

Transmundificar: encontrar seu caminho nos espaços e negociar o eu no ensino *on line*

Jill Koyama¹

¹University of Arizona (UA), Tucson/AZ – Estados Unidos da América

RESUMO – *Transmundificar: encontrar seu caminho nos espaços e negociar o eu no ensino *on line.** Com base em dados de uma etnografia com duração de quarenta e dois meses acerca de redes de refugiados no Arizona, exploro a questão de jovens refugiados forjando identidades e espaços híbridos em contextos educacionais dos Estados Unidos. Ao utilizar a noção de *abrir espaço* (Das Gupta, 2006), demonstro como eles captam vídeos em webcam de um campo de refugiados ou música de seu país natal enquanto realizam tarefas de aula em um programa *on line* de recuperação de créditos ou disciplinas de Ensino Médio. Eles se envolvem naquilo que refiro como *transmundificar*, ou a prática de mediar identidades emergentes e encontrar seu caminho em *mundos figurados* (Holland; Lachicotte; Skinner; Cain, 1998) de aprendizagem de refugiado ao enfrentar práticas educacionais normativas e marginalizantes.

Palavras-chave: Refugiados. Mundos Figurados. Recuperação *on Line* de Créditos. Abrir Espaço. *Transmundificar*.

ABSTRACT – *Transworlding: navigating spaces and negotiating the self in online schooling*. Drawing on data from a 42-month ethnography of refugee networks in Arizona, I explore refugee youth forging hybrid identities and spaces in US educational contexts. Utilizing the notion of *space-making* (Das Gupta, 2006), I demonstrate how they simultaneously stream webcam video from a refugee camp or music from their home countries while completing lessons in an online credit recovery program or high school course. They engage in what I refer to as *transworlding*, or the practice of mediating emergent identities and navigating *figured worlds* (Holland; Lachicotte; Skinner; Cain, 1998) of refugee learning while challenging normative and marginalizing educational practices.

Keywords: Refugees. Figured Worlds. Online Credit Recovery. Space-Making. *Transworlding*.

Introdução

No início de 2019, quase 70,8 milhões de pessoas estavam deslocadas de sua terra natal. Destes, 25,9 milhões eram designados como refugiados¹. O número de refugiados com 18 anos de idade ou menos – ou aqueles que consideradas em idade escolar – aumentou para quase a metade de todos os refugiados (UNHCR, 2019). Nos Estados Unidos, estima-se que 1,2 milhão de estudantes refugiados frequente escolas norte-americanas e, embora alguns estados como a Califórnia e New York recebam a maior parte dos estudantes refugiados, atualmente todos os cinquenta estados e Washington DC têm estudantes refugiados frequentando as escolas (Dryden-Peterson, 2016; Refugee Council USA, 2017). Como grupo, os refugiados compreendem um subconjunto singular de estudantes cultural e linguisticamente diversos (CLD) no sistema educacional dos Estados Unidos. A maioria dos jovens refugiados tende a ter, em geral, escolaridade mais baixa e mais escolaridade formal interrompida (Birman; Tran, 2017). Ao chegarem aos Estados Unidos, tiveram menos formação em língua inglesa do que outros grupos imigrantes (Dooley, 2009), embora muitos falem várias línguas e estão ansiosos por aprender inglês e continuar seus estudos (Koyama, 2015).

Apesar de que há muito tempo as escolas têm programas para aprendizes de língua inglesa (ALI), a língua natal dos refugiados é muitas vezes estranha para os funcionários da escola (Koyama, 2015). Compondo os desafios de comunicação entre estudantes e famílias que são refugiadas e as escolas, algumas crianças passaram por deslocamento traumático e violência e são encaminhados para conselheiros escolares para atendimento em saúde física e mental (McBrien, 2005; Patel et al., 2017). Além disso, raramente os distritos escolares estão equipados para atender as necessidades educacionais e sociais especializadas de estudantes refugiados, e a maior parte não aproveita a riqueza cultural e as experiências transnacionais dos estudantes refugiados e seus familiares.

Os estudantes refugiados que ingressam pela primeira vez no sistema de ensino dos Estados Unidos como alunos do ensino médio enfrentam o desafio adicional de aprender inglês ao mesmo tempo em que obtêm o número de créditos exigidos em disciplinas chave, como matemática e ciências, exigidas para se formar no Ensino Médio. No Arizona, este desafio é ainda mais complicado pela política estadual de ensino de inglês aos recém-chegados em blocos de quatro horas, o que limita as outras disciplinas que os estudantes podem fazer para cumprir as exigências para conclusão. Cada vez mais é aconselhado aos estudantes que, além de frequentarem as aulas diárias necessárias para adquirir os créditos do Ensino Médio para formatura, se inscrevam em programas *on line* individuais de recuperação de créditos dos distritos escolares ou nas disciplinas *on line* exigidas. Os estudantes refugiados do Ensino Médio estão entre aqueles inscritos com frequência nestes programas.

Neste artigo, examino os estudantes do Ensino Médio refugiados que cursam disciplinas *on line* em um distrito escolar do Arizona. Em-

bora a recuperação *on line* de créditos seja apresentada por professores e orientadores escolares como uma maneira normal e natural para que os estudantes que estão atrasados (e sob risco de não se formar) adquiram os créditos necessários no Ensino Médio, de fato não há nada de natural nestas aulas, que os estudantes refugiados devem concluir sozinhos em frente a uma tela. Ao invés de documentar como estes estudantes aprendem e não aprendem nas disciplinas *on line* prescritas, examino como estes jovens criam e se envolvem em espaços *on line* nos quais podem simultaneamente captar vídeos em webcam de um campo de refugiados ou música de seu país natal enquanto fazem os exercícios exigidos em um programa *on line* de recuperação de créditos ou disciplinas necessárias. Empregam o que chamo de comportamento *transmundificador* não para desrespeitarem ou perturbarem, mas para compreenderem sua posicionalidade atual, ser quem são e se rebelarem contra as aulas *on line* reguladas, redutoras e mecanizadas utilizadas pelo distrito escolar. Eles se alternam entre dois ou mais mundos *on* e *off line*, e nos Estados Unidos e fora do país. Ao se movimentarem entre os mundos, fazem e medeiam identidades emergentes e o *mundo figurado* (Holland; Lachicotte; Skinner; Cain, 1998) de aprendizagem dos refugiados.

Com base em quarenta e dois meses de dados etnográficos sobre redes de recém-chegados e refugiados no Arizona, o que inclui um estudo de caso de dezoito meses da resposta de um distrito escolar a estudantes refugiados, mostro como os jovens exercem e se inserem na criação de novas formas socioespaciais, novas combinações de contextos *on line* e *off line*, para combater a monotonia de aulas *on line* superficiais. Utilizo a noção de *abrir espaço* (Das Gupta, 2006) para demonstrar como os jovens configuram identidades híbridas, inclusivas de múltiplos mundos geográficos, simbólicos, políticos e culturais em que habitaram ou no qual estão vivendo atualmente. Além disso, defendo que suas ações não apenas desafiam práticas e políticas educacionais ineficazes e marginalizantes, mas também demonstro uma forma criativa de integração e aprendizagem de refugiados.

