

## As experiências de Full-Service Community Schools nos Estados Unidos

Viviane Coelho Caldeira Ramos<sup>1</sup>

### Resumo

Desde 1965, por meio do *Elementary and Secondary Education Act* (Esea - Ato sobre a educação fundamental e média), o governo americano traça políticas públicas com foco nas desigualdades educacionais e de combate à pobreza. Uma das expressões dessas políticas são as *Full-Service Community Schools* (FSCS - Escolas Comunitárias de Pleno Serviço), normalmente localizadas em regiões com alto índice de pobreza, número elevado de minorias raciais/étnicas e casos de violência. Ao partir do pressuposto de que o rendimento e o comportamento dos alunos em sala de aula são direta e indiretamente influenciados por condições externas à escola, as FSCS oferecem, por meio de parcerias com os governos federal, estaduais, municipais, instituições públicas e privadas, ONGs, grupos comunitários, entre outros, diversos tipos de serviços para os alunos, pais e comunidade, tais como atendimento para saúde física, mental e dentária, atividades após as aulas e durante as férias, banco de alimentos, atividades esportivas, aulas de alfabetização e educação para adultos, formação profissional, etc. Neste trabalho, sistematizamos a política de financiamento do governo federal americano para as FSCS, por meio da descrição de alguns casos de implementação da política e de seus resultados, cujas estratégias adotadas focam as necessidades básicas dos alunos e das famílias, o enriquecimento cultural, o desenvolvimento físico, acadêmico e profissional, estabelecendo laços com a comunidade mais ampla e auxiliando as famílias no acesso a serviços públicos e garantia de seus direitos.

### Introdução

As pesquisas nas ciências da educação e áreas afins há muito mostram que os resultados atingidos pelo aluno dentro da escola são influenciados direta e indiretamente por toda uma rede de circunstâncias na qual esse estudante está inserido. Nos Estados Unidos, apesar da existência anterior de iniciativas isoladas de usar o espaço da escola como forma de melhoria da comunidade em seu entorno, é a partir de 1966, com a publicação do relatório *Equality of Educational Opportunity* (Igualdade de Oportunidade

---

<sup>1</sup> Mestre em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: vivianeramos@gmail.com

Educacional<sup>2</sup>), conhecido como Relatório Coleman<sup>3</sup>, que essa ideia passa a ganhar mais força. Um ano antes, em 1965, o então presidente americano Lyndon Johnson já havia estabelecido o *Elementary and Secondary Education Act* (Esea - Ato sobre a educação fundamental e média), que aumentava o papel do governo na educação, focando os estudantes mais pobres. Essa iniciativa irá pavimentar o caminho para a aprovação no congresso americano, em 1978, do *Community Schools and Comprehensive Community Education Act* (Ato das Escolas Comunitárias e Educação Comunitária Abrangente). Após uma série de modificações e aprimoramentos, tem-se hoje o *Fund for the Improvement of Education* (FIE - Fundo para a Melhoria da Educação), fonte de financiamento das *Full-Service Community Schools* (FSCS - Escolas Comunitárias de Pleno Serviço).

As FSCS oferecem programas e projetos para encorajar a coordenação de serviços acadêmicos, sociais e de saúde para os alunos, suas famílias e a comunidade em geral, por meio de parcerias entre escolas de nível fundamental e médio, agências de educação locais (secretarias, distritos escolares, etc.) e organizações comunitárias, ONGs e outras entidades públicas ou privadas. O programa, gerenciado pelo Departamento de Educação americano e, em especial, pela Secretaria de Inovação e Melhoria (*Office of Innovation & Improvement*), abre um edital público para convocação de propostas. Os candidatos têm seus projetos avaliados e, caso aprovados, recebem os fundos para implementar suas ideias. Os serviços oferecidos pelas FSCS são bastante amplos, podendo incluir

[...] serviços e programas de alta qualidade para aprendizagem inicial; educação de recuperação, alinhada com apoio acadêmico e outras atividades de enriquecimento, oferecendo aos alunos um programa acadêmico abrangente; engajamento familiar, incluindo envolvimento parental, liderança de pais, letramento/alfabetização da família e programas de educação parental; programas de mentoria e de desenvolvimento juvenil; oportunidades de serviços para a comunidade e de aprendizagem; programas que ofereçam assistência para alunos com muitas faltas, que “matam aula”, suspensos ou expulsos; treinamento para trabalho e serviços de aconselhamento de carreira; serviços de nutrição e atividades físicas; saúde primária e cuidados bucais; atividades que melhorem o acesso e o uso de programas de

---

<sup>2</sup> Os nomes dos programas, siglas, projetos e leis serão mantidos em inglês, seguidos da sua tradução, para facilitar futuras pesquisas. Pela mesma razão, sempre que possível, o link para acesso aos artigos, documentos, relatórios e demais materiais consultados estará disponível na bibliografia deste trabalho.

<sup>3</sup> O Relatório Coleman é visto como um marco no estudo das desigualdades sociais. Um grupo de pesquisadores, encabeçados pelo sociólogo James Coleman, analisou uma amostra de dados de 650 mil estudantes nos Estados Unidos e suas escolas. Os resultados mostraram que os fatores escolares (p. ex., currículo formal, condições físicas da escola, etc.) tinham menos influência nos resultados escolares do que fatores externos a escola (em especial raça/etnia e classe social). Apesar das críticas, essa descoberta influenciou, e continua a influenciar, as políticas públicas americanas e no resto do mundo.

serviço social e programas que promovam estabilidade financeira familiar; serviços de saúde mental; e educação de adultos, incluindo ensino de Inglês como segunda língua (FSCS, s.d.).

O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência das FSCS nos Estados Unidos. Primeiro, apresentaremos um quadro geral sociodemográfico do país, seguido dos dados sobre seu sistema educacional. Essas informações darão o pano de fundo para apresentar um panorama sobre as desigualdades escolares no país. Como resposta a essas desigualdades, aprofundaremos o programa FSCS apresentando sua evolução histórica, dados de financiamento, formas de participação, estrutura, resultados gerais, etc. Por fim, relataremos distintas experiências de FSCS.

### **Contexto**

Os Estados Unidos tinham, em 2010, uma população de 308.145.538 habitantes, sendo a população estimada em 2018 de 327.167.434; 82,1% vivem em áreas urbanas, com renda *per capita* de US\$ 59.531,7 anuais. Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país é 0,924, colocando-o na 13ª posição do ranking mundial. A população americana tem uma idade média de 37,6 anos, com expectativa média de vida de 79,5 anos. A desigualdade de renda, pelo coeficiente Gini, é 41,5 e o coeficiente de desigualdade humana, de 13,1; 2,1% das crianças abaixo de 5 anos sofrem de desnutrição e 16,5% dos jovens entre 15 e 24 anos estão fora da escola e sem emprego. Entre os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), os EUA têm o quarto maior índice de desigualdade (atrás de Chile, México e Turquia), e a principal razão para isso é o aumento da distância entre os salários dos mais ricos e dos 10% mais pobres, “que cresceu em mais de um terço do que nos outros países da OCDE” (OECD, 2011, p. 1).

O país gastava, em 2018, 5% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, apresentando um índice educacional de 0,903. Os gastos projetados para o ano escolar 2018-2019 eram de US\$ 654 bilhões, US\$ 12.910 por aluno anualmente (NCES, 2018). A média de anos de escolaridade projetada<sup>4</sup> no país era de 16,5 anos: 17,2 entre as

---

<sup>4</sup> Refere-se aos anos de escolaridade que uma criança, ao entrar na escola, provavelmente terá se os padrões de matrícula por idade se mantiverem estáveis durante sua vida. Por exemplo, ao entrar na escola, uma menina americana provavelmente terá 17,2 anos de escolarização, ao passo que uma brasileira terá 15,9 anos. (UN, 2018)

mulheres e 15,7 entre os homens (UN, 2018). No ano 2014-2015, havia 98.176 escolas públicas no país.

