

## Construindo Pontes e Fronteiras com o Pensamento de Déficit

Jill Koyama<sup>1</sup>  
Suzanne Desjardin<sup>1</sup>

<sup>1</sup>University of Arizona (UA), Tucson/AZ – Estados Unidos da América  
<sup>1</sup>Pima Community College (PCC), Tucson/AZ – Estados Unidos da América

**RESUMO – Construindo Pontes e Fronteiras com o Pensamento de Déficit.** Neste artigo, olhamos para um programa de transição do ensino médio para a faculdade voltado a preparar jovens latinxs que vivem no Arizona, um estado fronteiriço no sudoeste dos EUA, para que contornem, quiçá atravessem, fronteiras, incluídas aquelas associadas ao acesso à faculdade. Intencionalmente, problematizamos os discursos de *situação de risco* que reificam a natureza dessas paisagens fronteiriças dentro de enquadramentos neoliberais que visam explicar padrões educacionais de latinxs e que inspiram o programa de transição para a faculdade que examinamos. Demonstramos que, embora o programa forneça capital social e cultural, bem como suporte acadêmico temporário adicional necessário para que alunos do ensino médio atravessem os processos de ingresso na faculdade, ele também está envolto em perspectivas de déficit que enquadram xs latinxs como *situação de risco* devido a sua cultura, etnicidade e idioma, ou, inversamente, desconsideram inteiramente sua herança. Por fim, propomos recomendações para futuras pesquisas sobre programas preparatórios e de transição. Defendemos a inversão das análises para restituir e reconsiderar, e potencialmente desmantelar, as representações do pensamento deficitário de *situação de risco*, que ainda sustentam muitos programas destinados a mediar fronteiras vivenciadas por latinxs.

Palavras-chave: **Latinxs. Fronteira EUA-México. Transição para a faculdade. AVID.**

**ABSTRACT – Building Bridges and Borders with Deficit Thinking.** In this paper, we look at a high school to college transition program intended to prepare Latinx youth living in Arizona, a southwestern US border state, to negotiate, if not cross, borders, including those associated with accessing college. Purposefully, we problematize the *at-risk* discourses that reify the nature of these border landscapes within neoliberal framings aimed at explaining educational patterns of Latinxs and that infuse the college bridge program we examine. We demonstrate that while the program provides social and cultural capital, as well as additional temporary academic supports that high school students need to navigate college-going processes, it is also embedded with deficit perspectives that frame Latinxs as at-risk because of their culture, ethnicity, and language, or conversely, disregard their heritage entirely. Finally, we offer recommendations for future research of bridge and transition programs. We argue for turning examinations upside down to resituate and reconsider, and potentially dismantle, the enactments of at-risk deficit thinking, which still undergird many programs aimed at mediating borders experienced by Latinxs in the US.

Keywords: **Latinx. US-MX Border. College Transition. AVID.**

## Introdução

Estudantes latinxs de ensino médio que vivem no Arizona, um estado do sudoeste dos Estados Unidos (EUA), enfrentam diversas fronteiras<sup>1</sup>. Suas vidas diárias são impactadas por estarem situados naquilo que Rajaram e Grundy-Warr (2007) referem-se como *borderscapes*, paisagens nas quais as fronteiras existem e ganham sentido. Essxs jovens latinxs vivem do lado estadunidense da oficialmente regulamentada fronteira geográfica, política e econômica EUA-México, mas geralmente têm laços profundos com o México, bem como familiares que vivem lá. Eles são impactados pela legislação antimexicanos e anti-imigrantes do Arizona, incluindo uma lei que exige que a polícia cheque a situação de imigração de qualquer pessoa detida, e alguns são pessoalmente afetados pela deportação de familiares e amigos. Na escola, lhes são negados estudos étnicos ou mexicano-americanos pela lei estadual e muitos são submetidos ao *English for the Children*, legislação que exige que alunos que não falam inglês como língua materna sejam ensinados em uma imersão em inglês (Wright, 2005). Esses estudantes, aos quais nos referimos como *bilíngues emergentes* [*emergent bilinguals*] (García, 2011) são categorizados, classificados e segregados de um lado de uma fronteira linguística para blocos de quatro horas de ensino de inglês, o que restringe sua participação em cursos de ciências e matemática necessários para o ingresso na faculdade<sup>2</sup>. Complicando a segregação ocasionada pelas aulas de *Structured English Immersion* (SEI), que ocupam a maior parte do dia letivo, xs latinxs são mais propensxs do que qualquer outro grupo étnico ou racial de alunos à segregação em escolas que carecem de recursos e de professores qualificados (Gándara; Hopkins, 2010).

Ademais, em todo o sistema escolar dos EUA, muitxs latinxs não recebem um diploma de ensino médio. Dos diplomados, pouco mais da metade entra na faculdade, e a maioria deles se matricula na faculdade comunitária; no entanto, menos da metade dxs estudantes latinxs que cursam a faculdade comunitária se formam. Gonzalez (2013, p. 2-3) sintetiza:

Se seguirmos 100 alunos do ensino fundamental ao longo de suas carreiras educacionais [...], de 100 estudantes latinos que começam [...] apenas 46 concluirão o ensino médio. Desses 46, apenas 26 ingressarão na faculdade. Dos 26, 17 cursarão a faculdade comunitária e 9 cursarão faculdades de 4 anos. Dos 17 estudantes da faculdade comunitária, apenas 8 obterão um diploma de bacharel.

Da mesma forma, Núñez e Elizondo (2013) documentam que a taxa de transferência de faculdades comunitárias para universidades entre latinxs continua muito aquém da de qualquer outro grupo racial, dessa forma, em última análise, impactando de maneira geral na obtenção de diplomas de bacharel por latinxs. Seus dados mostram que estudantes latinxs continuam ficando para trás dos brancos nas carreiras após o ensino secundário.

Neste trabalho, olhamos para um programa de transição do ensino médio à faculdade voltado a preparar jovens latinxs do sul do Arizo-

na para que contornem, quiçá atravessem, fronteiras, incluídas aquelas associadas ao acesso à faculdade. Primeiramente, consideramos três fronteiras inter-relacionadas que podem impactar na educação de latinxs no sul do Arizona. Interrogamo-nos sobre a fronteira entre o Arizona e o México, as margens de sucesso acadêmico K-12<sup>3</sup> entre latinxs e seus colegas brancos, e as lacunas persistentes entre latinxs que ingressam no ensino médio e que cursam a faculdade. Intencionalmente, problematizamos os discursos de *situação de risco* que reificam a natureza dessas paisagens fronteiriças dentro de enquadramentos neoliberais que visam explicar comportamentos educacionais de latinxs e que inspiram o programa de transição que examinamos. Noções de *situação de risco*, quando aplicadas a estudantes latinxs, colocam a culpa nos indivíduos estudantes, sem darem a culpabilidade adequada aos processos institucionais e sociais e aos fenômenos que impactam as experiências acadêmicas dos alunos. Muitas vezes, tal pensamento coloca a culpabilidade no contexto linguístico, étnico, racial e socioeconômico dos estudantes, e não nas práticas institucionais de ensino.

Aplicando o nosso pensamento às controvérsias reveladas pelo estudo de caso qualitativo sobre o programa de transição, conduzido pela segunda autora, demonstramos que, embora o programa forneça capital social e cultural, bem como suporte acadêmico temporário adicional necessário para que alunos do ensino médio atravessem os processos de ingresso na faculdade, ele também está envolto em perspectivas deficitárias que enquadram xs latinxs como *situação de risco* devido a sua cultura, etnicidade e idioma, ou, inversamente, desconsideram inteiramente sua herança. Por fim, propomos recomendações para futuras pesquisas sobre programas preparatórios e de transição. Defendemos a inversão das análises para restituir e reconsiderar, e potencialmente dismantelar, as representações do pensamento deficitário de *situação de risco*, que ainda sustentam muitos programas destinados a mediar fronteiras vivenciadas por latinxs.

## Fronteiras

Embora algumas fronteiras, tais como aquelas entre Estados-nações, sejam físicas, e bastante reais para aqueles incapazes de cruzá-las, fronteiras são também socialmente construídas (e desconstruídas). A maioria delas é emergente, no processo de tornarem-se ao invés de serem, e as paisagens de ambos os lados das fronteiras são “[...] repositórios de disputa de interpretações de sentido” (Rajaram; Grundy-Warr, 2007, p. 25). Visando entender a educação de latinxs no sul do Arizona, exploramos as maneiras pelas quais as fronteiras não só constroem linhas rudimentares de demarcação, mas também categorizam pessoas e enquadram suas trajetórias educacionais.