Ao longo do artigo, destaco de que maneira a antropologia como abordagem e um jogo de lentes para o estudo da educação é singular em sua capacidade de trazer para a linha de frente a perturbação da norma. Como exemplo de um exame sério e prolongada no campo do que é tido como certo como prática de educação, este artigo destaca a força da etnografia. Mostra como os estudantes refugiados se consideram como elaboradores de conhecimento e como assumem o que está dado – cursos *on line* de recuperação de créditos – que são adotados sem evidências por distritos escolares de todos os Estados Unidos como as melhores práticas, e criam algo novo a partir deles. Ao fazê-lo, constroem e atravessam mundos figurados como atores culturais.

Educando Estudantes Refugiados nos Estados Unidos

Alguns estudos mostram como os currículos programáticos e escolares e a pedagogia responsiva ajudam a apoiar a aprendizagem e o

desempenho acadêmico de estudantes refugiados. Outros observam como os funcionários das escolas criam – e não criam – ambientes seguros, envolventes e culturalmente sensíveis para os estudantes refugiados, bem como o modo como interagem – ou não – com famílias e comunidades de refugiados. Ainda assim, considerando o crescente número de refugiados no mundo inteiro, existe escassa literatura sobre as experiências educacionais de jovens refugiados e suas famílias. Entre os estudos disponíveis (Betancourt et al., 2012; Halcón et al., 2004; Patel et al., 2017), aqueles que investigam a educação de refugiados em escolas nos Estados Unidos muitas vezes se concentram em como os programas educacionais podem responder ao estresse e trauma pós-migração dos refugiados. Alguns refugiados, como os 338 migrantes somalis e oromos entre dezoito e vinte e cinco anos de idade no levantamento para o estudo de Halcón et al. (2004), continuam a sofrer após o reassentamento nos Estados Unidos por problemas associados à violência e à guerra, enquanto outros se adaptam mais facilmente à educação e suas vidas nos Estados Unidos. Em seu estudo quantitativo com 184 jovens imigrantes e refugiados recém-chegados, Patel et al. (2017) descobriram que os jovens expostos à guerra sofriam de maior ansiedade autorrelatada, problemas de comportamento e pior desempenho acadêmico na escola do que aqueles que não foram expostos. Com base nos achados do estudo, a exposição ao trauma pode ter mediado a capacidade de alguns jovens para enfrentarem estressores de aculturação relacionados à escola.

Um corpo de literatura recente (Bajaj; Bartlett, 2017; Bajaj; Suresh, 2018; Bartlett; Mendenhall; Ghaffar-Kucher, 2017; McBrien; Dooley; Birtman, 2017; Mendenhall; Bartlett, 2018) chama a atenção para como as escolas internacionais na cidade de New York e Oakland, Califórnia educam jovens refugiados e outros recém-chegados. Este estudo demanda abordagens curriculares, pedagógicas e de avaliação que evitem monitorar e segregam estudantes refugiados e que também utilizem as experiências e a língua dos estudantes como recursos que podem ser integrados ao dia letivo e à aprendizagem fora da escola relacionada. Bajaj e Suresh (2018), por exemplo, demonstram como a *Oakland International High School* se destaca em alavancar colaborações comunitárias, criar envolvimento familiar significativo e adotar um currículo flexível para responder às necessidades dos estudantes refugiados e suas famílias. Mendenhall e Bartlett (2018) também defendem que os estudantes refugiados são beneficiados com um currículo transnacional crítico e observam que programas pós-escola e extracurriculares oferecem importante apoio acadêmico, de língua e social aos jovens refugiados. Similarmente, em seu estudo qualitativo que examina as necessidades de estudantes refugiados em New York City, Bartlett, Mendenhall e Ghaffar-Kucher (2017) defendem que as escolas internacionais são eficazes em atender as necessidades dos estudantes em parte porque utilizam pedagogia baseada em patrimônios e um currículo centrado em grupos de estudantes heterogêneos. Informados por seus achados, Bartlett, Mendenhall e Ghaffar-Kucher (2017) recomendam que outras escolas adotem uma compreensão mais fluida de *cultura* para evitar os

discursos imprecisos e prejudiciais, que afirmam que a cultura natal e a cultura escolar dos refugiados estão em conflito.

Infelizmente, pouco se sabe empiricamente sobre como as famílias de refugiados interagem com as escolas. Não há nenhuma indicação na literatura publicada de que os pais e os membros adultos da família estendida dos estudantes refugiados tenham muita escolha sobre os planos de estudo ou disciplinas dos estudantes. O que sabemos é que os pais refugiados atribuem um alto valor sobre a educação de seus filhos e alguns, quando recebem a oportunidade de participar de comitês e grupos, se envolvem com os processos de tomada de decisão nas escolas (Koyama; Bakuza, 2017; Koyama; Chang, 2018). Contudo, é mais comum que os pais refugiados não tenham muitas oportunidades de se envolverem além do mínimo no ensino de seus filhos (Koyama; Kasper, no prelo). McBrien (2011), em seu estudo de métodos mistos com mães vietnamitas, somalis e iranianas refugiadas, descobriu que embora a interação delas com as escolas seja proporcional ao tempo em que vivem nos Estados Unidos, continuam preocupadas pelo fato de que as escolas em geral não necessariamente compreendem as experiências de seus filhos como refugiados. Uma prática comum em que isto se torna óbvio é a reunião de pais com os professores, quando pais refugiados e outros recém-chegados com frequência recebem comunicados superficiais e gerais a respeito do progresso de seus filhos. Estas reuniões são de pouco proveito para pais imigrantes, pois a comunicação nestes encontros coloca os professores como experts e os pais como subordinados.

Programas *On Line* de Recuperação de Créditos

Estudantes do Ensino Médio nos Estados Unidos que são reprovados em disciplinas exigidas devem recuperar os créditos para se formarem. De fato, a recuperação de créditos é, de acordo com Bolkan (2013), a área de maior crescimento em aprendizagem *on line*. Mais da metade das escolas de ensino médio nos Estados Unidos oferece cursos *on line* para os estudantes que precisam refazer aulas ou que precisam “[...] retornar aos trilhos e se formarem,” mas existem evidências limitadas de que estes cursos funcionem (Rickles et al., 2018, p. 481). Os cursos *on line* são muitas vezes encarados pelos distritos escolares como eficazes, custo-efetivos e flexíveis o suficiente para serem acompanhados por estudantes (Picciano; Seman, 2009; Powell; Roberts; Patrick, 2015). Picciano, Seamn e Day (2011) relatam que a maioria dos diretores questionados considera a recuperação de créditos como o melhor motivo para oferecer cursos *on line*; Finn (2012) acrescenta que alguns professores acreditam que os programas *on line* de recuperação de créditos podem ser eficazes para melhorar o número de formandos. Em seu estudo da percepção de conselheiros de oito escolas urbanas de ensino médio no sul do Texas a respeito do programa *on line* de recuperação do distrito, Lieberman (2016, p. 4) encontra que os conselheiros não consideram o programa como uma “[...] ferramenta educacional válida”, mas sim como motivação para os estudantes concluírem o ensino médio. Da

mesma forma, os educadores no estudo de Finn (2012) defendem que os estudantes que são aprovados em cursos *on line* de recuperação de créditos não necessariamente dominam a matéria. Diversos estudiosos (Bolkan, 2013; Jones, 2011) sugerem que a combinação de programas de recuperação de créditos – face a face (f2f) e *on line* – é o melhor.