O sistema escolar americano sofre alterações de nomenclatura e idades dependendo dos estados. Contudo, em geral, divide-se entre ensino fundamental (*elementary education* ou *primary education*) e secundário (*secondary school*). A educação fundamental começa no jardim de infância (*kindergarten*), entre 5 e 6 anos de idade, e estende-se até o 5º ano (*5th grade*), aos 10-11 anos de idade, correspondendo basicamente ao nosso Ensino Fundamental I. A educação secundária tem maior variação de modelos, dependendo dos estados, podendo se subdividir entre *middle schools*, *junior schools*, *senior high schools*, ou *high schools*. Normalmente, o ensino médio (*high school*) americano tem duração de quatro anos, correspondendo ao nosso 9º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. O período entre a *elementary school* e a *high school* é comumente chamado de *middle school* ou *junior high school*, abrangendo os nossos 6º, 7º e 8º anos escolares. Esse período entre o jardim de infância e o 12º ano é frequentemente chamado de K-12<sup>5</sup>. No ano letivo iniciado no outono de 2018, esperava-se que 56,6 milhões de estudantes frequentassem o ensino fundamental e secundário, 50,7 milhões destes em escolas públicas. Desses, 35,6 milhões estariam entre o jardim de infância e o 8º ano e 15,1 milhões entre o 9º ano e o 12º ano.

Quanto ao perfil dos estudantes, 24,1 milhões declaram-se brancos, 14 milhões latinos, 7,8 milhões negros, 2,6 milhões asiáticos, 0,5 milhão nativos americanos/nativos do Alasca, 0,2 milhão das ilhas do Pacífico e 1,6 milhão de duas ou mais raças/etnias. Nesse mesmo ano, os sistemas públicos escolares contariam com 3,2 milhões de professores em período integral, uma razão de 16 alunos por professor. Esperava-se que no ano escolar 2018-2019, cerca de 3,6 milhões de estudantes terminassem o ensino médio — 3,3 milhões nas escolas públicas e 0,4 milhão nas particulares. Nos rankings de resultados nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) em 2015, o país ficou na 40ª posição, 24ª em Leitura e 25ª em Ciências (NCES, 2018).

### **Desigualdade educacional**

As FSCS são uma alternativa para lidar com a desigualdade escolar, com ações voltadas sobre alguns fatores reconhecidos na literatura como influentes na manutenção

---

<sup>5</sup> Nos Estados Unidos, a prática do ensino doméstico (*homeschooling*) é autorizada, ou seja, a criança não tem a obrigação de estar matriculada em uma escola regular.

e multiplicação de desigualdades no âmbito educacional. Sendo assim, para dar o contexto das diferentes ações empreendidas<sup>6</sup> pelas FSCS, apresentamos nesta seção um breve resumo das discussões acadêmicas sobre desigualdade educacional focando fatores mais estreitamente ligados com a proposta da FSCS (classe social, efeito vizinhança, primeira infância, atividades extraescolares<sup>7</sup>) e nos dados estadunidenses.

### *1) Influência da classe social de origem*

A origem socioeconômica é primordial para o entendimento das desigualdades educacionais, pois influencia fortemente os demais fatores, ou seja, local e condição de moradia, as condições de infância e a possibilidade de realizar atividades fora do período escolar. Comparada com os dados dos anos 1970, a renda familiar do 20º percentil, em 2010, diminuiu mais de 25%, enquanto a de famílias no 80º percentil cresceu 25% (DUNCAN; MURMANE, 2016). Esse quadro resulta em menor mobilidade social. Os filhos de pais com renda nos quintis mais baixos têm dez vezes mais chance de quando adulto permanecer nesses quintis do que as crianças nascidas nos quintis mais altos (43% *versus* 4%) (GREENSTONE *et al.*, 2013, p. 6).

Entre a década de 1970 e os anos 2000, apesar do crescimento nos resultados educacionais das crianças e jovens pobres, aumentou também a distância entre seus resultados e dos seus pares mais ricos. Se entre as crianças pobres o aumento foi de 40 pontos, entre as mais ricas ele foi de 70 pontos (DUNCAN; MURMANE, 2016, p. 144). Esse *gap* de desempenho em leitura, por exemplo, é persistente. Mesmo depois de diferentes programas, 77% dos alunos mais ricos no 4º ano atingem o nível básico de proficiência, enquanto apenas 46% dos alunos pobres atingiam um nível modesto de desenvolvimento de leitura (ALLINGTON *et al.*, 2010). Os dados americanos do Pisa 2015 em Matemática mostram que 41% dos mais ricos conseguem acertar as questões mais difíceis, contra 8% entre os mais pobres; em Leitura, no mesmo nível, essa proporção foi de 49% para 16% e em ciências 48 para 13%. (UNESCO, s. d.).

---

<sup>6</sup> Certamente, há intercessões e continuidades entre esses fatores. A separação aqui feita é apenas para facilitar a leitura e o entendimento.

<sup>7</sup> As diferenças raciais/étnicas constituem outro fator importante de desigualdade, contudo, não caberia aqui o seu extenso debate. Para os nossos objetivos, basta saber que a origem social está intimamente relacionada com a origem racial e étnica nos EUA. As populações afro-americana e latina estão super-representadas nos grupos de menor poder aquisitivo, assim como nas regiões geográficas que apresentam maiores desvantagens.

## 2) *Efeito vizinhança*

Diversas pesquisas educacionais analisam a influência da localização geográfica dos estabelecimentos escolares e residências no rendimento escolar dos alunos e demais fatores educacionais, o chamado “efeito-vizinhança”. Grande parte dessas pesquisas<sup>8</sup> demonstra que as desvantagens geográficas do território (por exemplo, falta de equipamentos públicos, alto índice de criminalidade, moradias degradadas e perigosas, etc.) têm um efeito negativo na educação dos estudantes que moram e/ou estudam nesses locais<sup>9</sup>.

Nos Estados Unidos, a localização das escolas tem influência direta no financiamento recebido por elas, já que grande parte dos fundos alocados provê dos impostos de propriedade local (similar ao IPTU brasileiro). Visto que as residências de vizinhanças menos privilegiadas têm imposto mais baixo, a arrecadação nesses locais é menor e, portanto, há menos recursos para financiar as escolas da região, gerando desigualdade educacional entre vizinhanças, cidades e até mesmo estados. Determinadas áreas, privilegiadas, recebem muito mais recursos do que outras, e podem investir mais em infraestrutura, contratar e manter os melhores professores<sup>10</sup>, comprar material didático, oferecer disciplinas eletivas e cursos avançados, etc. Além disso, como consequência dessa segregação residencial, uma criança de família pobre tem de duas a quatro vezes mais chance do que uma criança de família rica de ter colegas com baixo nível de habilidades e problemas de comportamento. Outro resultado é que, por razões de insegurança financeira e residencial, as escolas que atendem famílias mais pobres tendem a ter mais alunos que entram e saem da escola durante o ano, o que também afeta negativamente o rendimento escolar (DUNCAN; MURMANE, 2016).

## 3) *Primeira infância*

Os hábitos, costumes, lazeres, modos de falar e se comportar das famílias de camadas médias e superiores tendem a refletir os valores escolares (e são refletidos na

---

<sup>8</sup> Para uma discussão de resultados de pesquisas sobre vulnerabilidade social, territórios e desigualdade escolar no Brasil, ver Ribeiro e Vóvio (2017).

<sup>9</sup> De acordo com Ribeiro *et al.* (2016), crianças e adolescentes que moravam em bairros em condições precárias tinham 28% (crianças) e 30% (jovens) mais chance de estarem em situação de risco do que seus pares em bairros melhores. Da mesma forma, alunos de 8ª série que frequentavam escolas em áreas com concentração de adultos com baixa escolaridade tinham, em média, uma redução de 11 pontos na proficiência de Matemática na escala do Saeb se comparados com seus pares em locais com clima educativo alto.

<sup>10</sup> Várias pesquisas mostram que escolas que atendem um nível elevado de alunos pobres, não brancos e de baixo rendimento têm dificuldade de atrair e manter professores qualificados (DUNCAN; MURMANE, 2016).

escola). Ao entrar na escola, um filho de professores universitários, por exemplo, provavelmente já terá tido um contato grande com livros, viajado, falará a língua padrão, etc., ou seja, a escola acolherá um aluno que foi “preparado” dentro dos moldes esperados por ela. A essa “preparação” dá-se o nome de prontidão escolar<sup>11</sup> (*school readiness*). Sendo assim, apesar de começarem suas vidas com capacidades similares, ao chegarem aos 4 anos, as crianças nos percentis mais altos de renda atingem em média o 69º percentil nos testes de Letramento e Matemática, enquanto seus pares dos percentis mais baixos ficam no 34º e 32º percentis (WALDFOGEL; WASHBROOK, 2011).