### *A Fronteira EUA-México*

A fronteira EUA-México permanece um importante local de troca e de exclusão. Como uma fronteira política e econômica, continua

a exercer influência, criando movimentos desiguais de pessoas, bens e moedas. A política da diferença, incluindo as incertezas econômicas e as injustiças históricas, tornam-se amplificadas nas fronteiras entre Estados-nações, como os EUA e o México, com influência e posição globais díspares. A fronteira entre o México e os EUA tem sido há muito tempo um local de conflito, uma zona de resistência, e um espaço de vários decretos de inclusão e de exclusão, de pertencentes e de não pertencentes. Embora esteja a mais de oitenta quilômetros de distância de onde os jovens latinxs de nosso estudo frequentam a escola, a fronteira México-EUA se mantém como uma fronteira simbólica e social em suas vidas. É um local onde o poder é exercido, e através do qual certo poder move-se de maneira desigual.

As condições econômicas ao longo da fronteira são desequilibradas se comparadas com outras áreas dos EUA. Velasco Ortiz e Contreras (2014, p. 38), argumentam, na verdade, que “[...] não há outra fronteira no mundo com maior desigualdade em termos de poder, desenvolvimento econômico e condições sociais”. 18% dos habitantes do Arizona vivem sob a pobreza e as famílias do sul do Arizona vivem desproporcionalmente na pobreza. Sessenta e seis por cento dos jovens latinxs no Arizona qualificam-se para e recebem almoço gratuito ou de custo reduzido (Milem; Salazar; Bryan, 2016). Como Lusk, Staudt e Moya (2012, p. 25) afirmam: “[...] quarenta dos condados das fronteiras dos EUA têm renda *per capita* inferior às médias dos estados”. Quando a estratificação étnica e de gênero é adicionada aos dados de renda: “Os hispânicos, em média, recebem uma renda mais baixa do que os brancos não hispânicos [...] [e] o ordenado das mulheres hispânicas é 37% do ordenado de homens brancos não hispânicos” (Lusk; Staudt; Moya, 2012, p. 26). Além disso, “[...] a taxa de desemprego [em algumas áreas de fronteira] é 250-300% maior do que no resto do país” (Lusk; Staudt; Moya, 2012, p. 26), e nas regiões rurais da fronteira EUA-México obter emprego pode ser difícil.

Além das desigualdades econômicas, linguicismo, racismo e xenofobia caracterizam há muito tempo as regiões da fronteira EUA-México. A segurança na fronteira aumentada após o 11 de setembro, combinada a um padrão de décadas de legislação anti-imigração que tem como alvo as comunidades da fronteira México-EUA, tem iluminado as disparidades de poder e de oportunidade ao longo dos lados estadunidense e mexicano da fronteira (Torres, 2012). No Arizona, as regiões de fronteira tornaram-se militarizadas para “[...] conter a onda de imigrantes e drogas ilegais” (Lusk; Staudt; Moya, 2012, p. 19). Somente em 2012, o corredor que liga a fronteira a Tucson teve o maior número de agentes de fronteira (4.239) e de prisões (120.000) ao longo de toda a divisa EUA-México. Essa abordagem tem aumentado o número de empregos para manutenção da lei e de centros de detenção para imigrantes, mas não resultou em investimentos duradouros nos sistemas econômico ou educacional da fronteira.

Vários elementos da legislação do estado do Arizona visam explicitamente aqueles de origem mexicana, sobretudo aqueles suspeitos de não possuírem a documentação oficial. A *Proposição 200*, aprovada em

2004, veta benefícios locais e estaduais a indivíduos sem documentação, e exige a verificação do estatuto de imigrante daqueles que buscam benefícios (Campbell, 2011). Apenas dois anos depois, a Constituição do Arizona foi emendada para proibir a fiança para pessoas acusadas de crimes específicos caso os promotores acreditem que os réus não sejam documentados (Santos; Menjivar; Godfrey, 2013). Novamente, em 2006, foi aprovada a *Proposição 102*, que priva imigrantes sem documentação do direito de requerer indenizações punitivas em tribunais civis do Arizona, (Campbell, 2011). Durante aquele mesmo ano, a *Proposição 300*, que proíbe pessoas sem documentação matriculadas em faculdades comunitárias e universidades do Arizona de receberem o desconto para residentes do estado nas mensalidades, de receberem ajuda financeira, ou de cursarem aulas de educação de adultos, tornou-se lei.

Mais recentemente, uma lei estadual do Arizona, frequentemente referida como *me mostre seus documentos* [*show me your papers*], permite que funcionários de aplicação da lei do estado, ou de cada condado, cidade, município, ou de qualquer outra região política, determinem o estatuto de imigração de um indivíduo durante uma abordagem de rotina, detenção, ou prisão (Campbell, 2011). Essa legislação tem sido considerada antimexicana. Nill (2011, p. 52) relata que “[...] setenta e três por cento dos latinos pensam que a repressão policial sobre imigrantes sem documentação os atinge injustamente” e tal legislação “[...] teve o efeito de tornar todos os latinos de pele marrom suspeitos” (Nill, 2011, p. 54) no Arizona.

### *A Defasagem do Sucesso Acadêmico*

Jovens latinxs na fase de preparação educacional K-16<sup>4</sup> são descritos como “[...] o maior e de crescimento mais rápido grupo no setor K12 da educação [...] nacionalmente, em 2011 havia mais de 12 milhões de estudantes latino(a)s em K12, [representando] 24% da população total de estudantes” (Acevedo-Gil; Santos; Solórzano, 2014, p. 1-2). Essxs jovens latinxs que são designados como aprendizes de língua inglesa em escolas americanas, e a quem nos referimos como bilíngues emergentes, continuam ficando para trás de seus pares brancos e asiáticos em índices de conclusão do ensino médio, frequência e graduação tanto em escolas de dois anos quanto de quatro anos, e na transferência de escolas de dois anos para de quatro anos (Gonzalez; Ballysingh, 2012).

Significativamente, pesquisas (Koyama; Menken, 2013; Menken, 2008) demonstraram como os bilíngues emergentes foram responsabilizados como causa do fracasso de escolas e de distritos em não atingirem as metas anuais em *English language arts* (ELA) e em matemática estabelecidas pela *No Child Left Behind* (NCLB), a política federal de educação entre 2010 e 2015. A diversidade linguística está sendo enquadrada como um prejuízo nas escolas dentro desse contexto. A NCLB obrigava que todos os alunos prestassem – e passassem em – exames estaduais de alto impacto em ELA e em matemática, mas os bilíngues emergentes geralmente têm desempenho insatisfatório em provas quando comparados aos monolíngues anglófonos. Escolas com muitos

bilíngues emergentes são muitas vezes vistas como *em situação de risco*, e têm sido rotuladas como *necessitadas de melhoria* e como *baixo desempenho persistente* ao longo dos distritos. Como as medidas de contabilização da *NCLB* exigiam que os resultados dos testes fossem desagregados e reportados em subgrupos demográficos, os bilíngues emergentes tornaram-se circunscritos por fronteiras linguísticas simbólicas.

Embora muitos pesquisadores (Gándara; Baca, 2008; Menken, 2008), tenham questionado a validade e a confiabilidade das avaliações usadas para julgar bilíngues emergentes sob a *NCLB*, estudantes latinxs tornaram-se identificados por suas notas inferiores nas provas. Como um subgrupo, eles muitas vezes não atingiam as notas de corte esperadas, e assim suas escolas não atingiam as metas de progresso anual adequadas. Mesmo que todas as crianças tenham sido afetadas pelo alto impacto padronizado da política, o impacto sobre os bilíngues emergentes, dentre os quais a maioria é latina, foi agravado por discursos políticos em torno da migração e pelas contestações envolvendo a legislação no lado estadunidense da fronteira México-EUA, perpetuando ainda mais as fronteiras educacionais para esses alunos (Crul; Holdaway, 2009; Gándara; Rumberger, 2009).