Estudos empíricos sobre a eficácia da aprendizagem *on line*, em geral, e dos programas *on line* de recuperação especificamente, produziram resultados mistos. Alguns estudos (como o de Butrymowicz, 2010) sugerem que a aprendizagem *on line* possui taxas de sucesso dos estudantes levemente melhores do que a educação f2f, enquanto outros (como Dexter, 2011; Getwood, 2012) relatam que a aprendizagem *on line* tem uma taxa substancialmente menor de sucesso e de aprovação. Em comparação, uma metanálise de Cavanaugh, Gillan, Kromrey, Hess e Blomeyer (2004) encontra que não há nenhuma diferença estatisticamente significativa entre a efetividade do ensino *on line* em comparação com a aprendizagem f2f. Means, Toyama, Murphy, Bakia e Jones (2009) analisaram um número maior de estudos e relatam que a aprendizagem *on line* pode ser mais efetivo do que a aprendizagem f2f.

Dois estudos empíricos relacionados enfocam especificamente programas de recuperação de créditos *on line* e f2f (Heppen et al. 2017; Rickles et al., 2018). O estudo inicial conduzido por Heppen et al. (2017) comparou programas de recuperação de créditos *on line* e f2f na disciplina de Álgebra I para 1.224 estudantes em dezessete escolas públicas de Chicago. Depois que os estudantes tinham sido reprovados em Álgebra I os primeiros anos do ensino médio, foram aleatoriamente designados para recuperar os créditos em um curso *on line* ou f2f. Os cursos *on line* tinham um mentor presencial e as aulas f2f eram realizadas por professores do distrito. Os pesquisadores afirmam que no final dos cursos de recuperação, os estudantes matriculados no curso *on line* tinha uma probabilidade significativamente menor de concluírem os créditos em Álgebra I do que aqueles no curso f2f. Usando os mesmos dados, Rickles et al. (2018) então testaram para ver se as diferenças em curto prazo no curso *on line versus* f2f tinham consequências mais duradouras para a formatura dos estudantes no ensino médio. Ao acompanhar os estudantes ao longo do seu terceiro e quarto ano de Ensino Médio, Rickles et al. (2018) não encontraram nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os estudantes que fizeram o curso *on line* de recuperação de créditos de álgebra e aqueles que o cursaram na modalidade f2f. No fim de seu quarto ano de ensino médio, ainda faltava a ambos os grupos, em média, um ou dois semestres dos seis créditos de matemática exigidos para a formatura.

Não conheço nenhum estudo empírico que examine especificamente as experiências de estudantes refugiados que curse disciplinas *on line*; entretanto, alguns estudos (Jones, 2011; Zinth, 2011) observam que os cursos *on line* que combinam um estilo de aprendiz promovem um senso de flexibilidade e independência desejado pelos estudantes que são desafiados em salas de aula de f2f. Consigo imaginar que refugiados e outros estudantes recém-chegados que estão no processo

de aprender inglês, descobrindo seu lugar em uma cultura nova, e que ainda precisam adquirir um senso de pertencimento em escolas dos Estados Unidos, também poderiam ser atraídos para cursos *on line*. Neste estudo, entretanto, professores ou conselheiros exigiam que os estudantes refugiados matriculassem nos programas *on line* ou disciplinas específicas se matriculassem nas disciplinas especificamente para recuperar créditos para formatura. Todos os estudantes no estudo também estavam cursando disciplinas f2f durante parte do dia letivo.

Recursos Teóricos: abrindo espaço em mundos figurados ao *transmundificar*

Em seu trabalho, Das Gupta (2006) compara as atividades de ocupação de lugar com abertura de espaço. Aqueles que ocupam lugar, de acordo com Das Gupta (2006, p. 57) “[...] fazem o trabalho de conservação, enquanto aqueles que abrem espaço fazem o de redefinição”. Neste estudo, os criadores de cursos *on line*, a administração do distrito escolar que ajudaram a adotar os programas *on line* de recuperação de créditos, bem como os professores e conselheiros que orientam os estudantes refugiados a se matricularem nos cursos *on line* são ocupantes de lugar. Juntos, levam adiante as noções persistentes sobre o que deve ser aprendido, em que período de tempo e por quem. Aqueles que abrem espaço, por sua vez, “[...] criam estruturas e recursos que transformam o cotidiano em uma arena de disputa política” (Das Gupta, 2006, p. 9). Abrir espaço pode ser mais bem compreendido como a criação de estruturas alternativas para a ação coletiva, em que as normas e a convenção de ocupar lugar são desafiadas. Abrir espaço se refere à criação literal de espaços em que o subalterno pode, simultaneamente, se manifestar e se inserir em processos institucionalizados. Nestes espaços, podem arriscar suas identidades em desenvolvimento.

A ocupação de lugar de Das Gupta é semelhante à noção de *mundificar* enunciada por Spivak (1985). Daza (2013, p. 610), que aplica a teoria de Spivak ao estudo da educação, resume:

Mundificar é o poder de inscrever o mundo e dissimular suas práticas de colonização mesmo em sua expansão. Mundificar determina como alguém concebe o mundo e suas relações nele. Mundificar modela valores e como os sujeitos pensam, agem e raciocinam. Mundificar é se apropriar e reapropriar-se do que é – conhecimento, poder, normas, bom senso e absurdo.

Mundificar é normativo e procura passar despercebido ao se tornar naturalizado, normalizado e prescritivo. Neste estudo, os cursos *on line* fazem parte do mundificar na educação ao serem feitas duas suposições, postas em prática: a primeira é que obter créditos por qualquer meio que é essencial para a formatura, e a segunda é que obter créditos em cursos *on line* do ensino médio é preferível a adquirir um grau equivalente, como um GED (*General Education Degree*)².

Em comparação, transmundificar é um atravessamento, uma perturbação de mundificar em que os estudantes refugiados rejeitam a favor de algo mais fluido, mais possível – uma combinação do imaginado, do real – como conhecimento e aprendizagem. Isto é combinar e recombinar de novo através de dimensões espaciais e temporais para compreender a aprendizagem em um contexto novo, nos Estados Unidos, não regulado, representado de forma variada e adotado multiplamente. É modelado pela posição de alguém dentro e fora de contextos particulares – neste caso, aulas *on line* formais e estereotipadas – para desafiá-los. Os refugiados estão se reapropriando e reconstruindo os cursos *on line* que são já uma reapropriação e reconstrução específica e estreita das aulas presenciais de ensino médio. Estão desenvolvendo mundos figurados e se movimentando entre eles.