Fora o acesso a bens de cultura legítima, o *status* socioeconômico permite maior investimento de tempo com/para os filhos. Em média, mães com Ensino Superior passam 4,5 horas a mais interagindo com seus filhos do que as com diploma de Ensino Médio ou inferior, o que se faz notar especialmente no vocabulário. Aos 3 anos, crianças com pais altamente educados terão ouvido 30 milhões de palavras a mais do que aquelas cujos pais recebem auxílio governamental (GREENSTONE *et al.*, 2013).

#### 4) *Atividades extraescolares*

Entre 1972-1973, as famílias de alta renda gastavam anualmente cerca de US\$ 2.850 por criança a mais do que seus pares mais pobres nas chamadas atividades de enriquecimento (esportes, música, dança, viagens, aulas particulares, etc.) extraescolares. No ano escolar 2005-2006, essa diferença foi para US\$ 8.000. Ademais, estima-se que entre o nascimento e os 6 anos de idade, as crianças de famílias mais ricas terão gastado cerca de 1.300 horas a mais do que seus pares mais pobres em contextos novos (i.e., algum lugar que não a escola ou com alguém da família/cuidador). Essas experiências extraescolares contribuem para a formação de um conhecimento geral do mundo que mais tarde será crítico nas mais diferentes áreas (DUNCAN; MURMANE, 2016).

Nos Estados Unidos, uma preocupação crescente é o chamado *summer setback* (atraso de verão). As férias de verão americanas chegam a durar três meses, um período longo sem escola e suas atividades, especialmente impactante para os estudantes de camadas populares que apresentam perdas de aprendizagem no período, quando

---

<sup>11</sup> No Brasil, esse termo é controverso, sendo muitas vezes utilizado apenas pela área de psicologia. Contudo, mantivemos o termo para nos ater à tradução vinda do Inglês, especialmente considerando o local de pesquisa (EUA). Para Duncan e Murnane (2016, p. 145), a prontidão escolar pode ser dividida entre 1) categoria cognitiva: habilidades cognitivas concretas, como letramento e matemática básica; 2) comportamentos socioemocionais, como a capacidade de controlar impulsos, focar uma tarefa e ausência ou presença em pequena escala de comportamentos antissociais.

comparados a seus pares mais afluentes. Allington e McGill-Franzen (2003) mostram que as férias escolares de verão criam, em média, uma diferença de rendimento de três meses a cada ano entre os alunos de diferentes classes sociais, que podem se acumular para até um ano e meio entre o fim do jardim de infância e o fim da 5ª série. Quando combinado com a diferença de rendimento no início da escolarização, os alunos de renda baixa normalmente se encontram entre dois e três anos atrás dos de classe média.

### **Política educacional americana com foco em desigualdades**

Entre 1964 e 1965, o então presidente americano Lyndon Johnson lançou uma série de programas chamada *Great Society* (Grande Sociedade), cujo objetivo principal era eliminar a pobreza e a injustiça racial nos EUA. A educação, por certo, não ficou fora desses esforços. O ano de 1965 foi um marco histórico das políticas públicas de redução das desigualdades educacionais nos Estados Unidos, com a aprovação do Esea, que objetivava “fortalecer e melhorar a qualidade educacional e as oportunidades educacionais nas escolas fundamentais e médias da nação” (ESEA, 1965). No seu artigo 1 (*Title I*), estabelece-se a assistência financeira a agências locais de educação destinadas à educação de crianças de famílias de baixa renda<sup>12</sup> (ESEA, 1965). Um problema era que o Esea distribuía os fundos com base no número de crianças pobres matriculadas, sem estabelecer a forma como o valor poderia ser gasto, o que acabou levando a distorções e, até mesmo, desvio de recursos (MCGUINN, 2015). Como consequência, o Ato sofreu quatro emendas entre 1965 e 1980, objetivando precisar o uso dado pelo financiamento. Outra questão que acabou influenciando a eficácia do programa era (e é) o constante embate entre os políticos (e os interesses que representam) que defendem um governo federal mais ativo e atuante e aqueles a favor de um Estado mínimo. Por exemplo, foi apenas em 1980 que o presidente Jimmy Carter conseguiu criar um departamento exclusivo para a educação. Contudo, durante o governo do seu sucessor Ronald Reagan, o departamento viu sua equipe e orçamento bastante reduzidos, seu poder de promover políticas educacionais<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Até hoje é comum ver em pesquisas e reportagens o termo “*Title I student*” para se referir aos alunos de baixa renda. Um dos programas estabelecidos nesse período voltado para a primeira infância é o *Head Start*, gerido pelo Departamento de Saúde e Serviços Humanos. O programa, que existe até hoje, foca as crianças de 0-5 anos de famílias de baixa renda, oferecendo serviços educacionais, saúde, nutrição e de desenvolvimento parental.

<sup>13</sup> Para se ter uma dimensão, o orçamento para o Departamento de Educação “foi cortado em 11 por cento entre o ano fiscal de 1981 e 1988 e o Instituto Nacional de Educação (o órgão federal de pesquisa e desenvolvimento educacional) perdeu 70 por cento do seu financiamento durante o período” (MCGUINN, 2015, p. 54).



Bill Clinton, em 1994, expande a política educacional federal com o *Improving America's Schools Act* (Iasa - Ato Melhorando as Escolas da América), que revisava o antigo Esea, garantido que os alunos *Title I* fossem ensinados de maneira inclusiva. Para a consolidação das FSCS, é importante perceber como a questão do “entorno escolar” é recorrente no texto do ato, que afirma, por exemplo, que “condições fora da sala de aula, tais como fome, insegurança nas condições de vida, falta de moradia, desemprego, violência, cuidado inadequado de saúde, abuso infantil, abuso de drogas e álcool podem afetar adversamente o desempenho acadêmico das crianças e devem ser abordadas por meio da coordenação de serviços, como serviços de saúde e social” (IASA, 1994). Além disso, o Iasa estabelece sistemas de *accountability* por meio de exames padronizados. Em 2002, por meio do ato *No Child Left Behind* (NCLB), assinado pelo presidente George W. Bush, a política de *accountability* é expandida e os alunos passam por exames anuais de Matemática e Leitura entre o 3º e o 8º ano de ensino (e mais uma vez no ensino médio). As escolas que recebiam fundos do *Title I* teriam então que apresentar um *Adequate Yearly Progress* (AYP - Progresso Anual Adequado). As escolas (e estados) que repetidamente não alcançavam o AYP eram obrigadas a seguir uma série de passos e intervenções para atingir melhores resultados.

Em seguida, o presidente Barack Obama assina, em 2015, o ato *Every Student Succeeds Act* (*Essa* - algo como ‘Todos os alunos são bem-sucedidos’), que se propõe a “oferecer a todas as crianças a oportunidade significativa de receber uma educação justa, equitativa e de alta qualidade, e fechar o *gap* de rendimento educacional” (ESSA, 2015, p. 13). Nas 391 páginas do *Essa*, a palavra *community* (comunidade) é repetida 170 vezes e a ideia de parceria entre escola, comunidade, família, vizinhança também aparece com bastante força. O governo atual, do presidente Donald Trump, ainda não propôs um plano coeso para a educação fundamental e média.