### *As Lacunas de Ingresso na Faculdade*

Há um crescente conjunto de literatura abordando a experiência de transferência de estudantes latinxs do ensino médio para as faculdades e universidades (Gándara, 2010; Irizarry, 2012). Tendências de investigação relataram uma baixa geral na obtenção de diplomas de bacharel após seis anos de faculdade (Ornelas; Solórzano, 2010; Núñez; Elizondo, 2013). Dentre esses estudos, pesquisadores descobriram uma variedade de questões que afetam a transição de estudantes latinxs do ensino médio para a faculdade, incluindo: trabalhos de curso, motivação para estudar, satisfação com as aulas, envolvimento em atividades sociais e extracurriculares, relações interpessoais, satisfação com o ambiente social, saúde pessoal e emocional, *familismo* (importantes laços de família imediatos e estendidos), aculturação, e um sentimento de pertencimento e de adequação ao ambiente universitário (Yun; Moreno, 2006).

Gándara (2010, p. 24) acertadamente sintetiza os padrões inabalaáveis daquilo que é muitas vezes referido como uma crise na educação de latinxs, conforme segue:

Os latinos são os menos educados de todos os grupos étnicos amplos [...] embora exista uma grande diferença entre os índices de conclusão da faculdade de brancos e negros, ambos os grupos mostram um crescimento contínuo. No entanto, o crescimento no número de diplomas universitários para latinos é quase plano. O fracasso ao longo de mais de três décadas para realizar qualquer progresso em encaminhar com sucesso mais estudantes latinos com sucesso para a faculdade sugere que o que temos feito para acabar com as defasagens de desempenho não está funcionando.

O fato de que latinxs continuam sendo sub-representadxs na educação pós-secundária tem sido atribuído a uma variedade de fronteiras delimitadas por língua, finanças, preparação acadêmica e estatuto de imigração (Irizarry, 2012; Ornelas; Solórzano, 2010). Vários estudos (Núñez; Elizondo, 2013; Robles-Lopez, 2017) centraram-se em estudantes latinxs de faculdades comunitárias e sua taxa de transferência, estimada em 10%, para instituições de quatro anos. Devido à estrutura de acesso e admissões livres, à oferta de trabalhos de curso de desenvolvimento (de reparação) para estudantes com pouco preparo, e à acessibilidade e proximidade para muitos alunos de ensino médio tradicional, as faculdades comunitárias atraem uma porcentagem significativa de estudantes latinxs (Martinez; Fernandez, 2004; Kurlaender, 2006). Como observado por Rendón (1993, p. 12), a transição do ensino médio para a faculdade comunitária pode ser um processo desencorajador para muitos estudantes latinxs:

A faculdade comunitária é uma instituição fundamental para estudantes de cor. Não é apenas um lugar para aprender; é um lugar que importa. Importa porque a faculdade comunitária representa esperança, oportunidade e, para muitos estudantes minoritários e majoritários, uma última chance de ter sucesso.

Ademais, Gándara (2010) observa que muitos estudantes latinxs emergem do sistema K-12 tendo frequentado escolas que eram racialmente segregadas e financeiramente carentes de recursos.

## Pontes

Um grupo de estudiosos (ver, por exemplo, Llamas; López; Quirk, 2014) examinou programas de transição do ensino médio para a faculdade em geral, e, especificamente, aqueles em que os estudantes participantes são em sua maioria latinxs. Outros estudos exploram a cultura de ingresso na faculdade e programas especiais destinados a atender especificamente estudantes *em situação de risco* na faculdade (Cabrera; Deil-Amém; Prabhu, Terenzini; Franklin Júnior, 2006). Grande parte dessa pesquisa focaliza as maneiras pelas quais os programas de transição visam criar, e aproveitar ao máximo, conexões e contextos ricos em capital social, em seus esforços para aumentar o sucesso estudantil. Estamos particularmente interessadas nos estudos sobre o *Advancement via Individual Determination* (AVID), o programa no centro deste estudo. O AVID é um programa de transição do ensino médio para a faculdade financiado federalmente através do Departamento de Educação dos EUA, destinado a ajudar estudantes de baixo rendimento escolar e com alto potencial acadêmico a se preparar para o ingresso em faculdades e universidades. O AVID busca recrutar estudantes *em situação de risco*, definidos como aqueles que são originários de contextos de baixa renda e de minorias étnicas ou linguísticas, e orientar planejamentos em torno da preparação universitária. Os estudantes recrutados para o AVID tendem a ser uma primeira geração universitária e, portanto, são vistos como tipicamente carentes de capital social e cultural na abordagem

da carreira e na tomada de decisões quanto à faculdade. No Arizona, estudantes do *AVID* são geralmente latinxs.

Em suas análises qualitativas e quantitativas de dois programas *AVID* no centro da Califórnia, Llamas, López e Quirk (2014, p. 196) encontraram evidências sugerindo que o *AVID* “[...] melhorou o apoio e o envolvimento escolar, bem como o desenvolvimento de fatores individuais de resiliência, como autoconsciência, capacidade de resolução de problemas e autoestima”. Além disso, ao avaliarem a eficácia do programa *AVID* da perspectiva dos estudantes e medirem seus sucessos acadêmicos em comparação com estudantes não *AVID*, eles relataram: Estudantes do *AVID* ampliaram o apoio escolar, as conexões/redes sociais, os níveis mais elevados de comprometimento, e tanto as aspirações mais altas como a participação em cursos de colocação avançada e/ou trabalhos de faculdade.

Em outro estudo que analisou a eficácia dos programas de transição *AVID*, Watt, Johnston, Huerta, Mendiola e Alkan (2008) realizaram um estudo de caso múltiplo. Empregando uma abordagem de métodos mistos, eles investigaram quatro escolas de ensino médio do sul do Texas e quatro do sul da Califórnia. Três das quatro escolas texanas relataram uma taxa de população estudantil latina/hispânica de 94% ou mais, enquanto a média das quatro escolas californianas foi de 46% de estudantes hispânicos/latinos. Os pesquisadores investigaram por que algumas escolas são mais bem-sucedidas em manterem os estudantes *AVID* ao longo de seu último ano de graduação até a formatura. Os participantes, que não foram separados por gênero, incluíram 180 estudantes de último ano, 138 professores e 12 administradores. Os resultados demonstram que os estudantes que abandonaram o curso relataram não se sentirem motivados a serem academicamente bem-sucedidos após o ensino médio, enquanto aqueles que permaneceram mencionaram a importância das conexões/redes sociais e da atmosfera familiar que o *AVID* proporcionou.

Os resultados dos estudos sobre o *AVID* refletem alguns daqueles encontrados em estudos mais amplos de programas de apoio à transição do ensino médio para a faculdade. Em sua revisão de programas baseados nas faculdades que aumentam o bom desempenho de estudantes universitários latinxs tidos como *Examples of Excelencia*, eles identificaram aquilo a que se referem como *facilitadores motores* [*traction enablers*], componentes do programa que facilitam a capacitação. Estes incluíam a coleta e o uso de dados para conduzir práticas, mas eles também incluíam programas de adequação para atender às necessidades específicas de estudantes latinxs. Inversamente, os *pontos de deslize* [*slippage points*], ou limitações dos programas, incluíam uma falta de conexão, e de acompanhamento, aos estudantes do programa. Da mesma forma, Martinez e Fernandez (2004, p. 58) identificam três programas de transição de faculdades comunitárias não *AVID* que foram bem-sucedidos por “[...] adaptarem ideias multiculturais que integram família, comunidade e sistemas de ensino K-12”. O sucesso dos programas, eles argumentam, está centrado no desenvolvimento e na manutenção de redes de relacionamentos.

Da mesma forma, em sua pesquisa sobre programas de prevenção de abandono escolar e de ingresso na faculdade para estudantes latinxs do ensino médio na região da Costa Oeste dos Estados Unidos, Gándara (2010, p. 28) concluiu que as seguintes práticas foram úteis para o sucesso acadêmico de estudantes:

Providenciar ao menos uma pessoa chave responsável por conhecer e se conectar ao aluno, estruturar um grupo de apoio entre colegas, fornecer acesso a um currículo forte que leva à preparação para a faculdade, atender aos contextos culturais dos alunos e mostrar-lhes como eles podem financiar sua educação, o que incluiu fornecer bolsas quando possível.

Como demonstrado pela pesquisa de Gándara, estudantes latinxs muitas vezes exigem uma abordagem hierarquizada dos serviços de apoio para fomentar o sucesso acadêmico. Essas práticas podem também ser aplicáveis no contexto da faculdade comunitária.