Holland, Lachicotte, Skinner e Cain (1998, p. 40-41) definem mundos figurados como “[...] atividades socialmente produzidas, culturalmente constituídas” em que as pessoas produzem conceitual e materialmente e compreendem o eu em determinado ambiente – isto é, onde, conforme Das Gupta, abrem espaço e arriscam a identidade como parte de suas produções e envolvimento com estes mundos figurados. Em sua introdução a uma edição especial de *The Urban Review* dedicada a mundos figurados, Urrieta (2007, p. 107) discute as maneiras como as identidades são desenvolvidas por meio de ações diárias. Escreve ele: “A identidade está muito relacionada a como as pessoas chegam a compreender a si mesmas, como chegam a ‘figurar’ quem são, através dos ‘mundos’ dos quais participam e como se relacionam com os outros dentro e fora destes mundos”. Holland, Lachicotte, Skinner e Cain (1998) observam que os mundos figurados são locais onde as identidades são construídas, produzidas e adotadas. “As pessoas ‘figuram’ quem são por meio de atividades e em relação aos tipos sociais que povoam estes mundos figurados e em relações sociais com as pessoas que realizam estes mundos. As pessoas desenvolvem novas compreensões do eu no mundo figurado” (Urrieta, 2007, p. 108). Elas arriscam a identidade.

Em seu estudo do mundo figurado da esperteza na edição especial de *The Urban Review*, Hatt (2007, p. 149-150) descreve que os mundos figurados “[...] representam as ‘regras’, as ‘diretrizes’ ou as forças sociais que influenciam (mas não ditam completamente), os modos como as pessoas falam, se comportam, e ‘praticam’ nos espaços sociais”. São locais de possibilidade, de emergência, e podem ser úteis ao interrogar pedagogias, políticas e práticas tidas como certas. Os mundos figurados, de acordo com Holland, Lachicotte, Skinner e Cain (1998), são compostos de artefatos ou objetos materiais, discursos e identidades. Nestes mundos, presta-se atenção às maneiras como a cultura influencia o pensamento e o comportamento, mas também às maneiras como alguém pode se apropriar, improvisar e desafiar isto com ações cotidianas, como preparar uma aula de geometria *on line*, para reconfigurar identidades e espaços. Enquadrando seu estudo com mundos figurados, Rubin (2007) demonstra como a aprendizagem em uma escola de ensino médio na Califórnia é formada não apenas por participação,

mas também por exclusão e isolamento. Ela indica como as identidades dos estudantes como aprendizes emergem e ganham forma dentro e em relação ao mundo figurado do ensino urbano *deficiente*. Especificamente, de todos os artigos na edição especial de *The Urban Review*, Rubin interroga como os contextos de aprendizagem, ou determinados mundos figurados na educação formal, tornam-se tão importantes para a identidade e adoção pelo aprendiz. Amplio sua análise neste estudo de cursos *on line* como um mundo configurado especificamente para estudantes refugiados que precisam recuperar créditos do ensino médio. Utilizo a palavra *transmundificar* para descrever como os estudantes justapõem e integram a aprendizagem *on line* nos Estados Unidos com conhecimentos e aprendizagem nos espaços e nas culturas – outros mundos figurados – que habitavam anteriormente, e continuam a acessar, mesmo do outro lado do globo.

Detalhando o Método

Este artigo é embasado em dados coletados durante uma etnografia de quarenta e dois meses de duração meses no Arizona. Nesta etnografia, eu, juntamente com três outros pesquisadores, conduzi um estudo de caso de dezoito meses 18 meses do *Desert Unified School District* (DUSD) entre 2014 e 2016³.

Local(is)

O *Desert Unified School District* (DUSD) tem aproximadamente 48.000 estudantes, 62 por cento dos quais são identificados como *his-pânicos*. Durante o primeiro ano letivo do estudo de caso, havia 771 estudantes refugiados matriculados, enquanto no segundo ano, 1.104 estudantes refugiados estavam matriculados no DUSD. Em média, 350 refugiados se tornaram estudantes do DUSD pela primeira vez em cada ano do estudo. Os estudantes refugiados eram oriundos de 52 países diferentes, tendo a maior parte vindo do Butão, da Somália ou do Iraque. Das oitenta e nove escolas no distrito, todas, com exceção de dez, tinham pelo menos um estudante refugiado. Duas escolas de ensino médio tinham a maior porcentagem de estudantes refugiados; 22 por cento do total de estudantes refugiados frequentava uma escola de ensino médio e 10 por cento frequentava outra. Na época em que o estudo começou, 38 por cento da população total de estudantes refugiados do DUSD frequentava uma escola no DUSD há três anos ou menos.

O DUSD matriculava refugiados desde a década de 1970, porém em 2005 abriu o que se transformou no Departamento de Serviços para Refugiados para atender as necessidades da população refugiada, que tinha aumentado para mais de 200 estudantes, e também em antecipação às centenas de crianças refugiadas que tinham se matriculado no distrito nos últimos anos. O Departamento foi encarregado de integrar os jovens refugiados às escolas e ajudar na transição das famílias refugiadas para viverem nos Estados Unidos. Durante o período do estudo,

o Departamento era formado por um diretor, entre dez e onze mentores em horário integral e um assistente administrativo em horário parcial. Em conjunto, ofereciam diferentes apoios educacionais e sociais. De acordo com o website do Departamento, os mentores eram responsáveis por ajudar na inscrição inicial na escola; monitorar o progresso acadêmico, comparecimento e disciplina; comparecer a reuniões individuais de Planejamento Educacional Individual (PEI); oferecer tutoria e intervenções; interagir com os órgãos de reassentamento de refugiados e outros órgãos de apoio aos refugiados; realizar visitas e prestar auxílio direto às famílias para que pudessem se comunicar com as escolas; trabalhar com funcionários para assegurar que as necessidades dos estudantes fossem atendidas; e traduzir para pais refugiados e funcionários da escola durante reuniões com pais e professores, reuniões disciplinares, encontros de avaliação do estudante e oficinas adicionais com pais.

Os estudantes do DUSD têm múltiplas oportunidades – em turmas específicas, em determinados programas e por meio de aulas suplementares em casa – para desenvolverem aprendizagem *on line*. Aqui, incluo os dados coletados em escolas de 6º ao 9º ano e de ensino médio combinadas no DUSD que oferecem apenas cursos *on line* de recuperação de créditos, nos dois programas do DUSD *on line* de recuperação de créditos de ensino médio em laboratórios de informática de duas escolas de ensino médio, e em programas de tutoria/apoio pós-escola financiados pelo DUSD em que alguns estudantes faziam suas tarefas *on line*. A escola de 6º ao 9º ano e de ensino médio, situada em um campus de ensino médio f2f, oferece cursos do 6º ao 12º ano e tem quase 500 estudantes matriculados, embora muitos se matriculem apenas em uma ou duas disciplinas. Os dois outros programas *on line* específicos de recuperação de créditos estão localizados em duas escolas de ensino médio diferentes. Para se candidatarem a estes dois programas desenvolvidos em laboratórios de informática, os estudantes devem ter entre 17 e 21 anos de idade e ter pelo menos quinze créditos para se formarem no ensino médio. Como não está no escopo deste artigo examinar programas e disciplinas *on line*, não os diferencio nos dados.

Participantes e Coleta de Dados

Os dados do estudo de caso incluem: um questionário respondido por dez mentores e o diretor do Departamento de Serviços para Refugiados do DUSD, entrevistas semiestruturadas com mentores e diretor, e observações em dez escolas diferentes. No total, foram coletadas quase cinquenta páginas de anotações de campo observacional no DUSD. Também foram entrevistados cinco professores e cinco diretores de escola que trabalhavam diretamente com estudantes refugiados em suas escolas no DUSD e dez pais refugiados cujos filhos as frequentavam. As entrevistas adicionais na etnografia incluem: quinze funcionários de organizações e órgãos que prestam serviços a jovens refugiados e suas famílias no Arizona, doze funcionários de três órgãos de reassentamen-

to de refugiados no sul do Arizona, sete administradores que coordenam programas estaduais para refugiados e cinco ativistas comunitários do sul do Arizona. Também foram entrevistados quarenta e cinco refugiados adultos e vinte refugiados jovens com a ajuda de intérpretes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas a seguir. Durante o estudo etnográfico, a autora se ofereceu como tutora em duas organizações diferentes de apoio a refugiados e participou do comitê de planejamento estratégico do Arizona para a educação de refugiados.