### **Histórico das iniciativas de *Full-Service Community Schools***

O breve panorama da política americana voltada para o Ensino Fundamental e Médio nos mostra que, apesar de mudanças e conflitos, a ideia central de combate à desigualdade educacional permaneceu ao longo dos anos. Além disso, os textos dos Atos evidenciam a ligação estreita estabelecida entre *gap* educacional e as desigualdades sociais. Por consequência, percebe-se a necessidade de procurar soluções para os problemas educacionais não apenas dentro da sala de aula, mas também em seu entorno e com a participação de diferentes atores, desembocando na possibilidade das *Full-*

*Service Community Schools*. A ideia da escola como um espaço privilegiado de relações e oferta de serviços variados para a comunidade não é nova nos EUA. Pode-se traçar como marco para esse tipo de iniciativa a criação, no ano de 1889, por Jane Addams, a segunda mulher a ganhar o prêmio Nobel e conhecida como “a mãe do trabalho social”, da Hull House, em Chicago, para atender os bairros pobres de imigrantes da cidade, oferecendo uma série de serviços e atividades (BENSON *et al.*, 2009). Essa perspectiva foi abraçada pelo filósofo, professor e pedagogo John Dewey, que declarou:

O conceito de escola como um centro social nasce do nosso movimento democrático. Vemos em todos os lugares sinais do crescente reconhecimento de que a comunidade deve a cada um de seus membros a oportunidade mais plena de desenvolvimento (BENSON *et al.*, 2009, p. 24).

Até o ano de 1913, 71 cidades em 21 estados relatavam ter escolas funcionando como centros sociais. Em 1914, 17 estados tinham leis permitindo o uso do espaço escolar pela comunidade (BENSON *et al.*, 2009). No entanto, com o evento da Primeira Guerra Mundial, essas iniciativas vão diminuindo, dando espaço a escolas mais tradicionais. Já na época da Grande Depressão, Leonard Covello, diretor da Benjamin Franklin High School, no East Harlem de Nova York, tornou a escola um ponto de referência para a população local, formada em sua maioria por imigrantes pobres, com uma série de programas que iam de educação de adultos à luta por moradia e saneamento básico. A escola comunitária de Covello durou de 1934 a 1956 e tornou-se um modelo para outras iniciativas. Após a Segunda Guerra Mundial, o foco nas escolas comunitárias continuou, mas foi ampliado quando suas lentes mudaram para uma reforma educacional mais ampla (CAMPBELL-ALLEN *et al.*, 2009). Uma iniciativa na cidade de Flint, Michigan, por exemplo, criou um fundo, entre 1951 e 1960, para construir novas escolas de ensino e reformar escolas antigas para abrigar diferentes programas comunitários. Com a implantação do Esea em 1965, aumentam os investimentos em programas voltados para os menos favorecidos. Em 1978, há a assinatura do *Community Schools and Comprehensive Community Education Act* (Ato das Escolas Comunitárias e Educação Comunitária Abrangente), que autorizava o comissário de educação federal a conceder subvenções para agências educacionais locais e estaduais para programas que fornecessem serviços educacionais, recreativos, de saúde, culturais e outros para a comunidade.

Nos anos 1980 e 1990, os estados passam a criar suas próprias legislações de estabelecimento e financiamento de programas de escolas comunitárias. Em 1987, o estado de Nova Jersey lança o programa *School-based Youth Services* (Serviços para juventude nas escolas), objetivando integrar uma série de serviços perto ou dentro das escolas. Em 1990, a Flórida passou o *Full-service School Act*, recebendo, no primeiro ano, uma soma de US\$ 6,1 milhões alocados em 32 distritos. Em seguida, a Califórnia estabelece o *Healthy Start Support Services for Children Act*, em 1991, e o Missouri, em 1993, uma iniciativa denominada *Caring Communities*. Os anos 1990 marcam a entrada de instituições sem fins lucrativos no debate e na ação das FSCS, como a *Coalition for Community Schools (CCS)* (CAMPBELL-ALLEN *et al.*, 2009). Outro marco governamental importante foi a aprovação pelo congresso americano do *Full-Service Community Schools Act of 2011*, que autorizava a concessão de subsídios. Como uma emenda ao Esea de 1965, aprova-se posteriormente o *Full-Service Community Schools Act of 2015*. Da mesma forma, uma emenda ao Esea estabelece a criação do *Fund for Improvement in Education*, que passa a gerenciar a concessão de subsídios (*grants*) federais para o planejamento, implementação e manutenção de experiências de FSCS no país.

### **O programa *Full- Service Community Schools***

O *Full-Service Community Schools Act of 2015* define as FSCS como escolas<sup>14</sup> de Ensino Fundamental ou Médio que

(1) participam de um esforço de base comunitária para coordenar e integrar serviços de educação, de desenvolvimento, para a família, de saúde e afins através de parcerias entre organizações comunitárias e entidades públicas e privadas; e (2) fornecem acesso a esses serviços para estudantes, famílias e comunidade, durante o ano letivo (incluindo antes e depois dos horários escolares e fins de semana), assim como durante o verão.

As FSCS não constituem um objeto homogêneo, ou seja, elas podem ter diferentes desenhos, formas de financiamento, recursos humanos envolvidos e infraestrutura. Focaremos aqui o processo de financiamento das FSCS por meio do FIE federal<sup>15</sup>.

*Quem pode concorrer?*

---

<sup>14</sup> Escolas privadas podem ser parceiras, mas as FSCS devem ser públicas.

<sup>15</sup> Nesta seção apresentamos a regulamentação do FIE por se tratar de uma estratégia de política pública visando a diminuição das desigualdades educacionais, mas o financiamento das FSCS pode vir de diferentes fontes, não apenas do FIE federal.

Para receber o financiamento federal, os candidatos enviam suas propostas para o *Innovation and Improvement Office* do Departamento de Educação americano, por meio de um edital público. Os candidatos devem ser um consórcio entre uma agência educacional local e uma ou mais organizações comunitárias, organizações sem fins lucrativos ou outras entidades públicas ou privadas. Outro critério para se candidatar é garantir que haja outras fontes de financiamento para o programa que não venham de contribuições federais. O candidato deve demonstrar que o programa tem um bom custo-benefício e poderá chegar aos resultados propostos. Não há um número mínimo ou máximo de alunos a serem atendidos pela proposta. Quanto ao público atingido pela FSCS, o Departamento não estabelece uma definição estrita, mas os candidatos devem apresentar uma descrição das características sociodemográficas do público, a magnitude ou gravidade das necessidades a serem enfrentadas e até que ponto *gaps* específicos ou fraquezas identificadas serão enfrentados pelo projeto proposto. Há uma prioridade pelas candidaturas de projetos localizados ou que atenderão as chamadas *Promise Zones* (Áreas de promessa). Essas são áreas com alto índice de pobreza nas quais o governo federal, em parceria com lideranças locais, foca seus esforços para aumentar a atividade econômica, as oportunidades educacionais, a saúde pública, diminuir a violência, etc.

#### *Como o dinheiro pode ser gasto?*

A proposta apresentada no edital deve ser baseada em pesquisas científicas que apoiem a eficácia da proposta, que pode estabelecer programas novos ou propor a expansão de uma FSCS. O financiamento tem duração de cinco anos, com valor máximo de US\$ 500.000 por ano, podendo o valor variar a cada ano, dependendo do custo das ações a serem implementadas. O projeto deve comprovar que terá outras fontes de investimento. A distribuição dos gastos médios das FSCS costuma ser feita da seguinte maneira: 26% fundos do distrito, 20% fundos federais, 14% fundos estaduais, 3% fundações privadas, 12% fundos municipais, 6% apoio material não financeiro, 4% organizações comunitárias, 3% condado, 2,5% negócios privados e menos de 1% em doações individuais (BLANK *et al.*, 2010, p. 6). Os recursos federais podem financiar custos com atividades fora do período letivo (programas de verão e férias, fim de semana, noite, etc.), atividades fora da escola, equipamentos e pagamento de pessoal (incluindo, obrigatoriamente, um coordenador do projeto em período integral). O valor alocado para o financiamento das FSCS é variável. Em 2018 foram US\$ 17.500.000 para programas novos ou em continuidade. Os recursos são normalmente utilizados da seguinte forma:

57% em desenvolvimento de competências de aprendizagem; 19% em atendimento de saúde física e mental; 12% no apoio às famílias; 12% em pessoal (BLANK *et al.*, 2010, p. iv). A partir do recebimento do financiamento governamental, o consórcio se torna responsável por esse valor, assegurando-se de que os fundos serão usados da forma prevista e os custos, documentados.