Neste trabalho, movemos nosso foco das medidas de sucesso acadêmico relacionadas aos programas de transição para documentar as experiências e percepções de jovens latinxs no interior de um programa. Seguimos Fernández (2002, p. 47), que pede por uma maior utilização de narrativas de estudantes latinxs na pesquisa. Ela escreve:

A pesquisa educacional sobre latinas/latinos centrou-se frequentemente no baixo desempenho acadêmico. Dentre os problemas que afetam estudantes latinas/latinos estão escolas segregadas, desigualdades em finanças escolares, falta de programas de educação bilíngue e de acompanhamento em aulas de educação vocacional e especial, para citar apenas alguns [...] Pesquisas e relatórios da política podem documentar condições educacionais que afetam estudantes latinas/latinos, mas raramente incorporam as perspectivas dos próprios estudantes sobre sua educação. Além disso, eles não reconhecem como esses estudantes lidam com ou respondem a essas condições educacionais.

As vozes de estudantes latinxs informam nossa compreensão e, nos excertos seguintes do estudo, nós os justapomos às narrativas de uma conselheira, uma professora e um diretor associados ao programa de transição, para revelar a construção de fronteiras simbólicas e sociais, bem como a representação do pensamento de déficit que inclui discursos de risco e de *daltonismo* [*colorblindness*], que ignoram aspectos raciais.

## **Discursos de Situação de Risco Imbuídos em Fronteiras e Pontes**

O termo *em situação de risco* é muitas vezes usado, na reforma e na política educacionais, para descrever estudantes ou grupos de estudantes que se julga terem uma probabilidade maior do que a média de fracassarem academicamente ou de desistirem da escola. Nas escolas

dos Estados Unidos, o termo é usado ubiquamente e ambigualmente, muitas vezes sem referência precisa às situações, características, comportamentos ou condições que colocam os estudantes em situação de risco. Conforme observado por Bialostok (2015), o termo é usado genericamente para indicar um conjunto vasto e díspar de condições e circunstâncias que podem levar a comprometimento e sucesso acadêmicos reduzidos. Ele salienta:

Escolas [...] empregam o rótulo de ‘situação de risco’ para gerenciar populações indisciplinadas de estudantes. Especialistas em educação, tais como psicólogos, conselheiros, assistentes sociais, educadores especiais e especialistas em oratória avaliam e analisam os alunos em todos os níveis para determinar, se possível, riscos de déficit de aprendizagem, atrasos no desenvolvimento, autismo, hiperatividade, depressão e dificuldades na aprendizagem. Alguns se referem a trajetórias e resultados negativos antecipados [...] (Bialostok, 2015, p. 565).

Na verdade, rótulos *de risco* são utilizados para referenciar e categorizar um espectro de fatores externos que impedem o comprometimento e o sucesso acadêmicos dos estudantes. O termo pode apontar para condições tais como encarceramento, falta de moradia, doença ou pobreza, bem como dificuldades de aprendizagem, problemas disciplinares, ou resultados baixos em provas persistentes.

Neste artigo, estamos particularmente preocupadas com a atribuição de culpa na rotulação e na categorização *em situação de risco*. Categorias *de risco* servem para construir e manter fronteiras culturais, bem como para criar um *locus* de culpa. As narrativas de risco, que emergem do pensamento de déficit, operam, em parte, para construir e manter a alteridade. Para estudantes que não falam inglês como sua primeira língua, incluindo alguns estudantes latinxs, a principal língua falada em casa pode ser a causa de sua situação de risco. Esses estudantes tornam-se “[...] representativos de uma família e simbolizam a gravidade das dificuldades no interior da unidade familiar” (Palmo; Palmo, 1989, p. 45). Eles são posicionados, por causa de sua cultura, sua família e sua língua materna como possuidores de déficits. Para estudantes latinxs no Arizona, isso é agravado pelos discursos racistas e classistas que circulam e são promovidos em diversos contextos, incluindo escolas.

O pensamento de risco serve para fornecer tanto um mapa quanto uma explicação para eventos que ocorrerão ou que ocorreram. Fatores associados ao risco têm sido utilizados tanto para explicar o sucesso acadêmico diferenciado de latinxs quanto para justificar políticas que segregam cultural e linguisticamente os bilíngues emergentes e outros imigrantes (Koyama, 2015). Latinxs são muitas vezes inseridos nesses discursos e colocados em aulas e programas destinados à juventude *em situação de risco*, como os oferecidos pelo *AVID*. Interessamo-nos em estudar o *AVID* para entendermos melhor como os educadores e estudantes nesse programa de transição vivenciaram e promoveram noções de risco e de déficit enquanto visaram simultaneamente *superá-las*.

### *Examinando as Experiências de Estudantes Latinxs em um AVID Program Approach*

Este estudo de caso emprega uma lente sociocultural para examinar as experiências de estudantes latinxs em um programa *AVID* no sul do Arizona (Desjardin, 2016). Conforme definido por Yin (2009, p. 18), um estudo de caso é “[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Aqui, a segunda autora empregou essa abordagem para estudar o programa *AVID* como um fenômeno complexo influenciado por discursos de risco mais amplos em um contexto multiplamente fronteiriço. O objetivo foi explicar e documentar as ações, interações e interpretações de participantes sobre o programa. Em nossa análise, prestamos particular atenção à presença de um amplo pensamento *borderscape* e de discursos fronteiriços no programa para interrogar as práticas e as políticas do *AVID*. Informado por entrevistas, observação e dados documentais, este estudo de caso concentra-se em como estudantes latinxs experienciam o programa, e em como educadores associados a ele o interpretam e o entendem.

#### *Local*

A *Metro High School* está localizada no sudeste do Arizona e está situada no coração de uma cidade metropolitana. A demografia da escola é: 67% hispânicos, 17% brancos, 6% negros, 4% asiáticos, 3% indígenas e 3% que se identificam como biculturais; 430 alunos no último ano, 56% homens e 44% mulheres, com um cadastramento total de 1.168 estudantes. Noventa por cento dos alunos têm direito ao almoço gratuito (National..., 2013). Além disso, a escola possui uma taxa de formatura de 74% e durante o tempo do estudo tinha sido rotulada pelo Departamento de Educação do Arizona como uma escola de alto desempenho. A *Metro High School* é uma das quatro escolas de ensino médio (três tradicionais e uma alternativa) no Distrito Escolar Sudoeste [*Southwestern School District*].

#### *Participantes*

Os participantes no estudo incluíram oito estudantes latinxs e três educadores associados ao programa *AVID*<sup>5</sup>. Os três educadores identificaram a si mesmos como uma professora branca, uma conselheira afro-americana e um diretor indígena, respectivamente. A professora trabalhara no Distrito Escolar Sudoeste e na *Metro High School* por 28 anos como professora de ciências e era, pela primeira vez, instrutora da coorte sênior do programa *AVID* durante o estudo. A conselheira trabalhara dentro do Distrito por 10 anos e na *Metro High School* por um ano. O diretor mantivera sua posição na *Metro* por 4 anos e já havia trabalhado durante cinco anos no Distrito antes de assumir o cargo.

### *Coleta de Dados*

Entrevistas semiestruturadas, com duração média de meia hora, foram realizadas com os alunos em um pátio privado de sua escola. As perguntas visaram iluminar: 1.) as estratégias que os alunos empregavam para alcançar suas metas acadêmicas em geral e 2.) as estratégias que usaram para atravessar desafios acadêmicos. As entrevistas também sondaram os entendimentos dos alunos a respeito dos quadros socioculturais amplos nos quais a escola e o *AVID* estavam situados. Eles foram propositalmente solicitados a considerar se a localização geográfica, perto da fronteira EUA/México, e a política associada à região, influenciava suas aspirações pós-secundárias. Entrevistas semiestruturadas, que duraram cerca de uma hora, foram realizadas com os educadores em seus escritórios. As perguntas feitas aos educadores complementaram àquelas perguntadas aos alunos. Elas concentraram-se em explorar como os líderes viam e interpretavam as estratégias de estudantes latinx no programa *AVID*, e também como eles entendiam o impacto da região e da política sobre as experiências dos alunos. Todas as entrevistas tiveram o áudio gravado e foram transcritas integralmente.