Análise dos dados

Para os dados coletados no estudo de caso, a autora utilizou o que Altheide, Coyle, DeVriese e Schneider (2008) referem como *métodos emergentes*. Juntamente com um segundo pesquisador na etnografia, criei códigos iniciais – palavras e sentenças curtas – usando conceitos chave a partir das perguntas da pesquisa, do marco teórico e dos estudos sobre educação de refugiados revisados. Naquilo que Saldaña (2013) descreve como *Primeiro Ciclo* de codificação, aplicamos estes códigos iniciais aos dados. A seguir, releemos estes dados codificados, revisamos os códigos, suprimimos alguns códigos que poderiam ser consolidados com outros, e acrescentamos novos códigos com base no que emergiu na transcrição das entrevistas, nas anotações de campo observacional e nos questionários. Então realizamos o *Segundo Ciclo* de codificação, tendo incluído alguns *subcódigos* sob determinados códigos. Ambos os codificadores codificaram duas das mesmas entrevistas, compararam a codificação e atingiram uma confiabilidade de 83% intercodificador antes de codificar separadamente o restante dos dados. Depois que esta rodada de codificação foi concluída, buscamos padrões entre os materiais codificados e criamos um nível mais elevado de categorias, o qual incluía diversos códigos adicionais e subcódigos.

Achados: *me refazendo de novo e mais*

Na medida em que os estudantes refugiados encontram as práticas de ocupação de lugar nos cursos *on line*, entram em zonas de envolvimento difícil em que repetidamente se deparam com segregação e marginalização institucionalizada. Os estudantes refugiados neste estudo sabiam que estavam *atrasados* em créditos e *abaixo* de seu ano em determinadas matérias obrigatórias. Sabiam que estavam fazendo cursos *on line* em laboratórios ou salas de informática – em alguns casos, até mesmo em uma escola *on line* dentro de uma escola – separados de outros estudantes e turmas. Entretanto, conforme deixam claro os seguintes exemplos de três estudantes, nestes espaços *alternativos*, eles exercem a fluidez de suas identidades emergentes e híbridas e se reposicionam como refugiados que vivem e aprendem ativamente nos Estados Unidos. Fazem/reformatam/se apropriam do espaço de aprendizagem *on line* como algo que permite a investigação não apenas de matérias, mas de si e de suas posições em relação a outros estudantes

do ensino médio, a pessoas deslocadas em seus países natais e campos de reassentamento e múltiplas culturas com as quais estão conectados. Matthiesen (2015, p. 322), que utiliza a teoria do posicionamento em seu estudo de interações entre refugiados e escola, observa:

Em cada contexto, existe um rol de posições possíveis para uma pessoa assumir por conta própria, serem oferecidas, ou impostas a ela. A prática [de posicionamento] sempre é política, histórica e socialmente produz[ida], reproduzida e modificada; portanto, as posições disponíveis na prática são, da mesma forma, política, histórica e socialmente (re)produzidas e modificadas.

Aqui, embora os refugiados que objetivem adquirir créditos por intermédio de cursos *on line* fossem considerados pelo distrito escolar como atrasados, e muitas vezes correndo o risco de não se formarem no ensino médio, os jovens pareciam se ver distantes de perspectivas muito menos deficitárias. Conforme seus relatos, estavam aprendendo matérias e, talvez o mais importante, tornando-se aprendizes em um sistema educacional norte-americano majoritariamente estranho.

Sentei-me atrás de cinco estudantes de ensino médio, todos refugiados que viviam nos Estados Unidos há menos de três anos. Estavam realizando aulas de Álgebra II – e três deles se alternavam entre as aulas e vídeos abertos, mas minimizados, em suas telas. Tinham se passado apenas dez minutos quando um dos estudantes que eu conhecia de uma turma f2f que eu tinha observado diversas vezes, Johnny, inclinado para trás, apontou para um vídeo e disse: *Olha, senhorita, meu irmão*. Explicou-me rapidamente que seu irmão mais velho jogava futebol no Quênia enquanto esperava para ser reassentado na Alemanha, desejo dele. Johnny explicou: *Quero ser americano. Meu irmão, Alemanha... Minha mãe diz que a América é o lar. Eu também... Ela está feliz, eu estou me refazendo de novo e mais*. Quando perguntei o que significava *refazer-se mais* para ele, respondeu que significava *diferente* (Observação, 5 de março de 2015). Quando entrevistei Johnny duas semanas depois, com Leonidis, um dos mentores do DUSD, que, como Johnny, fala Kiswahili fluentemente, aprendi que *mais* e *diferente* eram termos usados por Johnny para falar de se tornar americano, embora ainda permanecendo somali. Ele se vê *como ambos ou até mesmo mais agora*, conforme Leonidis me explicou (Entrevista, 21 de março de 2015).

Ser ambos ou *mais* foi um tema que emergiu em diversas outras observações e entrevistas durante o estudo. Uma estudante, An, me contou que tentava realizar suas aulas *on line* de geografia e conferindo imagens rápidas de seus amigos em vídeos no Youtube criados em um bairro no Nepal, onde viveu com sua família durante doze anos antes de ser reassentada no Arizona. Com a ajuda de Batsa, um intérprete, ela me contou:

Quando eu os vejo [seus amigos], me sinto melhor. Eu me sinto sozinha, não, não sozinha... Nenhum amigo no Butão, mas no Nepal, sim. Em casa também. Arizona é casa. Nepal casa. Butão casa para pai, para tio... [Eu era] um bebê lá... (Entrevista, 14 de abril de 2015).

Quando eu disse que queria saber sobre os vídeos, Batsa fez várias perguntas a An e depois me contou:

Ela [An] não se lembra de muita coisa do Butão. Sua família saiu quando ela era pequena. Mas ela se lembra muito do Nepal. Aprendeu a ler e escrever lá e pela primeira vez tinha amigos. A primeira vez que ela lembra... Seus amigos fazem vídeos deles cantando e brincando e quando An os vê ela se sente próxima deles e também se sente mais grande.