### *Como participar?*

Os consórcios candidatos devem preencher uma série de documentações do Departamento de Educação, além de apresentar o projeto informando as características sociodemográficas dos alunos, famílias e comunidades, o número total de indivíduos que serão atendidos, o tipo e a frequência dos serviços oferecidos, os objetivos, as estratégias a serem adotadas e um orçamento detalhado. O Departamento realiza webinars (seminários realizados pela internet) para dar informações gerais sobre o edital, solucionar dúvidas sobre a candidatura e fornecer informações específicas para os interessados, assim como amplo material informativo para os candidatos. Os projetos recebidos são então lidos e analisados pelo Departamento de Educação obedecendo aos seguintes critérios, num total de 100 pontos: Qualidade do desenho do projeto (15 pontos); Qualidade dos serviços do projeto (25); Adequação dos recursos (15); Qualidade do plano de gerenciamento (20); Qualidade da avaliação do projeto (25). O número de escolhidos pelo edital é variável em cada ano.

### **Algumas experiências de *Full-Service Community Schools***

Para selecionar as experiências da FSCS, utilizamos a biblioteca digital Eric (*Education Resources Information Center*), mantida pelo Departamento de Educação dos EUA, e material disponibilizado por organizações focadas nas FSCS. Consideramos que são experiências relevantes e significativas de FSCS que ajudam a materializar as ideias apresentadas anteriormente.

#### 1) Proposta de FSCS de Ensino Fundamental em um centro urbano na costa leste americana<sup>16</sup>

Trata-se de uma experiência em uma escola situada num grande distrito urbano que atende aproximadamente 200 alunos do jardim de infância ao 5º ano; 90% deles recebiam

---

<sup>16</sup> Esta experiência, cujo distrito onde ocorreu não se encontra identificado, foi objeto de estudo de GALINDO, Claudia; SANDERS, Mavis; ABEL, Yolanda. Transforming educational experiences in low income communities: a qualitative case study of social capital in a Full-Service Community School. *American Educational Research Journal*, v. 54, p. 140-163, 2017.

alimentação subsidiada, 50% estavam aprendendo Inglês, 25% recebiam serviços de educação especial. Do total, 71% dos alunos eram hispânicos/latinos, 13% brancos, 11% negros, 5% nativo-americanos ou asiáticos. Todos os professores da escola eram considerados extremamente qualificados, com certificação profissional padrão ou avançada.

A escola, à época do estudo, contava com 23 parceiros da comunidade que auxiliavam em uma série de programas e atividades, como: serviços de saúde mental e aconselhamento, programa de aprendizagem durante o verão, programa após o horário escolar com tutoria e ajuda com o dever de casa, serviços dentários e encaminhamentos, programa de educação física, aulas de alfabetização e letramento para adultos em Inglês e Espanhol, distribuição de presentes no Natal, banco de alimentos e um programa de música. Ao analisar o trabalho desenvolvido e, em especial, o capital social empregado e gerado por ela, Galindo, Sanders e Abel (2017) perceberam que a escola ofereceu com sucesso oportunidades significativas de aprendizagem educacional para os alunos e suas famílias e ampliou o capital social das famílias, em especial as imigrantes. A escola foi capaz de capitalizar múltiplas fontes durante um período de recessão econômica, conseguindo estabelecer, maximizar e manter conexões com seus mais de 20 parceiros. Contudo, a limitação de recursos criou “buracos”, visto que a demanda é maior do que a oferta. Essa desigualdade de acesso gerou tensões, especialmente étnico-raciais, pois as famílias brancas se consideravam prejudicadas.

## 2) O Programa *Harlem Children's Zone* na cidade de Nova York<sup>17</sup>

A *Harlem Children's Zone* (HCZ) é uma área no Harlem, Nova York, com população majoritariamente negra e de baixa renda, que agrupa cerca de 97 quarteirões combinando *charter schools*<sup>18</sup> e uma rede de serviços para a comunidade a fim de assegurar um ambiente positivo que apoie as crianças do momento do nascimento até sua formatura universitária, oferecendo mais de 20 programas/projetos. Entre 2007 e 2008, os programas da HCZ atenderam 8.058 jovens e 5.291 adultos. As escolas fornecem serviços gratuitos de saúde, saúde mental e dental, incentivos aos alunos de acordo com seus

---

<sup>17</sup> A pesquisa completa encontra-se disponível no artigo de FRYER, R.; DOBBIE, W. Are high-quality schools enough to increase achievement among the poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. **American Economic Journal: Applied Economics**, v. 3, n. 3, p. 158-187, 2011.

<sup>18</sup> Trata-se de escolas mantidas com recursos públicos, mas cuja gestão é privada.

rendimentos escolares, refeições nutritivas, apoio aos pais por meio de cestas básicas, refeições e transporte, etc.

A pesquisa de Fryer e Dobbie (2011) mostrou que as *charter schools* na HCZ foram eficazes em aumentar o rendimento das crianças mais pobres de grupos minoritários. Os alunos que se matricularam na *middle school* ganharam cerca de 0,2 desvio padrão em Matemática a cada ano, quase suficiente para acabar com a diferença entre negros e brancos em Matemática até o 9º ano (14-15 anos). Alunos que cursaram o Ensino Fundamental em uma das escolas da HCZ ganharam aproximadamente 0,2 desvio padrão em Matemática e Inglês por ano, acabando com a diferença racial de rendimento nas duas disciplinas até o 3º ano (8-9 anos).

### 3) FSCS em oito escolas de Ensino Médio em áreas urbanas<sup>19</sup>

O estudo de Axelroth (2009) apresentou oito estudos de casos de FSCS de Ensino Médio em centros urbanos, todas caracterizadas por alto nível de pobreza e corpo discente etnicamente diverso.

— George Washington Community High School - Indianapolis, Indiana.

Essa escola atendia 783 alunos, entre o 7º e o 12º ano; 91% deles recebiam alimentação subsidiada, 41% brancos, 31% hispânicos, 24% negros, 4% multirraciais. Por seus resultados insatisfatórios, a escola foi fechada, mas depois de uma reestruturação, foi reaberta e contava com o apoio de mais de 50 organizações locais para atender os alunos e a comunidade. A escola e seus parceiros receberam US\$ 2,4 milhões dos US\$ 4,9 milhões distribuídos pelo edital do governo federal em 2009.

Os serviços disponibilizados incluíam tutoria, aconselhamento, preparação para a universidade e mercado de trabalho, saúde física e mental, atividades físicas, preparação para a prova de supletivo (GED), curso de Inglês como segunda língua e programas de engajamento parental e prevenção da violência. Para atender à demanda, a escola funcionava até as 19h, incluindo fins de semana e férias. Entre os anos de 2007 e 2009, a frequência aumentou em 8% (em 2008, atingiu 96% de frequência, 1% acima da meta do distrito), 49% obtiveram seus diplomas em 2008 (comparado à média de 47% do distrito). Em 2009, 100% dos formandos foram aceitos em alguma instituição de Ensino Superior ou de educação continuada.

---

<sup>19</sup> A compilação dessas experiências pode ser vista em AXELROTH, R. **The Community Schools Approach: Raising Graduation and College Going Rates** — Community High School Case Studies. Washington, DC: Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership, 2009.

— Fannie Lou Hamer High School - Bronx, Nova York

A escola se localizava em um dos distritos mais pobres do país, atendendo 500 alunos, 66% latinos, 32% negros, 1% asiáticos ou nativo-americanos. Desses, 90% recebiam almoço subsidiado, 23% recebiam serviços de educação especial, 10% estavam aprendendo inglês e 11% encontravam-se em grande distorção idade-série. Para auxiliar esse público, a escola focou um currículo que enfatizava o desenvolvimento de pesquisa, resolução de programas e habilidades de comunicação, além de cursos de administração do tempo e estresse, habilidade de estudo e planejamento, letramento financeiro, liderança, entre outros. A escola estabeleceu parcerias com hospitais, outras escolas, banco de alimentos, para que os alunos fizessem trabalhos comunitários, que contavam como créditos acadêmicos. Em parceria com a Universidade de Nova York, a escola oferecia cursos de filosofia no verão, assim como visitas a outras universidades durante o ano letivo. O principal parceiro, Children's Aid Society, tinha um centro para atendimento a famílias no Bronx, a poucos quarteirões da escola, oferecendo serviços de saúde e programas voltados para gravidez na adolescência, contando ainda com profissionais como assistentes sociais, nutricionistas, etc. Como resultado, o relatório da Secretaria de Educação da cidade de Nova York de 2007-2008 mostrou que a escola atingiu em 100% os objetivos de melhora, estando no percentil 97 entre todas as escolas de Ensino Médio da cidade, ou seja, a escola estava no topo quando comparada às demais nos quesitos ambiente escolar, desempenho estudantil, progresso dos alunos e diminuição do *gap* de desempenho. Além disso, 64% dos seus alunos se formaram (comparado à média estadual de 55%).