A segunda autora também realizou observações participantes em cursos de coorte do *AVID*, tanto júnior quanto sênior, bem como nas áreas adjacentes às classes e aos escritórios dos educadores. Vinte horas de observações, nas quais foram feitos cadernos de campo sobre cultura escolar, interações aluno-educador e contexto. Também foram tiradas fotos de cartazes, quadros de avisos e outros materiais que eram exibidos por, para, ou perto das salas de aula do *AVID* e ao longo de todas as áreas comuns da *Metro High School*. Despertaram interesse particular os pôsteres, notícias e comunicados que visavam o ingresso na faculdade. Estes variavam, mas incluíam brasões de várias faculdades, assim como um *mural da fama* [*wall of fame*], no qual eram publicadas fotos e minibiografias de estudantes ligados à universidade. Esses materiais foram tratados como dados.

### *Análise*

A análise de dados foi contínua. Seguindo Saldaña (2013), os dados foram codificados em dois ciclos. Como “[...] a codificação não é uma ciência exata, ela é principalmente um ato interpretativo [...] [ela] pode às vezes sintetizar, destilar e condensar dados, não simplesmente reduzi-los” (Saldaña, 2013, p. 4), os códigos para esse estudo incluíram não só palavras, mas também frases curtas “[...] que simbolicamente indicam um atributo somativo, saliente, capturador da essência [*essence-capturing*] e/ou sugestivo para uma porção de dados baseados em linguagem ou visuais” (Saldaña, 2013, p. 3). Durante o primeiro ciclo de codificação, a segunda autora aplicou tanto códigos dedutivos quanto indutivos. Durante o segundo ciclo de codificação, as duas autoras discutiram as porções codificadas dos dados, que foram novamente codificadas, mas que, em seguida, foram também comparadas em cruzamento com

os dados. Maxwell (2012) descreve essa prática tanto como comparação quanto como afirmação de que aquilo que os participantes perceberam e descreveram como ocorridos estava de fato acontecendo.

## **Conectando (?) as Disparidades ao longo da Fronteira Arizona-México**

No estudo, aqueles que trabalhavam no programa *AVID* estavam cientes das disparidades econômicas e dos desafios enfrentados por muitas famílias latinas, especialmente aquelas que eram a primeira geração de residentes nos EUA. A professora explicou:

Uma coisa que é interessante é justamente como a escola é um modo de se abordar o mundo da classe média, e há todos os tipos de coisas escondidas em termos de como ser bem-sucedido na escola que crianças que vêm de um contexto de pobreza elevada [...]. Pode parecer muito óbvio para quem vem de origem de classe média, mas realmente não é, e ensinar crianças sobre essa estrutura escondida, essa estrutura de classe média das coisas (Entrevista com professor, 2015).

A conselheira acrescentou:

Muitas vezes, há preocupações de que não há muito envolvimento dos pais, mas acho que poderia ser o fato de que muitos dos nossos pais estão em modo de sobrevivência. Muitas vezes eles estão trabalhando. Eles estão apenas tentando sobreviver dia após dia. Pode ser que não seja porque não se importam, mas porque eles têm tanta coisa acontecendo em suas vidas e é modo de sobrevivência (Entrevista com conselheira, 2015).

Apesar de notar que muitas das famílias latinas são desafiadas economicamente, a conselheira parecia alheia, ou pelo menos insensível, em ver também como esses desafios afetam os alunos. Ela comentou:

Acho que às vezes os alunos estão neste exato momento lutando para [...] perceber o que eles precisam fazer e como ir para a próxima etapa. Preparação e planejamento é importante. Parece que eles estão vivendo hoje e não estão pensando no amanhã. O que eles precisam fazer para chegar lá. Alguns deles, o que acontece é que isso acontece como calouros. Eles não se saem bem, e depois eles estão tentando correr atrás. Eu vejo muito disso. É 'agora eu preciso planejar ou preciso fazer tal coisa' quando isso deveria ter sido decidido desde o começo.

O posicionamento de estudantes latinxs como *não sabendo* reflete o pensamento de déficit que centraliza a ausência de conhecimento em indivíduos, famílias ou mesmo culturas, e não no interior do sistema educacional que persistentemente serve pouco e auxilia pouco xs latinxs. Ele também não contrapõe esse pressuposto aos pontos fortes trazidos para a educação dos EUA por esses alunos em particular, por suas famílias e por suas culturas. Essxs jovens latinxs são vistos como academicamente em situação de risco em parte devido às suas origens familiares, às suas situações socioeconômicas e às necessidades de seus pais trabalharem em vários empregos. Na verdade, a noção de que jovens latinxs estão academicamente para trás porque não se planejam

serve como uma forma de se construir e de se manter fronteiras étnicas e culturais. Os comentários da professora e da conselheira colocam a culpa exclusivamente nxs jovens latinxs e em suas famílias.

### **Conectando (?) a Defasagem de Sucesso**

Para atender à defasagem de sucesso acadêmico enfrentada por muitxs latinxs, o *AVID* defende o emprego de um rigoroso curso acadêmico eletivo com um currículo sequencial da sétima à décima segunda série que focaliza em escrita, investigação e colaboração como metodologias para acelerar o progresso estudantil (Llamas; López; Quirk, 2014). No entanto, no estudo, foi revelado que o programa *AVID* nessa escola específica empregava a abordagem para compreensão da pobreza de Ruby Payne (2005). Em resposta à pergunta sobre qual tipo de pesquisa ou teorias era usadas no programa, a professora do *AVID* respondeu:

O que estamos usando aqui na escola mais recentemente tem sido alguns dos trabalhos de Ruby Payne que está ligado ao trabalho com crianças que vêm de contextos de pobreza extrema, mas isso não é especificamente uma etnicidade particular. É mais uma coisa socioeconômica (Entrevista com professora, 2015).

Em seu trabalho, Payne argumenta que quando professores de classe média compreendem melhor o abismo cultural entre eles mesmos e seus alunos pobres, podem ajudar os alunos a serem bem-sucedidos academicamente. Ela raramente discute raça ou etnicidade nas oficinas que ela construiu em torno de sua abordagem.

Na verdade, o trabalho de Payne (2005), que proclama ser *a principal especialista estadunidense das mentalidades* de classe social, tem sido amplamente criticado por reificar a cultura da pobreza, introduzida por Oscar Lewis (para exemplos, ver Bomer; Dworin; Semington, 2008; Valencia, 2010)<sup>6</sup>. Ademais, os currículos e os materiais de desenvolvimento profissional de Payne rotineiramente usam estereótipos étnicos embora adotem o *daltonismo* e neguem a existência de experiências raciais negativas e de experiências culturais e étnicas racializadas (Alvarez McHatton; Shaunessy; Hughes; Brice; Ratliff, 2007). Entretanto, a despeito do que é reconhecido como uma perspectiva deficitária extrema repleta de estereótipos culturais e étnicos, os currículos e pacotes de treinamento de Payne são usados por milhares de professores de escolas públicas dos EUA (Valencia, 2010), incluindo a deste estudo.

Os materiais de Payne pareceram ter tido um impacto sobre xs estudantes latinxs, que seletivamente identificaram a relevância de suas próprias culturas e etnicidades, frequentemente racializadas, em suas experiências no programa *AVID*. Quanto lhes foi pedido para descreverem suas experiências como estudantes latinxs e para discutirem o papel desempenhado por suas culturas, Cristina, uma estudante respondeu:

Eu não me sinto diferente dos outros alunos – pelo menos pode ser mais fácil ter aulas da faculdade, talvez espanhol, mas fora isso não é realmente [...] Me vejo apenas como uma aluna regular [...]. Ser latina ajuda [...].

então essa é uma maneira que meu conselheiro me ajuda porque eles têm um monte de bolsas específicas para latinas que eles me ajudam com [...], mas como uma cultura, eu sinto que eles tentam não ter nada diretamente em direção à cultura então [...] (Entrevista com estudante, 2015).

Quando perguntada se o aluno estava preocupado que havia nada diretamente orientado para a cultura, ela respondeu:

É eu realmente não me importo com isso, isso realmente não me impacta enquanto eu não estou sendo discriminada ou não está me afastando de uma oportunidade (Entrevista com estudante, 2015).

Das respostas de Cristina, podemos ver que ela tem uma consciência que discriminação evidente baseada em sua etnicidade e cultura seria errada, mas ela também observa as oportunidades – nesse caso *bolsas de estudo* – destinadas a estudantes latinxs. Outra aluna, Juanita, também declarou que sua cultura não desempenhava necessariamente um papel em suas experiências no *AVID*. Ela afirmou:

Meu papel cultural, eu não acho que ele seja realmente grande em meus padrões. Todo mundo pensa que é grande [...] Minha experiência como uma latina nesta escola não é realmente tão diferente. [...] Você sente que de certo modo você pode socializar com qualquer um. É só de quem você se sente parte. Não importa realmente de que raça ou gênero você é (Entrevista com estudante, 2015).