Mais grande?, perguntei. Depois de consultar An, Batsa me diz que An se sente mais completa, mais ela mesma. Que os dois lados, o americano e o nepalês, ganham vida juntos para ela na tela. Tanto assim que, explicou ele, às vezes ela se esquece de que está em um país novo com uma língua nova. Mais tarde, depois da entrevista, ele me conta que An se esforça nas aulas f2f porque a língua inglesa limita sua participação, mas que a vê muito feliz no laboratório de informática, quando está realizando as aulas e assistindo aos vídeos. Ele confessa que provavelmente deveria desencorajá-la de assistir aos vídeos, mas não acha que eles a distraiam demais das aulas. Ele me conta que *os vídeos a fazem pertencer aqui*. Os *insights* de Batsa sobre as restrições nas aulas f2f e, em comparação, a flexibilidade nos cursos *on line* apontam para as maneiras como alguns estudantes refugiados, como An, podem reconstruir e se reposicionar como aprendizes e estudantes nos Estados Unidos. An, como outros estudantes no estudo, experimentam e arrisca novas identidades como estudante em escolas dos Estados Unidos. Fundem o que é familiar com aquilo que é novo, mas obrigatório. Diferentemente de cursos f2f que An descreveu, de acordo com Batsa, como *apavorante* e nos quais ela se sentia *insegura* e *envergonhada* [de suas habilidades em inglês] no curso *on line*, An poderia despende mais tempo nas aulas de matemática, procurando palavras em inglês em um tradutor *on line* e ser *reconfortada* pela familiaridade de *casa* nos vídeos e na música.

Da mesma forma, Adam, um estudante de ensino médio que estava no Arizona há cinco anos, conectava explicitamente noções de ser aprendiz e ter uma identidade transnacional. Em um dos laboratórios de informática, Adam aponta para o canto esquerdo da tela do computador e diz, *Senhorita, olhe aqui, meus amigos* (Observação, 17 de fevereiro de 2016). Vejo um grupo de cinco rapazes somalis cantando em um vídeo no YouTube. O vídeo estava minimizado para que Adam ainda pudesse visualizar a aula de geometria que estava buscando. Mais tarde, depois que terminou a aula, entrevistei Adam e pedi que falasse sobre o vídeo. Ele explica animado: *Meus amigos [no vídeo] e eu costumávamos cantar, senhorita. Cantávamos no campo [de reassentamento]. O tempo todo... Cantamos... Aprendemos inglês e cantamos*. Somente então me dou conta de que um dos cinco rapazes cantando no vídeo é uma versão mais jovem do Adam que agora está sentado comigo. Ele explica que quando soube que sua família estava sendo reassentada nos Estados Unidos, ele e seus amigos fizeram tantos vídeos deles cantando Karokê quanto pudessem para que se lembrassem uns dos outros e assim pudessem assisti-los quando estivessem separados. Quando eu

disse a Adam que eu tinha observado que ele abria muitas vezes estes vídeos quando fazia as tarefas em aula, ele respondeu:

Ah, sim, senhorita. Eu aprendo com eles. Aprendemos [inglês] no campo... Cantamos. Cantamos em inglês... No começo, cantamos em inglês. Então falamos inglês. Aprendemos juntos... Todos eles são eu quando eu faço as tarefas... Quero me formar com amigos aqui, novos amigos na América, mas vou me formar com eles também. Sim, [compreende]? (Entrevista, 8 de março de 2016).

Para Adam, aprender é um ato coletivo que traz o passado para o presente enquanto constrói sua identidade híbrida no Arizona. Adam, An e Johnny localizam ou conquistam espaços em que podem atuar e desafiar as aulas lineares e muitas vezes *tediosas* nos cursos *on line*, experimentam posições de aprendiz multilíngue/multimundo engajado. Como alguém que abre espaço, são adeptos de se re-situarem, um processo referido por Das Gupta (2006) como *arriscar a identidade*. Estes jovens refugiados demonstram como podem se construir como aprendizes em uma “[...] negociação continuada, em uma navegação repleta de contestações e conflitos, entre ser construídos e construir” (Koyama, 2014, p. 6). Os estudantes refugiados se envolvem em arriscar a identidade ao aproveitarem recursos culturais para desenvolver suas próprias identidades como estudantes no sistema educacional dos Estados Unidos. A escolarização é desconhecido para eles, mas ao usar recursos *on line* para se conectar com as pessoas, os lugares e as atividades que percorreram são familiares. Reunir os dois em uma tela, em um contexto de aprendizagem figurada, permite que persistam nos seus estudos com um senso diferente de si mesmos como aprendizes.

Achados: as coisas são importantes, senhorita

O importante trabalho feito por coisas materiais cotidianas – vídeos, música, fotos etc. – em circunstâncias não tão cotidianas – ou pelo menos em cenários educacionais novos – demonstra como os estudantes refugiados colocam as coisas para funcionar quando reinventam e se redefinem como estudantes em seus mundos figurados recentes e emergentes da aprendizagem no sistema educacional dos Estados Unidos. As coisas vêm a significar algo, seja simbolicamente ou de outra maneira, quando são imbuídas de insinuações práticas pelos estudantes quando abrem espaço e arriscam suas identidades. Holland, Lachicotte, Skinner e Cain (1998, p. 62) afirmam que os objetos materiais trazem “[...] histórias desenvolvimentais” de atividades passadas para o presente. Em mundos figurados, estes objetos, aos quais os autores se referem como *artefatos*, ajudam a mediar os pensamentos e os sentimentos de participantes individuais e, por intermédio destes meios, as pessoas adquirem capacidade de se posicionarem. Neste estudo, os vídeos, a música e as fotos incorporadas às aulas *on line* oferecem as possibilidades de se tornar, possibilidades de expandir quem são e como são considerados.

Dois estudantes irmãos refugiados, Von e Ba, conversaram comigo, por meio de um intérprete, sobre as coisas que escolhiam acessar *on line* durante suas aulas. Explicaram que ambos gostavam de assistir um *livestream feed* [transmissão ao vivo em tempo real] de uma região onde viviam no Nepal enquanto esperavam para ser reassentados. Embora a área visualizada no vídeo ficasse quase na extremidade do campo oficial de reassentamento, ainda conseguiam captar imagens rápidas de seus amigos visitando, estudando e jogando basquete em um sujo campo junto ao limite do campo. Assisti o vídeo com eles enquanto apontavam pontos de referência, explicavam as regras do jogo e indicavam os jovens que reconheciam. *Estudo ali, veja... estudo nepalês e inglês, mais nepalês... fiquei onze anos, dois meses e três dias lá... fiz todos meus estudos lá... ia à escola como aqui, mas não como aqui*, contou-me Von (Entrevista, 5 de novembro de 2015). Ba acrescentou:

No começo tínhamos um professor lá [aponta para uma barraca grande à esquerda da tela]. Aprendemos as letras e a ler e escrever. Aprendi a contar e o tempo... eu era estudante. Aprendi bom e tive ótimas notas. Melhor do que Von. Aqui, Von melhor do que eu.

Quando perguntei a Von e Ba por quê assistiam o vídeo quando faziam suas aulas de Economia, disseram que gostavam de ver seus amigos estudando e jogando. Sentiam falta deles e sentiam falta de aprender em uma língua que conheciam, o nepalês. Ba disse que os vídeos a ajudavam a aprender ao trazer suas lembranças de aprendizagem, de quanto tinha estudado para continuar sendo estudante ao ser reassentada no Arizona. Ela e Von concordavam que ter os vídeos os fazia *tentar mais para fazer melhor* porque eram gratos por estar em uma *escola americana* agora.