— Oyler Community Learning Center - Cincinnati, Ohio

Localizada em uma área industrial, na qual 25% da comunidade é analfabeta, a escola estava a ponto de ser fechada por causa do baixo número de matrículas e rendimento acadêmico quando a comunidade resolveu se engajar. Em 2009, atendia 870 alunos, sendo 54% brancos, 42% negros, 4% multirraciais; 79% dos estudantes recebiam alimentação subsidiada. Por meio de parcerias com a Secretaria de Educação e um hospital, ofereciam serviços de saúde física e mental, tratamentos dentários e exames de vista, treinamento profissional, alimentação no período da noite, espaço de lazer e programas de liderança juvenil. Adotaram o programa chamado *Help One Student To Succeed* (Hosts), contando com 350 mentores de 65 organizações diferentes que acompanhavam individualmente cada aluno e suas famílias. O resultado principal foi que não houve sequer um caso de evasão escolar de alunos do Ensino Médio nos dois anos,



numa região em que, por gerações, cerca de 85% dos alunos paravam os estudos após o 8º ano.

— Parkrose High School - Portland, Oregon

Nessa escola, metade da população de 1.100 alunos era composta por brancos e os demais se dividiam entre outras etnias/raças; 61% deles recebiam subsídio de alimentação e 85% apresentavam um ou mais fatores de risco acadêmicos. A escola foi reconstruída no fim dos anos 1990, planejada para ser um centro de atendimento à comunidade. Em 2009, a escola contava com o apoio e recursos de 32 agências comunitárias, 12 parceiros comerciais e centenas de voluntários. Um dos destaques eram as atividades multiculturais feitas pelos próprios alunos, que se organizavam em grupos de identificação étnico-culturais (por exemplo, grupos latinos, afro-americanos, asiáticos, etc.). Os alunos tinham acompanhamento e aconselhamento para o processo de entrada nas universidades e no mercado de trabalho, assim como trabalhos específicos para jovens com risco de se envolver em grupos criminosos (como gangues), por meio de um trabalho de desenvolvimento de liderança, resolução de problemas e oferta de oportunidades. Os alunos do Ensino Médio tinham a possibilidade de participar de programas de verão e também de trabalhar como assistentes de professores e treinadores nos programas voltados para as crianças do Ensino Fundamental. Aos pais dos alunos eram oferecidas aulas de inglês, seminários, cursos de computação, atividades de socialização, além dos serviços de uma clínica de saúde dentro da escola. Diante dessas mudanças, o nível de evasão caiu para 2%, em 2006, a frequência média diária alcançou 91% dos alunos e 72% deles se formaram no Ensino Médio (comparado à média do distrito escolar, de 54%).

— Foster High School - Tukwila, Washington

Todas as escolas públicas de Tukwila, que atendiam 2.700 alunos, faziam parte de um grupo de colaboração de *Community schools*. Tukwila foi identificada pelo *New York Times* como o distrito escolar mais diverso dos EUA em sua composição étnico-racial. Havia 65 línguas diferentes representadas entre os 900 alunos da escola Foster; 31% dos alunos eram brancos, 31% afro-americanos, 17% asiáticos, 16% hispânicos, 2% nativo-americanos, 2% das ilhas do Pacífico. Dentre as iniciativas, destacam-se aquelas que visavam o compartilhamento das heranças culturais entre os colegas, por meio da realização de atividades, exposições, aulas de culinária, etc. Os estudantes contavam com professores e tutores voluntários da Universidade de Washington para ajudar nos deveres de casa e desenvolver suas habilidades acadêmicas. Os interessados em entrar no Ensino Superior recebiam apoio extra e aulas opcionais durante e após o período letivo. A escola

também oferecia serviços de saúde, clínica dentária, vacinação gratuita, exames para asma, programas de educação antitabagismo e de prevenção contra obesidade, diabetes e má nutrição. As famílias eram envolvidas por meio de atividades noturnas para os pais, aulas de educação de adultos, encaminhamentos das famílias aos recursos municipais necessários, etc. Como resultado, no ano escolar 2006-2007, 82,5% dos alunos se formaram no momento esperado, número bem acima do previsto.

— Community Links High School - Chicago, Illinois

Nessa pequena escola, que atendia 134 alunos, todos os estudantes eram hispânicos e recebiam alimentação subsidiada, 12% deles estavam aprendendo inglês e 7,5% precisavam de serviços de educação especial. Muitos dos alunos, ao completar o 8º ano, abandonavam os estudos para trabalhar e ajudar financeiramente a família. Em 2003, o então diretor procurou o distrito escolar, reunindo os membros da comunidade, pais, conselho da escola, professores e alunos para pensar em um novo desenho de escola. Uma das modificações implementadas foi o estabelecimento de um novo quadro de horário de funcionamento: enquanto os alunos do Ensino Fundamental começavam as aulas às 9h, os alunos do Ensino Médio iniciavam mais tarde (conseguindo trabalhar ou estudar algumas horas pela manhã), com um horário estendido de oito horas por dia durante todo o ano, podendo assim se formar ao final de três anos (em vez dos tradicionais quatro anos). O foco era garantir a diplomação do aluno e incentivá-lo a prosseguir seus estudos, por meio de aulas complementares aos sábados e no começo da manhã, visitas a universidades, aulas de nível universitário em instituições parceiras, programa de mentoria, apoio para se inscrever nas universidades e oportunidades de bolsas de estudo. Além disso, a escola oferecia atividades de lazer, esportes, alfabetização de adultos, inglês como segunda língua, matemática, computação para os alunos e a comunidade, assim como serviços médicos, exames físicos e vacinas. Quando o programa começou, em 2003, 30% dos alunos de Ensino Fundamental atingiram ou superaram a média, contra 73% em 2009, além do fato de que 99% dos alunos se formaram no Ensino Médio. Desses, 85% foram para universidades.

— Little Village Lawndale High School Campus - Chicago, Illinois

Durante 19 dias de greve de fome, em 2001, 14 membros da comunidade protestaram pedindo a construção de uma nova escola de Ensino Médio para a região, predominantemente de origem mexicana e afro-americana. Quatro anos depois, o campus, formado por quatro escolas, foi inaugurado e, em 2009, atendia 1.355 alunos, sendo 78% latinos e 21% afro-americanos, com 92% da população discente recebendo

almoço subsidiado e 9% aprendendo inglês. Cada uma das escolas tinha sua própria administração e um foco específico: Justiça Social; Artes Multiculturais; Matemática, Ciência e Tecnologia; Linguagem<sup>20</sup>. Contavam com vários equipamentos, tais como biblioteca, piscina, auditório, sala de dança, academia, centro de saúde, laboratórios de aprendizagem e centro de alfabetização/letramento, compartilhados, com atividades conjuntas esportivas e extracurriculares para todos os alunos, das quatro unidades.

De acordo com Axelroth (2009), os dois principais benefícios desse desenho de campus eram que os alunos tinham as vantagens de um ambiente escolar pequeno, mas sem perder as conveniências de uma infraestrutura maior, e que esse arranjo permitia que, mesmo que as escolas fossem fechadas em alguns períodos, o restante dos equipamentos permanecesse aberto para a comunidade. Os espaços do campus extraescolar e o centro de saúde permaneciam abertos de segunda a quinta até as 20h e, aos sábados, ainda ofertavam aulas de educação para adultos à comunidade. Segundo um dos diretores, os programas foram pensados para ter um componente de engajamento cívico e desenvolvimento de liderança. Os alunos mais velhos serviam de mentores e tutores dos mais novos. Os alunos aprendiam sobre os direitos civis (inclusive, por meio de viagens pelo sul dos EUA), trabalhavam para aumentar o registro de eleitores na comunidade, realizavam encontros para discutir a violência racial e criaram um grupo de prevenção à violência. Além disso, tinham a possibilidade de participar de programas de aconselhamento, estágio e atividades de verão.