As respostas dos alunos provavelmente refletem a ideologia *daltônica*, o que era evidente em toda a escola e especialmente no programa *AVID*, onde não havia cartazes ou materiais sobre cultura latina ou de modelos latinos a serem seguidos dentre os muitos pôsteres e quadros de avisos. Segundo Alvarez McHatton et al. (2007), respostas dadas por alunos como essas de nosso estudo são comuns, uma vez que os alunos esforçam-se para conectarem suas identidades culturais/étnicas/raciais a uma identidade acadêmica. Embora tal *daltonismo* pareça em desacordo com outros pensamentos de déficit baseados nas maneiras pelas quais grupos particulares, geralmente baseados em raça, etnicidade, língua, cultura ou agrupamentos socioeconômicos, encontram-se em situação de risco, ele é na verdade apenas o outro lado da mesma moeda. O *daltonismo* vincula trajetórias e resultados educacionais negativos aos indivíduos e nega as experiências das populações tradicionalmente marginalizadas, muitas vezes rejeita o papel da cultura, e invalida suas perspectivas como diferentes da perspectiva dominante da classe média branca. Ambas as perspectivas situam o risco de fracasso escolar no nível do indivíduo.

As ideologias *daltônicas* que emergiram das narrativas tanto dos estudantes quanto dos educadores participantes pareceram à segunda autora como a expressão de um conhecimento cultural tácito. Spradley (1980, p. 6) observa que o conhecimento cultural como “[...] o conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar a experiência e gerar comportamento”. Ele afirma que nós experimentamos o conhecimento cultural em dois níveis de consciência, explícito (do qual estamos conscientes e que podemos comunicar) e tácito (subliminar, ou fora de nossa consciência). Embora os participantes fossem capazes de

descrever esse fenômeno, nomeando-o como uma força opressora ou deficitária em jogo no interior da escola ou do programa, ele não estava em um nível de consciência crítica dos participantes.

Discursos homogeneizadores também constroem e refletem mutuamente a perspectiva *daltônica* e estavam refletidos nos quadros de avisos e nas notícias afixadas promovendo o ingresso na faculdade e que não mencionavam etnicidade, gênero ou raça. Um participante masculino, Rene, explicou:

Minha experiência como um estudante latino na escola é um pouco diferente, mas eu também sinto como se lá houvesse muito mais latinos ao meu redor, sendo que estamos no sul do Arizona. Muitas pessoas pensam diferentemente sobre os latinos, eles geralmente pensam que é sempre do México ou que você nasceu no México, é a mesma coisa. Todo mundo assume que é a mesma situação para todos, mas realmente não é assim. Eu nasci aqui, eu fui criado aqui, então foi diferente para mim tendo crescido aqui, em oposição às pessoas que conheço que cresceram no México. Nós temos nossas diferenças, mas ainda temos nossas similaridades também.

Chavez-Dueñas, Adames e Organista (2013, p. 14) apontam para o perigo de se usar “latinos/as como um rótulo pan-étnico uma vez que isso pode levar à percepção de um grupo homogêneo em que todos são de composição racial mista, promovendo assim uma ideologia racial *daltônica* no interior da população latina”. A ambivalência que Rene sente em distinguir-se por ter nascido aqui embora ainda represente a sua linhagem é evidenciada. Valenzuela (1999) discute como práticas escolares subtrativas que desvalorizam a riqueza cultural e promovem a assimilação somam-se a esse estado de confusão para jovens latinxs que lutam com o fato de viverem simultaneamente tanto como um *pertencente* quanto como um *não pertencente*.

## Conectando (?) a Fronteira de Ingresso na Faculdade

Ao discutir o papel que as famílias de estudantes latinxs precisam desempenhar, o diretor aponta para a aparente falta de compreensão e de capital cultural detido pelos pais. De acordo com o diretor, a falta de familiaridade em negociar a transição do ensino médio para a faculdade não está enraizada na cultura e nos recursos familiares latinxs. Ele postulou:

[...] Não se trata sequer de ser latino/latina, mas acaba que uma grande parte da população com a qual nós lidamos aqui não entende quais são as etapas para entrar na faculdade. Você viu isso. ‘O que você faz? O que é uma *FAFSA* [*Free Application for Federal Student Aid*]? Quando eu devo me candidatar?’ Todas essas coisas, eles simplesmente não as entendem. Não é porque eles são latinos/latinas. Nenhuma das famílias já passaram por isso (Entrevista, 2015).

No entanto, ele continuou por notar em seguida que não só as famílias dos alunos não têm experiência em lidar com candidaturas e financiamentos universitários, como eles tampouco entendem de pontualidade e de priorização. Ele afirmou:

A compreensão da família do que tem que acontecer para que os estudantes estejam prontos para as próximas etapas [...] às vezes eles não entendem a importância de ser pontual todos os dias, de se ter um espaço em casa para fazer o dever de casa, e isso não é a prioridade, família, fatores culturais, se sobressaem [...] não é culpa de alguém [...] Eles não entendem as etapas para entrar na faculdade [...] essas são coisas culturais, em que a família pode atrapalhar essas etapas (Entrevista, 2015).

Nessa caracterização particular das famílias latinas, o diretor está oferecendo uma perspectiva de déficit, na qual os pais, responsáveis, e outros membros das famílias dos alunos deixam os jovens em risco de fracassar academicamente. Ele qualifica que não é culpa de alguém, mas em seguida culpa essencialmente a família e a cultura. Eles são os *loci* de risco e perigo. Aqui, vemos como o risco é visto como um aspecto negativo que pode ser mediado com os tipos corretos de apoio escolar, e não um desastre que não pode ser enfrentado. Os riscos associados a estudantes latinxs podem ser, em seu entendimento, controlados por educadores nas escolas.

A conselheira é mais explícita sobre o risco que as famílias dos estudantes impõem ao ingresso de seus filhos na faculdade. Ela relatou:

Eu acho que eles [os pais] têm muita influência. Nós temos alguns alunos, um em particular em que estou pensando, ele estava indo para [a universidade pública local] mas, então, a mãe dele falou com ele sobre ele precisar ir para [a faculdade pública comunitária local]. Esse mesmo de quem eu estava falando, eu sentia que ele era forte academicamente. Eu acho que ele poderia alcançar, mas a mãe não percebe dessa maneira. Ela o influenciou a ir para [a faculdade pública comunitária local]. Eu vi que eles têm uma grande influência, a maioria dos que estão bastante envolvidos (Entrevista, 2015).

Nessas respostas, especialmente a da conselheira, há uma falta de consideração e de reconhecimento sobre a complexa interação de vários fatores que as famílias colocam nas decisões sobre o ingresso na faculdade. Ela não discute, por exemplo, a diferença de custo entre a universidade e a faculdade comunitária ou as outras responsabilidades que um aluno possa ter que considerar, incluindo aquelas em relação a sua família ou trabalho, que também afetam sua escolha de instituições. E, ela não menciona seus interesses acadêmicos e de carreira, que deveriam ser uma consideração importante ao se escolher uma faculdade. Talvez a conselheira esteja bem-intencionada, mas ela aparentemente ignora que está culpando a mãe por aquilo que pode ter sido uma decisão bastante razoável.

### **Direções Futuras em Pesquisas sobre AVID e outros Programas de Transição**

Conforme descrito por Anzaldúa (1987, p. 25), residir próximo à fronteira EUA/México é equivalente a lidar com uma *zona fronteira* [*borderland*] onde “[...] o Terceiro Mundo choca-se contra o primeiro e sangra. E antes que uma casca se forme, a hemorragia recomeça, as forças vitais de dois mundos fundem-se para formar um terceiro país –

uma cultura fronteiriça. Fronteiras são configuradas para definir os lugares que são seguros e os que são inseguros, para *nos* distinguir *deles*". Quando se trata de contextos educacionais, muitos jovens latinxs estão presos entre esses mundos – os EUA e o México – e são consequentemente tratados como *outros*, a despeito do fato de serem a maioria numérica do sistema escolar K-12 do Arizona (Milem; Salazar; Bryan, 2016). Logo, as experiências vividas de jovens latinxs são marcadas como representativas da *exceção* quando, na verdade, sua maioria numérica deveria dar-lhes o poder de definir a *norma*.