Contudo, nem todos percebiam os efeitos positivos dos vídeos de música, fotos e *livestreamed feeds* sobre a aprendizagem. De acordo com Stan, um dos professores no laboratório *on line* de recuperação de créditos, os estudantes refugiados, em especial, muitas vezes abrem janelinhas de música ou vídeos ao fazerem seus exercícios. Ele gostaria que não tivessem *estas distrações na tela*, e diversas vezes eu o observei pedindo aos estudantes refugiados que fechassem os vídeos, música ou *livestreaming*. Porém, muito mais vezes, não dizia nada. Quando o questionei sobre isto, explicou:

Ah, eles [apontando para três estudantes refugiados sentados à frente de computadores ao longo de uma parede do laboratório de informática], eles estão tão atrasados! Chegaram aqui com enormes falhas em sua aprendizagem e escolaridade. Não é falha deles, mas é o que é... Estão aqui porque os professores não os querem sentados atrás na sala de aula, apenas olhando fixamente para fora ou conversando entre si. Aqui, pelo menos, ficam a maior parte do tempo calados, mas tenho certeza de que não irão conseguir. Estão muito atrasados e se distraem demais com todos aqueles vídeos... Esses vídeos os deixam felizes, acho eu, mas não ajudam a terminar seu trabalho. E é totalmente contra as regras. Gosto de assistir aos vídeos, alguns, então não falo muito. De qualquer maneira, não ajudaria (Entrevista, 30 de janeiro de 2015).

O exemplo de Stan chama nossa atenção para a maneira como Holland, Lachicotte, Skinner e Cain (1988) mostram como as pessoas são socialmente identificadas por outros que ofereciam posições limitadas que elas devem aceitar, rejeitar ou negociar. De acordo com Stan, que atua como ocupante de lugar, é provável que An e Von não se formem tendo ou não *distrações* em vídeo, então o permitia. Porém, estudantes como An e Von negociaram as posições, contrariaram a noção de serem aprendizes *atrasados* e *lentos* em prol de se situarem como estudantes, cuja aprendizagem abrangia múltiplos contextos de aprendizagem em formação, inclusive aqueles no campo de refugiados no Nepal e nos laboratórios de informática do DUSD. O laboratório de informática, ou pelo menos as telas de computador em que An e Von realizavam suas aulas, se tornaram espaço de autoautoria/situar-se/fazer-se. Urrieta (2007, p. 110) explica:

Na medida em que a(s) subjetividade(s) das pessoas se organiza(m) melhor em torno de certas questões importantes para o mundo figurado, seu comportamento manifesta a atribuição de novo sentido e o favorecimento de determinadas atividades e práticas sobre outras. Materialmente, as pessoas adotam performances cotidianas destes sentidos de si e estas performances, por sua vez, tornam constantes as posições relativas de influência e prestígio em e através de mundos figurados.

Para Ba e Von, o mundo figurado na sua aprendizagem *on line* reuniu sua aprendizagem, através do tempo, espaço geográfico e línguas para compreender a si mesmos em seu contexto educacional atual. Não falaram a respeito de estarem atrasados em seus estudos ou terem fracassado. Falaram de mesclar o que sabiam *de antes e agora* de maneiras que alguns professores, como Stan, não pareciam aceitar como viáveis.

Em minha pesquisa, tenho visto refugiados e coisas se juntarem de várias maneiras – às vezes por necessidade, outras por conveniência e muitas vezes por possibilidade. Alguns dos itens acessados pelos estudantes refugiados nos ambientes *on line* aqui destacados são para serem compartilhados e com frequência circulavam entre grupos de estudantes refugiados. Outros transformam e alteram o significado e a identidade do refugiado que os possuem. Não é difícil identificar nas opiniões dos estudantes refugiados como a importância de objetos materiais pode ser “[...] especificada por aquilo que fazem e com quem, através, ou sobre quem e o que interagem” (Cerulo, 2009, p. 534). Para os estudantes neste estudo, as coisas fazem parte de quem são e daquilo em que estão se transformando, como aprendizes. Transmundificar os apoia para se localizarem como aprendizes multilíngues e multiculturais com laços com outras línguas, pessoas e lugares além de sua educação inglês-dominante nos Estados Unidos.

Pensamentos para Concluir

O foco deste artigo surgiu apenas depois de um envolvimento etnográfico continuado com refugiados em escolas. Não defini que iria

estudar aprendizagem *on line*, mas este artigo é o que as abordagens antropológicas e etnográficas nos permitem – a possibilidade, se não a alta probabilidade, de que um aspecto importante da pesquisa irá emergir quando os pesquisadores estão imersos no campo ou nos campos. Assim como o mundo da recuperação *on line* de créditos para os estudantes refugiados do ensino médio neste estudo parecia se prestar a um espaço inesperado, mas tão necessário, para fazer-se renovado, a etnografia pode fazê-lo para o pesquisador desejoso de seguir por onde os participantes humanos, os discursos e os objetos materiais do estudo nos conduzirem. Para mim, em minha pesquisa com refugiados, isto me proporcionou uma maneira de focar o que estes recém-chegados podem fazer, o que podem construir e o que realizam. Estudar as maneiras como especificamente os jovens refugiados criam e negociam de maneira criativa e seletiva identidades híbridas como estudantes refugiados no ensino nos Estados Unidos também proporciona alguns tipos de *insights* particulares aos desafios nas práticas e na política educacional com as quais se defrontam ao chegarem. Assim, também chama a atenção para as maneiras como estas práticas e políticas poderiam, quando informadas, mas o que os estudantes refugiados estão fazendo, sejam modificadas para melhor atender aos recém-chegados.

Traduzido do inglês por Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 21 de novembro de 2019

Aprovado em 27 de janeiro de 2020

Notas

1 O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) define refugiado/a como *alguém que foi forçado a fugir de seu país devido a perseguição, guerra ou violência...[e] tem um temor bem fundamentado de perseguição motivada por raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pertencimento a determinado grupo social*. < <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/whatis-a-refugee/> >.

2 N. T.: Equivale a um exame de proficiência do Ensino Médio

3 Neste artigo, foram usados pseudônimos para pessoas e lugares. Também foram usados títulos genéricos para cargos e funções profissionais.

Referências

ALTHEIDE, David; COYLE, Michael; DEVRIESE, Katie; SCHNEIDER, Christopher. Emergent Qualitative Document Analysis. In: HESSE-BIBER, Sharlene Nagy; LEAVY, Patricia. **Handbook of Emergent Methods**. New York: Guilford Press, 2008. P. 127-151.

BAJAJ, Monisha; BARTLETT, Lesley. Critical Transnational Curricular Approaches with Refugee and Immigrant Students. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 47, n. 1, p. 25-35, 2017.

BAJAJ, Monisha; SURESH, Sailaja. The “Warm Embrace” of a Newcomer School for Immigrant and Refugee Youth. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 57, n. 2, p. 91-98, 2018.