As quatro escolas do campus tinham uma frequência diária de 90% e menos de 1% de absenteísmo discente. Em 2009, entre 75% e 80% dos alunos da primeira turma estavam prestes se formar no Ensino Médio (contra uma média de 40% nas demais escolas da vizinhança). Desses, oito alunos já haviam recebido bolsa de estudos integral para a universidade.

— Sayere High School - Filadélfia, Pensilvânia

A escola atendia 650 alunos, 99% deles afro-americanos, 85% recebendo alimentação subsidiada, 20% serviços de educação especial. Localizava-se numa vizinhança onde apenas 19% dos adultos com idade acima de 25 anos haviam se formado no Ensino Médio e 4% na universidade. A escola tinha como principal parceira a Universidade da Pensilvânia, que ajudava a estabelecer programas focados, especialmente em educação para as ciências da saúde, preparação para a universidade e

---

<sup>20</sup> Além das disciplinas comuns, cada escola oferece opções diferentes de matérias dependendo da ênfase dada por cada unidade. Para acessar o currículo de cada uma delas, ver: <https://www.lvlhs.org/>

para o trabalho. A cada ano, 350 alunos da universidade participavam das atividades na escola. Em uma delas, por exemplo, os alunos trabalhavam junto aos professores para desenvolver atividades experimentais nos laboratórios de ciências. Já a parceria com a Faculdade de Enfermagem e Ciências Médicas permitiu estabelecer um currículo de Ciências, baseado em pesquisa com pequenos grupos de aprendizagem, mantendo um centro médico que atendia a mais de 3.100 usuários, entre estudantes, famílias e comunidade. A parceria com outra instituição, *Netter Center's Agatston Urban Nutrition Initiative*, focava a educação nutricional, o acesso à alimentação saudável e atividades físicas. Os alunos tinham aulas de culinária nas férias e cuidavam da horta da escola. A primeira turma a se formar no Ensino Médio (no ano escolar de 2006-2007) teve uma taxa de aprovação de 90% (comparada a 50% nas escolas da cidade). Desses, 56% se inscreveram em algum tipo de educação continuada, sendo que os parceiros da escola angariaram US\$ 50.000 em bolsas de estudo para esses alunos.

4) Programa FSCS em duas escolas com público de maioria imigrante na cidade de Los Angeles<sup>21</sup>

A pesquisa de Zetlin, Ramos e Chee (2001) analisou a participação dos alunos e das famílias em duas *Community schools* localizadas em Los Angeles, uma com público latino (Murchison Street School) e a outra formada por alunos de origem no Sudeste Asiático (Castelar Elementary School)<sup>22</sup>. Os autores realizaram 36 entrevistas em profundidade, em especial com mães, sobre a história familiar, seus valores culturais, razões para procurar os serviços prestados, serviços utilizados e suas percepções quanto a eles. Além disso, analisaram documentos e entrevistaram funcionários da escola.

— A Murchison Street School, com 950 alunos da pré-escola até o 5º ano, atendia a população latina; 98% dos alunos integravam a primeira geração, vindos do México e de outros países da América Central. As regiões atendidas pela escola possuem altos índices de violência, tráfico de drogas, pouco comércio e transporte público de má qualidade, dificultando o acesso a médicos e outros serviços públicos.

---

<sup>21</sup> Pesquisa completa disponível em ZETLIN, Andrea; RAMOS, Cecilia; CHEE, Anthony. Two case studies of community schools serving Latino and Southeast Asian children. **Journal of Child and family studies**, v. 10, n. 1, p. 23-38, 2001.

<sup>22</sup> Neste caso, temos a informação de que, em 1992, as escolas receberam financiamento da *California Healthy Start Initiative* (iniciativa do governo da Califórnia atualmente fora de vigor) para implementação de programas de FSCS.

Essa era uma escola *Title I*, ou seja, com alto índice de pobreza. Todos os alunos recebiam alimentação subsidiada e mais de 64% deles recebiam algum outro tipo de auxílio público. A frequência média diária era de 95% e o resultado médio para os alunos de 2º e 5º ano em exames de leitura estava abaixo do considerado adequado para a idade.

As mães relataram a crença de que o envolvimento com a escola iria ajudar os filhos a não se envolverem com grupos criminosos (como as gangues do bairro), mas que se sentiam incapazes de ajudar com as tarefas de casa e os trabalhos escolares (apesar de assegurarem que seus filhos realizassem essas tarefas). Por não terem tido a oportunidade de estudar, tentavam mostrar aos filhos a importância da escola como meio de mobilidade social, de acesso a uma vida melhor. A maioria dessas mulheres entrou em contato com os serviços oferecidos pela FSCS por recomendação de professores e outros funcionários da escola, pois os filhos apresentavam algum tipo de comportamento indesejável. Inicialmente, elas hesitavam em procurar os serviços, mas, em sua maioria, passaram a participar das atividades como forma de ajudar os filhos. Um dos problemas enfrentados por essas mães foi que alguns maridos não permitiam que as esposas fossem ao centro de aconselhamento. Com o tempo de trabalho com as famílias, os conselheiros descobriram uma série de problemas, como violência doméstica, abusos, uso de drogas e alcoolismo, levando ao encaminhamento para diferentes instituições, como Alcoólicos Anônimos, Aconselhamento legal, Centro de Assistência a Vítimas e Testemunhas, etc., além de auxílio para preenchimento de documentação e tradução para aquelas que não falavam inglês.

Como resultado, algumas mães conseguiram ordens de restrição, outras voltaram para a escola para se profissionalizar, aprender inglês e participar de um seminário semanal sobre estratégias parentais. Além dos benefícios pessoais, todas as mães relataram que os filhos se beneficiavam da participação nos serviços oferecidos. Essa opinião foi confirmada pelos documentos escolares e comentários dos professores, que apontaram uma mudança positiva de comportamento dos alunos após sessões de aconselhamento individual.

— A Castelar Elementary School estava localizada na região de Chinatown, em Los Angeles, considerada uma das áreas mais pobres do condado, onde 43% das famílias recebiam auxílio público e mais da metade vivia com menos de US\$ 15.000 anuais. A região era composta por muitos imigrantes, especialmente chineses, vietnamitas e cambojanos que, muitas vezes, viviam em pequenos apartamentos com vários membros da família estendida. Dos 920 alunos da escola, 87% eram asiáticos ou das ilhas do

Pacífico, 15% afro-americanos, 11% latinos e 5% brancos; 90% recebiam alimentação subsidiada. A escola tinha a melhor frequência da cidade, com 97% e estava no 53º percentil nos exames de leitura do 2º ao 5º anos, ou seja, a Castelar já apresentava indicadores positivos antes mesmo da implementação dos programas de FSCS. Os bons índices de frequência e rendimento poderiam ser explicados pela ênfase dada pelas famílias à escolarização dos filhos, estabelecendo objetivos altos e colocando bastante pressão para que pudessem alcançá-los, como demonstrado pelos pesquisadores. No entanto, como grande parte das famílias não era alfabetizada em inglês, sendo muitos deles refugiados, essas não tinham acesso a diferentes serviços. Sendo assim, a criação de um centro comunitário ligado à escola, da perspectiva de FSCS, mostrou-se importante para fazer essa ponte entre as famílias e os serviços necessários de saúde, moradia, segurança, etc., auxiliando inclusive no preenchimento de formulários e traduções.

O estudo aponta ainda que, provavelmente por questões culturais, foi difícil que os pais se abrissem para discutir seus problemas. Eles aceitavam que os filhos recebessem serviços de aconselhamento, mas não eles próprios. Com o tempo, os conselheiros foram descobrindo casos de depressão clínica, extrema pobreza, violência doméstica, abuso de substâncias e vício em jogos. Como resultado, as famílias relataram estarem satisfeitas com os serviços e programas, algumas participando de sessões regulares de aconselhamento, outras em cursos de inglês, de socialização para imigrantes e outros, participação em seminários sobre assuntos comunitários, além de uma mãe que pediu divórcio do marido abusivo e outras em relacionamentos abusivos que começaram a frequentar os serviços de terapia. Os pais e professores relataram uma melhora nas crianças em termos de controle emocional, foco e comportamento.