Nas escolas, as fronteiras simbólicas – essas fronteiras que servem como distinções conceituais construídas “[...] por atores sociais para categorizar objetos, pessoas, práticas e até mesmo o tempo e o espaço” (Lamont; Molnár, 2002, p. 168) – podem tornar-se fronteiras sociais para jovens latinxs. Através de políticas educacionais, pedagogia e currículos, elas “[...] podem assumir um caráter restritivo e moldar a interação social de maneiras importantes” (Lamont; Molnár, 2002, p. 168-69). Essas fronteiras estão profundamente imbuídas de narrativas de *situação de risco* que permitem que programas bem-intencionados, como o programa de transição *AVID* examinado neste artigo, desviem para uma perspectiva deficitária e *daltônica* – as ideias perniciosas “[...] de que estudantes de minorias trabalham sob deficiência intelectual por causa de sua estrutura familiar, contexto linguístico e cultura” (Valencia, 2010, p. 9) – no que diz respeito a estudantes latinxs e a suas famílias<sup>7</sup>.

Pesquisas sobre o *AVID* têm sido teoricamente frágeis e concentraram-se predominantemente sobre os benefícios do *AVID* para os estudantes sem problematizar os pressupostos de déficit subjacentes que orientam os programas. Ademais, mesmo quando os estudos visam fornecer dados comparativos entre vários programas de transição, há registros insuficientes e inconsistentes com os quais se trabalha<sup>8</sup>. Mais marcante para nossas preocupações é que haja uma quantidade insuficiente de pesquisas que interrogam os programas, incluindo programas de transição como o *AVID*, que clamam fornecer passagem através de várias fronteiras.

Devemos desafiar até mesmo esses programas, como o *AVID*, com cujos objetivos podemos concordar parcialmente. No mínimo, devemos inverter os modelos e discursos de *situação de risco*. Como demonstra Valencia (2010), os líderes educacionais devem contrariar os atuais quadros de déficit inerentes em nossas hierarquias institucionais com práticas eficazes, tais como: solicitar o envolvimento parental estabelecendo visitas de porta em porta para transmitir informações sobre atividades escolares e o envolvimento com a comunidade empregando uma abordagem de *histórias orais* para destacar conquistas de membros da comunidade a serem integradas e expostas na escola. Além disso, os líderes educacionais podem adotar modelos de ensino culturalmente sensíveis como orientação para outros professores, treinar os professores para desenvolverem receptividade cultural, e criar equipes de defensores da equidade como práticas incorporadas na cultura escolar. Ademais, como sugere Valencia, tais práticas de liderança de justiça

social devem colocar o desempenho acadêmico do aluno não como metas solitárias, mas como subprodutos desses esforços.

Defendemos um exame mais detalhado do pensamento de déficit enraizado em programas que servem estudantes latinxs, o grupo étnico de crescimento mais rápido dentro da população estudantil total dos EUA. Embora seja inconcebível considerar o fechamento das fronteiras nas oportunidades e no acesso à educação para latinxs, é também irresponsável centrar a atenção das pesquisas nos resultados de programas, como o discutido neste artigo, sem examinar, e desfazer, criticamente as filosofias e práticas do programa. Sugerimos um exame mais atento das configurações e dos programas escolares que servem como *borders-capes*. É responsabilidade daqueles dentre nós que estudamos a educação chamar a atenção constante para as maneiras pelas quais discursos de desigualdade e de déficit são perpetuados.

Tradução do inglês de Luiz Octávio Gracini Ancona

Recebido em 10 de dezembro de 2017

Aprovado em 4 de setembro de 2018

## Notas

- 1 Empregamos o termo latinx (pronuncia-se *la-TÍ-nics*) como um termo de inclusão de gênero, substituindo latino/a. O termo, que é empregado nos EUA sobretudo por ativistas e acadêmicos, também engloba pessoas *queer* e não binárias de ascendência latino-americana. Empregamos *latino/a* quando citamos diretamente outro pesquisador.
- 2 García (2011, p. 41) defendeu “[...] o uso do termo bilíngue emergente referindo-se a essas crianças como uma forma de lembrar a todos nós que o ensino eficaz de inglês as fará bilíngues, não meramente ensiná-las inglês”. Entretanto, o governo dos EUA ainda usa o termo *proficiente limitado em inglês* [*limited English proficient*], que saiu de uso em muitos sistemas escolares devido à sua orientação deficitária. Neste artigo, usamos *bilíngue emergente* em vez de *aprendiz de língua inglesa* ou *proficiente limitado em inglês*, a menos que discutamos a designação oficial ou citemos os participantes.
- 3 Nota da Tradução: a designação K-12 se refere, no Brasil, ao período em anos da Educação Básica.
- 4 Nota da Tradução: a designação K-16 se refere, no Brasil, ao período em anos, somados, da Educação Básica e Ensino Superior.
- 5 Todos os onze alunos no *AVID* foram convidados para participar do estudo.
- 6 Ver também: Ferlazzo (2012).
- 7 Para uma discussão completa sobre o pensamento de déficit na educação, veja Valencia (1997; 2010).

## Referências

ACEVEDO-GIL, Nancy; SANTOS, Ryan; SOLÓRZANO, Daniel. Examining a Rupture in the Latina/o College Pipeline: developmental education in California community colleges. **Perspectivas: Issues in Higher Education Policy**

- and Practice**, San Antonio, n. 3, p. 1-19, 2014. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571020.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2018.
- ALVAREZ MCHATTON, Patricia; SHAUNESSY, Elizabeth; HUGHES, Claire; BRICE, Alejandro; RATLIFF, Mary Ann. You Gotta Represent! Ethnic Identity Development among Hispanic Adolescents. **Multicultural Perspectives**, Washington D.C., v. 9, n. 3, p. 12-20, 2007.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands: la frontera** (volume 3). San Francisco: Aunt Lute, 1987.
- BIALOSTOK, Steve. Risk Theory and Education: Policy and Practice. **Policy Futures in Education**, Wallingford, v. 13, n. 5, p. 561-567, 2015.
- BOMER, Randy; DWORIN, Joel; MAY, Laura; SEMINGSON, Peggy. Miseducating Teachers about the Poor: a critical analysis of ruby payne's claims about poverty. **Teachers College Record**, New York, v. 110, n. 5, p. 2497-2531, 2008.
- CABRERA, Alberto F.; DEIL-AMEN, Regina; PRABHU, Radhika; TEREZINI, Patrick T.; LEE, Chul; FRANKLIN JUNIOR, Robert E. Increasing the College Preparedness of At-Risk Students. **Journal of Latinos and Education**, Mahwah, v. 5, n. 2, p. 79-97, 2006.
- CAMPBELL Kristina M. The Road to SB 1070: How Arizona became Ground Zero for the Immigrants' Rights Movement and the Continuing Struggle for Latino Civil Rights in America. **Harvard Latino Law Review**, Cambridge, v. 14, n. 1, p. 1-23, 2011.
- CHAVEZ-DUEÑAS, Nayeli; ADAMES, Hector Y.; ORGANISTA, Kurt C. Skin-Color Prejudice and Within-Group Racial Discrimination: historical and current impact on Latino/a populations. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, Thousand Oaks, v. 36, n. 1, p. 3-26, 2013.
- CRUL, Maurice; HOLDAWAY, Jennifer. Children of Immigrants in Schools in New York and Amsterdam: the factors shaping attainment. **The Teachers College Record**, New York, v. 111, n. 6, p. 1476-1507, 2009.
- DESJARDIN, Suzanne. **Living Within and Outside the Margins and Borders: The Impact of School Leadership on Successful Bridge Programs and Latino/a Transitions to Community College and Beyond**. 2016. Dissertation (Ph.D. in Educational Leadership and Policy Planning) – Educational Policy Studies and Practice, College of Education, University of Arizona, Tucson, 2016.
- FERLAZZO, Larry. The Best Critiques of Ruby Payne. **Larry Ferlazzo's Websites of the day**, Sacramento, Jan 24, 2012. Disponível em: <<http://larryferlazzo.edu-blogs.org/2012/01/24/the-best-critiques-of-ruby-payne/comment-page-3/>>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- FERNÁNDEZ, Lilia. Telling Stories about School: using critical race and Latino critical theories to document Latina/Latino education and resistance. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 8, n. 1, p. 45-65, 2002.
- GÁNDARA Patricia. The Latino Education Crisis. **Educational Leadership**, Alexandria, v. 67, n. 5, p. 24-30, 2010.
- GÁNDARA, Patricia; BACA, Gabriel. NCLB and California's English Language Learners: the perfect storm. **Language Policy**, Dordrecht, v. 7, n. 3, p. 201-216, 2008.
- GÁNDARA, Patricia; HOPKINS, Megan. **Forbidden Language: English learners and restrictive language policies**. New York: Teachers College Press, 2010.
- GÁNDARA, Patricia; RUMBERGER, Russell. Immigration, Language, and Education: How does Language Policy Structure Opportunity? **The Teachers College Record**, New York, v. 111, n. 3, p. 750-782, 2009.