- BARTLETT, Lesley; MENDENHALL, Mary; GHAFAR-KUCHER, Amina. Culture in Acculturation: refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v. 60, p. 109-119, 2017.
- BETANCOURT, Theresa et al. Trauma History and Psychopathology in War-Affected Refugee Children Referred for Trauma-Related Mental Health Services in the United States. **Journal of Traumatic Stress**, Hoboken, v. 25, n. 6, p. 682-690, 2012.
- BIRMAN, Dina; TRAN Nellie. When Worlds Collide: academic adjustment of Somali Bantu students with limited formal education in a US elementary school. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v. 60, p. 132-144, 2017.
- BOLKAN, Joshua. Report: credit recovery most common use of K-12 online learning. **The Journal**, Los Angeles, Dec. 18, 2013. Retrieved from: <<https://thejournal.com/articles/2013/12/18/report-credit-recovery-most-common-use-of-k12-online-programs.aspx>>. Accessed on: 02 Feb. 2019.
- BUTRYMOWICZ, Sarah. Are Education Credit Recovery Programs Really Effective? **The Washington Post**, Washington, 2010. Retrieved from: <<http://voices.washingtonpost.com/answer-sheet/guest-bloggers/are-ed-credit-recovery-program.html>>. Accessed on: 02 Feb. 2019.
- CERULO, Karen A. Nonhumans in Social Interaction. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 35, p. 531-552, 2009.
- DAS GUPTA, Monisha. **Unruly Immigrants: Rights, Activism, and Transnational South Asian Politics in the United States**. Durham: Duke University Press, 2006.
- DAZA, Stephanie L. Putting Spivakian Theorizing to Work: decolonizing neoliberal scientism in education. **Educational Theory**, Oxford, v. 63, n. 6, p. 601-619, 2013.
- DEXTER, Kamala. **Addressing the High School Dropout Crisis: at-risk students and education 2020 online credit recovery**. 2011. 93 p. Dissertation (Doctorate in Education) – Faculty of the USC Rossier School of Education, University of Southern California, Los Angeles, 2011.
- DOOLEY, Karen T. Re-Thinking Pedagogy for Middle School Students with Little, No or Severely Interrupted Schooling. **English Teaching Practice and Critique**, Hamilton, v. 8, n. 1, p. 5-22, 2009.
- DRYDEN-PETERSON, Sarah. Refugee Education: the crossroads of globalization. **Educational Researcher**, Washington, v. 45, n. 9, p. 473-482, 2016.
- FINN, Chester E. The Credit Recovery Scam. **EducationNext**, Cambridge, MA, Sept. 27, 2012. Retrieved from: <<https://www.educationnext.org/the-credit-recovery-scam/>>. Accessed on: 02 Feb. 2019.
- GETWOOD, Melvin. **Effects of a Credit-Recovery Program on At-Risk Ninth-Grade Students in a Southeast Texas School District**. 2012. (Doctoral Dissertation) – Lamar University-Beaumont, Beaumont, 2012.
- HALCÓN, Linda et al. Trauma and Coping in Somali and Oromo Refugee Youth. **Journal of Adolescent Health**, New York, v. 35, n. 1, p. 17-25, 2004.
- HATT, Beth. Street Smarts vs. Book Smarts: The Figured World of Smartness in the Lives of Marginalized, Urban Youth. **Urban Review: Issues and Ideas in Public Education**, v. 39, n. 2, p. 145-166, Jun. 2007.

- HEPPEN, Jessica et al. The Struggle to Pass Algebra: online vs. face-to-face credit recovery for at-risk urban students. **Journal of Research on Educational Effectiveness**, Mahway, v. 10, n.2, p. 272-296, 2017.
- HOLLAND, Dorothy; LACHICOTTE, William; SKINNER, Debra; CAIN, Carole. *Figured Worlds: identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.
- JONES, Eric L. **A Second Chance to Graduate on Time**: high school students' perceptions on participation in an online credit recovery program. 2011. Dissertation (Doctorate in Philosophy) – Virginia Commonwealth University, Richmond, 2011.
- KOYAMA, Jill. Learning English, Working Hard, and Challenging Risk Discourses. **Policy Futures in Education**, Oxford, v. 13, n. 15, p. 608-620, 2015.
- KOYAMA, Jill; BAKUZA, Fortidas. Change is Possible: increasing refugee parental involvement in US schools. **Journal of Educational Change**, Amsterdam, v. 18, n. 3, p. 311-335, 2017.
- KOYAMA, Jill; CHANG, Ethan. Schools as Refuge? The Politics and Policy of Educating Refugees in Arizona. **Educational Policy**, Los Altos, v. 33, n. 1, p. 136-157, 2018.
- KOYAMA, Jill; KASPER, Julie. Pushing the Boundaries: Education Leaders, Mentors, and Refugee Students. **Educational Administration Quarterly**. Forthcoming.
- LIEBERMAN, Evan M. **A Phenomenological Narrative Study**: high school counselors' perceptions of online credit recovery programs. Beaumont: Lamar University, 2016.
- MCBRIEN Jody L. Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: a review of the literature. **Review of Educational Research**, Washington, v. 75, n. 3, p. 329-364, 2005.
- MCBRIEN, Jody L. The Importance of Context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, London, v. 41, n. 1, p. 75-90, 2011
- MCBRIEN, Jody; DOOLEY, Karen; BIRMAN, Dina. Cultural and Academic Adjustment of Refugee Youth: Introduction to the special issue. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v. 60, p. 104-108, 2017.
- MENDENHALL, Mary; BARTLETT, Lesley. Academic and Extracurricular Support for Refugee Students in the US: Lessons Learned. **Theory Into Practice**, v. 57, n. 2, p. 109-118, 2018.
- PATEL, Sita et al. War-exposed newcomer adolescent immigrants facing daily life stressors in the United States. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdam, v. 60, p. 120-131, 2017.
- PICCIANO, Anthony G.; SEAMN, Jeff; DAY, Scott. **Online Learning in Illinois High Schools**: has the time come? (Babson Survey Research Group). Wellesley: Babson College, 2011.
- PICCIANO, Anthony; SEAMAN, Jeff. **K-12 online learning**: a 2008 follow-up survey of the US school district administrators. Needham: The Sloan Consortium, 2009. Retrieved from: <http://www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/k-12_online_learning_2008.pdf>. Accessed on: 02 Feb. 2019.

POWELL, Allison; ROBERTS, Verena; PATRICK, Susan. Using online learning for credit recovery: getting back on track to graduation, Vienna: iNaACOL, 2015. Retrieved from: <<https://www.inacol.org/resource/using-online-learning-for-credit-recovery-getting-back-on-track-to-graduation/>>. Accessed on: 02 Feb. 2019.

RICKLES, Jordan et al. Online Credit Recovery and the Path to On-Time High School Graduation. *Educational Researcher*, Washington, v. 47, n. 8, p. 481-491, 2018.

SALDAÑA, Johnny. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 2. ed. Los Angeles: Sage, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Three Women's Texts and a Critique of Imperialism. *Critical Inquiry, Race, Writing, and Difference*, Chicago, v. 12, n. 1, p. 243-261, 1985.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSION ON REFUGEES (UNHCR). **Global Trends: forced displacement in 2018**. UNHCR: Geneva, 2019. Retrieved from: <<https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>>. Accessed on: 02 Feb. 2019.

URRIETA, Luis Junior. Figured Worlds and Education: an introduction to the special issue. *The Urban Review*, New York, v. 39, n. 2, p. 107-116, 2007.

ZINTH, Jennifer Dounay. Credit Recovery and Proficiency-Based Credit: maintaining high expectations while providing flexibility: the progress of education reform. *Education Commission of the States*, New Jersey, v. 12, n. 3, p. 1-6, 2011.

Jill Koyama é Professora de Liderança Educacional na University of Arizona em Tucson, Arizona.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0990-4930>

E-mail: jkoyama@email.arizona.edu

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.