### **Consideração final**

A literatura nacional e internacional traz evidências de que as desigualdades educacionais se encontram fortemente influenciadas por fatores externos à escola. Partindo desse princípio, as FSCS implementam ações que buscam intervir em alguns desses condicionantes e na produção e multiplicação dessas desigualdades. As iniciativas relatadas nessa sistematização configuram-se diferentemente, de modo a atender necessidades locais, bem como a lidar com fatores estreitamente ligados aos efeitos do nível socioeconômico, do território e do desenvolvimento e educação na primeira infância sobre o aprendizado. Também se coadunam a oferta de melhores oportunidades

educacionais com atividades extraescolares e ações que articulam a educação com assistência social e à saúde.

Algumas das estratégias adotadas focam as necessidades básicas dos alunos e famílias, oferecendo banco de alimentos e cuidados de saúde física, mental e bucal. Também preveem a ampliação do repertório cultural, por meio da participação em cursos de danças, festivais, passeios e outras atividades culturais e artísticas. Focalizam o desenvolvimento físico por meio de programas de alimentação saudável, combate ao tabagismo, atendimento médico e odontológico. Organizam modos alternativos de atender às necessidades de aprendizagem, com foco no desenvolvimento acadêmico, por meio de programas de tutoria, cursos e aulas extras, aconselhamento para a universidade, oferta de bolsas de estudo e profissional, além de prever a profissionalização dos alunos por meio de cursos, mentoria e acompanhamento em estágios. Outra característica marcante é o envolvimento com a comunidade mais ampla, auxiliando as famílias no acesso a serviços públicos e na garantia de seus direitos.

Como consequência, as FSCS apresentam resultados extremamente positivos como os evidenciados nos estudos que compõem esta sistematização, tais como o aumento na frequência escolar e no número de alunos que terminam os estudos, incremento em níveis de proficiência em diversas áreas, a continuidade em estudos no Ensino Superior. Sendo assim, o investimento em iniciativas como as FSCS pode indicar um caminho para a redução das desigualdades educacionais e sociais ao oferecer ao aluno e à comunidade as condições propícias para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

## **Referências**

ALLINGTON, Richard; MCGILL-FRANZEN, Anne. The impact of summer setback on the reading achievement gap. **Phi Delta Kappan**, v. 85, p. 68-75, 2003.

ALLINGTON, Richard; MCGILL-FRAZEN, , Anne ; CAMILLI, Gregory ; WILLIAMS, Lunetta; GRAFF, Jennifer; ZEIG, Jacqueline; ZMACH, Courtney; NOWAK, Rhonda. Addressing Summer Reading Setback Among Economically Disadvantaged Elementary Students. **Reading Psychology**, n.31, v. 5, pp. 411-427, 2010

AXELROTH, R. **The Community Schools Approach: raising graduation and college going rates — Community High School case studies**. Washington, DC: Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership, 2009.

BENSON, Lee; HARKAVY, Ira; JOHANEK, Michael; PUCKETT, John. The Enduring Appeal of Community Schools. **American Educator**, pp. 22-47, 2009

BLANK, M.; JACOBSON, R.; MELAVILLE, A.; PEARSON, S. **Financing Community Schools**: leveraging resources to support student success. Washington, DC: Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership, 2010.

CAMPBELL-ALLEN, Ricky; SHAH, Melissa; SULLENDER, Rebekka; ZAZOVE, Rebecca. **Full-Service Schools**: policy review and recommendations. Harvard Graduate School of Education, nov. 2009. Disponível em: <http://a100educationalpolicy.pbworks.com/f/Full+Service+Schools+complete+paperZ.pdf>. Acesso em: 5 de abril 2019

DEPARTMENT OF EDUCATION. **Application for Grants under the Full-Service community schools program 2019**. Disponível em <https://innovation.ed.gov/what-we-do/parental-options/full-service-community-schools-program-fscs/fy-2019-full-service-community-schools-competition/>. Acesso em: 3 de abril de 2019

DEPARTMENT OF EDUCATION. **Full-Service Community Schools Program**. Disponível em: <https://innovation.ed.gov/what-we-do/parental-options/full-service-community-schools-program-fscs/funding-and-legislation/>. Acesso em: 3 de abril de 2019

DUNCAN, Greg J.; MURNANE, Richard J. Rising inequality in family incomes and children's educational outcomes. **RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences**, v. 2, n. 2, p. 142-158, maio 2016. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/616924/pdf>. Acesso em: 17 de outubro 2018

FRYER, R.; DOBBIE, W. Are high-quality schools enough to increase achievement among the poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. **American Economic Journal: Applied Economics**, v. 3, n. 3, p. 158-187, 2011.

GALINDO, Claudia; SANDERS, Mavis; ABEL, Yolanda. Transforming educational experiences in low income communities: a qualitative case study of social capital in a Full-Service Community School. **American Educational Research Journal**, v. 54, p. 140-163, 2017.

GREENSTONE, Michael; LOONEY, Adam Looney; PATASHNIK, Jeremy; YU, Muxin Yu. **Thirteen economic facts about social mobility and the role of education**. The Hamilton Project, June 2013. Disponível em: [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/THP\\_13EconFacts\\_FINAL.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/THP_13EconFacts_FINAL.pdf). Acesso em: 1 abril de 2019

McGUINN, Patrick. Schooling the State: ESEA and the Evolution of the U.S. Department of Education. **RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences**, v. 1, n. 3, p. 77-94, dez. 2015.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS (NCES). **Back to school statistics**. 2018. Disponível em: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>. Acesso em: 13 abr. 2019.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS (NCES). **Pisa Results 2015**. Disponível em: <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2015/index.asp> Acesso em: 3 abr. 2019.

OECD. **Divided we stand**: Why Inequality keeps rising: Country Note: United States. 2011. Disponível em: <https://www.oecd.org/els/soc/49170253.pdf>. Acesso em: 3 abril de 2019



RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz *et al.* Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 171-193, mar. 2016.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe. 2, p. 71-87, set. 2017.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report**. [s.d.]. Disponível em: [https://www.education-inequalities.org/countries/united-states#?dimension=wealth\\_quintile&group=all&year=latest](https://www.education-inequalities.org/countries/united-states#?dimension=wealth_quintile&group=all&year=latest). Acesso em: 5 abril de 2019

UNITED NATIONS. **Human Development Reports**. 2018. Disponível em <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/USA#>). Acesso em: 15 mar. 2019.

UNITED STATES. **Esea**. 1965. Disponível em: <https://deutsch29.files.wordpress.com/2015/12/statute-79-pg27.pdf>. Acesso em: 3 abril de 2019

UNITED STATES. **Iasa**. 1994. Disponível em: <https://www.congress.gov/103/bills/hr6/BILLS-103hr6enr.pdf>. Acesso em: 3 abril de 2019

UNITED STATES. **NCLB**. 2002. Disponível em: <https://www.congress.gov/bill/107th-congress/house-bill/1/text>. Acesso em: 3 abril de 2019

UNITED STATES. **Full-Service Community Schools Act of 2011**. Disponível em: <https://www.congress.gov/bill/112th-congress/house-bill/1090/text>. Acesso em: 3 abril de 2019

UNITED STATES. **Full-Service Community Schools Act of 2015**. Disponível em: <https://www.congress.gov/114/bills/s1787/BILLS-114s1787is.pdf>. Acesso em: 3 abril de 2019

UNITED STATES. **Essa**. 2015. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/BILLS-114s1177enr/pdf/BILLS-114s1177enr.pdf>. Acesso em: 3 abril de 2019

WALDFOGEL, Jane; WASHBROOK, Elizabeth. Early Years Policy. **Child Development Research**, vol. 2011, pp 1-12, 2011

ZETLIN, Andrea; RAMOS, Cecilia; CHEE, Anthony. Two case studies of community schools serving Latino and southeast Asian children. **Journal of Child and family studies**, v. 10, n. 1, p. 23-38, 2001.