ou de chegada claro, mas teoricamente continuariam sobre a borda do quadro. O percurso escolar é mostrado inicialmente amplo (duas linhas paralelas), depois mais estreito como uma única linha. Isto poderia indicar uma mudança de locomoção (do bonde para o caminho de pé). A imagem tem até mesmo espaçamento entre os objetos. Isto dá a impressão de uma distribuição generosa. O desenho de Sami evoca as seguintes associações: Ritmo, grade, linhas em um caderno, ordem, harmonia, clareza, estrutura, em linha reta, uniformidade, linha do tempo, frente."

O autor entra em um meta-nível de análise ao discutir o mapa narrativo, apontando para simbolizações. Também se poderia dizer: Sami codifica certas experiências e avaliações em relação ao espaço social que ele se apropria com ele: "O esboço do jovem contém simbolizações, tais como a representação do parque. Sami levou tempo aqui para desenhar em detalhes. Isto poderia ser uma indicação da qualidade positiva da experiência deste lugar, que ele associa ao lazer e à recreação. O nível de detalhe serve assim como um marcador para uma relevância do lugar. A Escola Waldorf é marcada com um hexágono. Um elemento gráfico semelhante é encontrado no projeto corporativo da escola. Assim, a Escola Waldorf é claramente identificável como tal através deste símbolo, Sami enfatiza assim a importância deste lugar. Todos os outros edifícios (dormitório, escola, cinema, piscina) são retratados de forma mais abstrata por Sami. A representação dos objetos é principalmente monotípica, com predominância de formas retangulares e claramente delineadas (edifícios) e linhas paralelas (caminhos e locomoção). O adolescente não se desvia deste modo de representação, os diferentes objetos são diferenciados apenas em termos do grau de seus detalhes, como mostrado acima."

"Os lugares com mais detalhes são o dormitório, o parque, a escola e o trem local. Isto sugere uma grande importância destes lugares para Sami. Desde que Sami iniciou o processo de desenho com estes objetos, há aqui uma priorização quanto à sua importância para a vida cotidiana de Sami. O lugar central de sua vida cotidiana é o dormitório, que é particularmente detalhado, tridimensional e retratado em perspectiva frontal, e que é o primeiro objeto desenhado. O parque, que Sami também enfatiza na narrativa, é um lugar com uma conotação particularmente positiva. Em contraste, Sami tem associações negativas (...) com a praça no centro da cidade."

As formas expressivas claras e o posicionamento não são apenas evidentes no mapa narrativo. O autor também reconhece um esforço de autonomia nas estruturas linguísticas da entrevista com Sami. Este pode ser um recurso importante na difícil situação de vida de um adolescente refugiado.

"Em resumo, pode-se dizer sobre as características linguísticas que as explicações do estudante são pessoalmente conotadas, descrições concisas. Sami se abstém de longas explicações, razões ou justificações sem parecer escasso em suas respostas. Embora não haja características conspícuas em relação a uma determinada escolha de palavras, Sami usa formulações deliberadas e consideradas. Suas frases são mantidas curtas, não há elipses ou omissões. Em pontos de entrevista nos quais há um alto nível de envolvimento emocional, o jovem se comunica em um grau particular. Este é particularmente o caso da seção sobre

experiências escolares anteriores, na qual ele expressa seu descontentamento com professores pouco pontuais ou pouco confiáveis".

O aumento da autonomia que Sami experimenta é ao mesmo tempo devido ao confronto com problemas não resolvidos e áreas de tensão. Ele já está procurando por oportunidades futuras de treinamento durante seu tempo na aula de boas-vindas. No Afeganistão, ele havia feito um curto estágio em uma oficina elétrica. Na Alemanha, ele imaginava poder fazer um estágio em uma empresa automobilística. Isto foi rejeitado. Sami também teve que lidar com a rejeição de seu primeiro pedido de asilo na Alemanha. A falta de contato real com sua família no Afeganistão causa sentimentos latentes de culpa; após a morte de seu pai, ele é considerado "o menino grande" da família, o que formalmente lhe dá mais autoridade (que ele não pode colocar em prática no asilo). Como Sami ambivalente experimenta as consequências pessoais e familiares de seu "voo" é documentado em uma passagem de entrevista. O conteúdo é sobre a comunicação atual com sua mãe:

L.B.: É difícil falar de sua vida aqui na Alemanha? Bem... uh...