GARCÍA, Ofelia. Educating New York's Bilingual Children: constructing a future from the past. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v. 14, n. 2, p. 133-153, 2011.

GONZALEZ, Jeremiah. Understanding the Role of Social Capital and School Structure on Latino Academic Success. **LUX: A Journal of Transdisciplinary Writing and Research from Claremont Graduate University**, Claremont, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://scholarship.claremont.edu/lux/vol2/iss1/16>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

GONZALEZ, Kenneth P.; BALLYSINGH, Tracy Arámbula. Increasing Latina/o College Completion: mistakes and opportunities. **Journal of Hispanic Higher Education**, Thousand Oaks, v. 11, n. 3, p. 279-290, 2012.

IRIZARRY, Jason. Los Caminos: Latino/a youth forging pathways in pursuit of higher education. **Journal of Hispanic Higher Education**, Thousand Oaks, v. 11, n. 3, p. 291-309, 2012.

KOYAMA, Jill. Learning English, Working Hard, and Challenging Risk Discourses. **Policy Futures in Education**, Wallingford, v. 13, n. 15, p. 608-620, 2015.

KOYAMA, Jill; MENKEN, Kate. Emergent Bilinguals: framing students as statistical data? **Bilingual Research Journal**, Washington D.C., v. 36, n. 1, p. 82-99, 2013.

KURLAENDER, Michal. Choosing Community College: factors affecting Latino college choice. **New Directions for Community Colleges**, New York, n. 133, p. 7-16, 2006.

LAMONT, Michèle; MOLNÁR, Virág. The Study of Boundaries in the Social Sciences. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 28, n. 1, p.167-195, 2002.

LLAMAS, Jasmín D.; LÓPEZ, Susana; QUIRK, Matthew. Listening to Students: examining underlying mechanisms that contribute to AVID program effectiveness. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, Mahwah, v. 19, n. 3, p. 196-214, 2014.

LUSK, Mark; STAUDT, Kathleen; MOYA, Eva M. Social Justice at the Border and in the Bordered United States: implications for policy and practice. **Social Justice in the US-Mexico Border Region**, Dordrecht, p. 247-269, 2012.

MARTINEZ, Magdalena; FERNÁNDEZ, Edith. Latinos at Community Colleges. **New Directions for Student Services**, Hoboken, n. 105, p. 51-62, 2004.

MAXWELL, Joseph A. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2012.

MENKEN, Kate. **English Learners left Behind: Standardized Testing as Language Policy**. Bristol: Multilingual Matters, 2008.

MILEM, Jeffrey F.; SALAZAR, Karina G.; BRYAN, W Patrick. **Arizona Minority Student Progress Report 2016: the transformation continues**. Tucson: AME-PAC, 2016. Disponível em: <<https://highered.az.gov/sites/default/files/16%20MSRP%20Report.pdf>>. Acesso em: 26 April 2017.

NATIONAL Center for Education Statistics (NCES). **The Condition of Education 2013**. Washington D.C.: NCES, 2013. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/pubs2013/2013037.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2018.

NILL, Andrea Christina. Latinos and SB 1070: Demonization, Dehumanization, and Disenfranchisement. **Harvard Latino Law Review**, Cambridge, MA, v. 4, p. 14-35, 2011.

NÚÑEZ, Anne-Marie; ELIZONDO, Diane. Closing the Latino/a Transfer Gap: creating pathways to the baccalaureate. **Perspectivas: Issues in Higher Educa-**

- tion Policy and Practice**, San Antonio, n. 2, p. 1-15, 2013. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571016.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.
- ORNELAS, Armida; SOLÓRZANO, Daniel. Transfer Conditions of Latina/o Community College Students: a single institution case study. **Community College Journal of Research and Practice**, London, v. 28, n. 3, p. 233-248, 2010.
- PALMO, Artis J.; PALMO, Linda A. The Harmful Effects of Dysfunctional Family Dynamics. In: CAPUZZI, David; GROSS Douglas R (Ed.). **Youth at Risk**: a resource for counselors, teachers, and parents. Alexandria: American Association for Counseling and Development, 1989. P. 43-70.
- PAYNE, Ruby. **A Framework for Understanding Poverty**. Highlands: RFT Publishing, 2005.
- RAJARAM, Prem Kumar; GRUNDY-WARR, Carl (Ed.). **Borderscapes**: hidden geographies and politics at territory's edge. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.
- RENDÓN, Laura I. Eyes on the Prize: students of color and the bachelor's degree. **Community College Review**, Thousand Oaks, v. 21, n. 2, p. 3-13, 1993.
- ROBLES-LOPEZ, Irene. **Latino Males in the Borderland**: a case study analysis of successful transfer from the community college to the university. 2017. Dissertação (Ph.D. em Educational Leadership and Policy Planning) – Educational Policy Studies and Practice, College of Education, University of Arizona, Tucson, 2017.
- SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications LTD, 2013.
- SANTOS, Carlos; MENJIVAR, Cecilia; GODFREY, Erin. Effects of SB 1070 on Children. In: MAGAÑA, Lisa; LEE, Erik (Ed.). **Latino Politics and Arizona's Immigration Law SB 1070**. New York: Springer, 2013. P. 79-92.
- SPRADLEY, James. **Participant Observation**. Belmont: Wadsworth, 1980.
- TORRES, Rosalía Solórzano. Border Challenges and Ethnic Struggles for Social Justice in Arizona: Hispanic communities under siege. In: LUSK, Mark (Ed.). **Social Justice in the U.S.-Mexico Border Region**. Dordrecht: Springer, 2012. P. 231-246.
- VALENCIA, Richard. Conceptualizing the Notion of Deficit Thinking. In: VALENCIA, Richard (Ed.). **The Evolution of Deficit Thinking**: educational thought and practice. London: Routledge Falmer, 1997. P. 1-12.
- VALENCIA, Richard. **Dismantling Contemporary Deficit Thinking**: educational thought and practice. New York: Routledge, 2010.
- VALENZUELA, Angela. **Subtractive Schooling**: US-Mexican youth and the politics of caring. Albany: State University of New York Press, 1999.
- VELASCO ORTIZ, Laura; CONTRERAS, Óscar F. The Border as a Life Experience: identities, asymmetry and border crossing between Mexico and the United States. **Frontera Norte**, Tijuana, v. 36, n. 3, p. 37-57, 2014.
- WATT, Karen M.; JOHNSTON, Dennis; HUERTA, Jeffery; MENDIOLA, Irma Doris; ALKAN, Ersan. Retention of First-Generation College-Going Seniors in the College Preparatory Program AVID. **American Secondary Education**, Ashland, v. 37, n. 1, p. 17-40, 2008.
- WRIGHT, Wayne. The Political Spectacle of Arizona's Proposition 203. **Educational Policy**, Thousand Oaks, v. 19, n. 5, p. 662-700, 2005.

YIN, Robert. **Case Study Research**: design and methods (volume 5 of Applied Social Research Methods). Thousand Oaks: Sage, 2009.

YUN, John T.; MORENO, José F. College Access, K-12 Concentrated Disadvantage, and the Next 25 Years of Education Research. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 35, n. 1, p. 12-19, 2006.

**Jill Koyama** é Professora Associada – Estudos e Prática de Políticas Educacionais – Faculdade de Educação.

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

E-mail: [jkoyama@email.arizona.edu](mailto:jkoyama@email.arizona.edu)

**Suzanne Desjardin** é Reitora de Ciências Sociais e Assuntos estudantis.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3687-4634>

E-mail: [sdesjardin@pima.edu](mailto:sdesjardin@pima.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>>.