Sami: Eu não falo disso à minha mãe. As dificuldades que eu encontro aqui.

L.B.: Sim.

Sami: Porque ela também fica triste com isso e não pode fazer nada a respeito e não acho necessário que eu lhe conte tudo.

L.B.: Hmhm.

Sami: Sim, algumas coisas permanecem tão secretas comigo, por exemplo, meu procedimento de asilo foi rejeitado, eu não lhe contei nada disso para que ela não ficasse triste.

L.B.: Sim, portanto, ela não se preocupa.

Sami: Sim, eu posso entender isso, mas eles não podem.

L.B.: Sim, sim.

(...)

L.B.: E então, com quem você fala quando tem dificuldades?

Sami: Muitas vezes sem ninguém. Acho que tento resolver o problema eu mesmo e resolvo meu problema em parte sozinho. "

"As atividades em torno do grupo residencial e da escola desempenham o papel principal na vida cotidiana de Sami, como já ficou claro. Estes são frequentemente integrados em atividades de grupo com seus colegas de quarto ou de classe. Nestes pontos da entrevista, Sami muda mais frequentemente entre a perspectiva "eu" e a perspectiva "nós" e, portanto, entre os componentes individuais e sociais de sua experiência. Isto deixa claro que Sami está fortemente integrado em uma estrutura social. A partir da experiência individual, ou seja, da perspectiva do "eu", Sami descreve seu caminho para a escola, seus planos (por exemplo, o desejo de um aprendizado), sua situação atual (procedimento de asilo, processo de solicitação), suas visitas a seu primo e seu contato com sua família (sua mãe). Estes tópicos dizem respeito exclusivamente a ele e ao planejamento de sua vida futura. Da perspectiva do "nós", ou seja, de uma experiência social,

não são descritas apenas todas as atividades comunitárias do grupo residencial, tais como visitas ao cinema ou à piscina. As experiências da escola no contexto da aula de boas-vindas, bem como os requisitos gerais de desempenho também são quase exclusivamente no plural de primeira pessoa."

Com a interpretação sinóptica do mapa narrativo e as entrevistas transcritas com Sami, o autor pode apontar para um perfil de personalidade que dá confiança para futura integração na sociedade aqui (desde que o direito de permanência seja preservado). Sami adora ordem e estrutura, faz essas exigências acima de tudo a si mesmo e as reclama em caso de falta. Ele percebe um alto nível de atividade, que já está refletido na competência adquirida na segunda língua. Outras evidências de que Sami não está sujeito ao risco de vitimização descrito por Seukwa (2006) podem ser vistas na transcrição de uma conversa realizada na Escola Waldorf com alguns dos adolescentes refugiados. A ocasião foi a leitura pelo autor de um livro sobre migração e "voo". Sami também participou da discussão. No decorrer da conversa, o tema tornou-se virulento, pois a leitura do livro foi uma reatualização de parte de sua própria migração de "voo"; assim, o livro representa uma ampliação de horizontes para os leitores que não tiveram que fugir e podem viver em paz. Para aqueles que fugiram, no entanto, isso significa a realização do que eles experimentaram.

Sami comenta: *'Porque sempre temos que pensar em "voo"! Temos que contar histórias repetidas vezes. Só para que as pessoas possam dizer: Oh Deus! Queremos esquecer e começar uma nova vida'*.

"A Sra. A. refuta: 'Você não pode esquecer. '

Sami responde: 'Sim, eu posso esquecer. '

A Sra. A. reage: 'Você pode reprimi-lo, mas também pode trabalhar através dele'. Outro exemplo: Por que eu deveria ler o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho para crianças pequenas, ele é muito cruel? As crianças podem aprender a lidar com seus medos e possíveis perigos. Isso é importante.

Sami refuta: "Tornamo-nos como um conto de fadas".

A Sra. A. diz: 'Mas esse é o ponto, que suas histórias são reais'.

Sami se agarra a seu ponto: 'Não quero me tornar um conto de fadas'. É tudo muito diferente".

A "vitimização" não é o único risco da esfera da experiência direta, que é como se poderia entender as fortes declarações de Sami. Ele se preocupa com a libertação de experiências de voo vinculadas no curso de deixar ir (esquecer). Na opinião de Sami, uma fuga bem-sucedida e o início da integração na nova sociedade abrigam outro perigo apropriado: o da "heroização" no estilo do heroísmo dos contos de fadas. "Eu não quero me tornar um conto de fadas" torna-se uma expressão de autonomia não impressionante (intencional) que nada mais quer do que se envolver

nas novas circunstâncias para as quais se decidiu. E para isso, o jovem adulto utiliza as possibilidades disponíveis tanto de seu próprio espaço como dos espaços sociais:

"A análise de seu mapa mostra que Sami se apropriou ativamente de seu ambiente de vida e ganhou acesso a recursos socioespaciais. Através do uso das mídias sociais, seu acesso passivo se estende à sua família no Afeganistão, com a qual mantém contato. (...) Característica da vida cotidiana de Sami é, portanto, um posicionamento dinâmico entre a segurança no grupo e as estruturas sociais fixas associadas, por um lado. Por outro lado, sua forte necessidade de autonomia e responsabilidade pessoal torna-se clara. Seu desempenho acadêmico e suas altas ambições educacionais são a estratégia de Sami para garantir perspectivas e, portanto, sua vida na Alemanha. As ações de Sami são, portanto, fortemente voltadas para o futuro, a fim de fazer sua própria fortuna."

Referências

BECKEL, Larissa. „Ich will kein Märchen werden“ – Bildungserfahrungen geflüchteter Adoleszenter an einer Waldorfschule. Alanus University for Arts and Social Sciences: Dissertation, (Typoskript), unpublished. Publication in process, 2021.

BECKER-MROTZEK, Michael & WOERFEL, Till. Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (p. 98-104). Heilbrunn: Klinkhard, 2020.

BEHNKEN, I. & ZINNECKER, J. Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnertes Lebensräume. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz-Juventa, p. 1–26, 2010.

Der Tagesspiegel : „Berlin plant 250 Willkommensklassen – und die ersten gibt es schon 2022.“ [Unterricht für ukrainische Flüchtlingskinder: Berlin plant 250 Willkommensklassen – und die ersten gibt es schon - Berlin - Tagesspiegel](#)

Die Zeit Online. „Ukrainische Lehrkräfte starten mit Unterricht 2022.“ [Willkommensklassen: Ukrainische Lehrkräfte starten mit Unterricht | ZEIT ONLINE](#)

Deutscher Bildungsserver: Studie „Kindheit im Wartezustand – Alltag von geflüchteten Kindern in Deutschland“ https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=58531

Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners: Waldorf List. Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide 2021 [Waldorf World List - Freunde Waldorf \(freunde-waldorf.de\)](#)

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: „Wellcome - Junge (Flucht-)Migranten aus Syrien“. Download: <https://www.iab.de/138/section.aspx/Projektdetails/k170124311>

KARAKAYALI, Juliane / zur NIEDEN , Birgit / KAHVECI , Çağrı / GROß, Sophie & HELLER, Mareike Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Bildung 2017. Download:

https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102186&uid=frei

KNIZIA, Ute. Die Narrative Landkarte als Diagnoseinstrument. Zugang zur Lebenswelt in Beratung und Therapie von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer, 2015.

Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/aktuelles/meldung/2013/sprachenfoerderung-in-jeder-unterrichtsstunde-durch-jede-lehrkraft/>

SEUKWA, Luis Henri. Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, p. 198, 2006.

Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2020. [Qualitätsbericht - Mikrozensus 2020 \(destatis.de\)](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/08/2020_08_013__Mikrozensus_2020.html)

THOMAS, S./SAUER, M./ ZALEWSKI, I.: Unbegleitete minderjährige Geflüchtete. In: Brandenburg Evaluation der Unterbringungssituation unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter im Land Brandenburg mit Schwerpunkt auf die subjektive Sicht der Jugendlichen. Fachhochschule Potsdam, 2017. [Unbegleitete minderjährige Geflüchtete - Ihre Lebenssituationen und Perspektiven in Deutschland - pedocs](https://www.pedocs.de/handle/document/10000/10000)

Online-Wörterbuch zum Stichwort „Deutsch als Zweitsprache“:
<https://educalingo.com/de/dic-de/zweitsprache>