

VIII ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Educação Jurídica

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - PR

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - SP

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - MS

Eventos:

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - FDF - São Paulo

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Comissão Especial

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UFRJ - RJ

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - PB

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - MG

Prof. Dr. Rogério Borba - UNIFACVEST - SC

D597

Direitos sociais e políticas públicas I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Edinilson Donisete Machado; Edna Raquel Rodrigues Santos Hogemann; Vivianne Rigoldi. – Florianópolis: CONPEDI, 2025.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5274-148-6

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Direito Governança e Políticas de Inclusão

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Direitos sociais. 3. Políticas públicas. VIII Encontro Virtual do CONPEDI (2; 2025; Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



VIII ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS I

Apresentação

É com satisfação que apresentamos o Grupo de Trabalho “Políticas Públicas e Direitos Humanos”, integrante do VIII ENCONTRO CONPEDI VIRTUAL, realizado de 24 a 27 de junho de 2025, composto por 24 artigos que refletem, em profundidade e diversidade, a complexidade do tema no Brasil contemporâneo. Este GT propõe-se como espaço de análise crítica, produção acadêmica comprometida e diálogo efetivo para repensar o papel das políticas públicas no fortalecimento de direitos fundamentais, dignidade humana e democracia em nossa sociedade.

Iniciamos com contribuições teóricas robustas, como a análise jurídica das políticas públicas à luz da teoria dos campos sociais de Pierre Bourdieu, demonstrando como os espaços de poder, disputas simbólicas e estruturas sociais impactam a formulação, execução e fiscalização de políticas públicas no Brasil. Da mesma forma, a reflexão sobre a formação escolar e a consciência jurídica questiona a ausência dos fundamentos do direito no ensino médio, articulando educação e cidadania.

Os artigos avançam ao tratar de temas centrais como a sustentação dos direitos fundamentais como pilar da democracia, os desafios da subsidiariedade federativa, e os conflitos constitucionais evidentes, exemplificados no dever de cuidado e na judicialização da assistência social à pessoa idosa. Estes estudos evidenciam as tensões entre os poderes do Estado e a necessidade de articulação entre políticas públicas e o Judiciário.

A implementação e sustentabilidade do welfare state no Brasil surge como preocupação recorrente, especialmente diante das desigualdades, conectando-se ao exame das políticas de

Os desafios federativos e regionais também ganham espaço por meio de análises sobre os fundos estaduais do Maranhão, a juventude nem-nem em Belém do Pará, e os direitos educacionais de povos indígenas no Brasil e na Guiné-Bissau, revelando disparidades regionais e a necessidade de concretização do direito à educação.

Questões estruturantes são abordadas pela perspectiva do direito ao desenvolvimento como direito humano, com estudo voltado ao Amapá, e pela análise dos desafios da efetivação do direito humano à água, ao saneamento básico e ao atendimento de populações em situação de rua, à luz do novo marco legal do saneamento.

O GT também se debruça sobre os desafios das políticas de ação afirmativa no Brasil, de políticas públicas de proteção econômica de mulheres em situação de violência doméstica, e sobre o enfrentamento à violência de gênero, destacando a importância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos como instrumento de transformação social.

Por fim, em tempos de crises, emergem as análises sobre políticas públicas para a população em situação de rua, com ênfase no Decreto nº 7.053/2009 e na ADPF nº 976, além de reflexões sobre a proteção de idosos em vulnerabilidade no Rio Grande do Sul e sobre o fenômeno da shecession no Brasil, reafirmando a urgência de políticas públicas de shecovery para enfrentamento das desigualdades de gênero agravadas pela pandemia.

Este conjunto de artigos demonstra que pensar políticas públicas não é apenas discutir programas e recursos, mas compreender que cada ação estatal está inserida em disputas de poder, desigualdades históricas e necessidades concretas da população. Nossa tarefa, enquanto pesquisadores, docentes, estudantes e profissionais, é construir pontes entre teoria e prática, contribuindo para políticas públicas inclusivas, democráticas e efetivas, voltadas à realização de direitos humanos e justiça social.

Que este VIII CONPEDI VIRTUAL e este Grupo de Trabalho sejam espaços fecundos de

Edna Raquel Rodrigues Santos Hogemann

Vivianne Rigoldi

**EDUCAÇÃO DIALÓGICA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMANCIPAÇÃO: A
EXPERIÊNCIA DA E.M. EPITÁCIO PESSOA/RJ NO PROJETO COMUNIDADES
DE APRENDIZAGEM**

**DIALOGICAL EDUCATION AND PUBLIC POLICIES FOR EMANCIPATION:
THE EXPERIENCE OF E.M. EPITÁCIO PESSOA/RJ IN THE LEARNING
COMMUNITIES PROJECT**

Oswaldo Pereira De Lima Junior ¹

Resumo

O presente artigo analisa a experiência da Escola Municipal Epitácio Pessoa (Andaraí/RJ) no Projeto Comunidades de Aprendizagem, examinando-a como exemplo de política pública educacional emancipatória. Parte-se da hipótese de que a implementação de práticas pedagógicas dialógicas e participativas contribui para o enfrentamento de desigualdades estruturais e para promover a inclusão educacional, sob uma perspectiva de direito e políticas públicas. Como teste de hipótese, foram definidos os seguintes objetivos: (i) contextualizar os fundamentos teóricos e práticos do projeto Comunidades de Aprendizagem, desde sua origem na Europa até sua adaptação ao cenário brasileiro; (ii) análise institucional do projeto na E.M. Epitácio Pessoa, à luz do arcabouço jurídico-político brasileiro e dos arranjos de governança envolvidos; e (iii) discutir em que medida as práticas pedagógicas e dialógicas adotadas cooperam para a emancipação dos sujeitos e a redução de desigualdades educacionais. A metodologia combina análise documental (relatórios institucionais do Instituto Natura e documentos escolares), revisão de literatura especializada e análise de uma experiência de sucesso. Os resultados expressam que a experiência carioca de fato materializou os princípios freireanos da educação libertadora, demonstrando a importância de arranjos jurídicos-institucionais inovadores e colaborativos. Ao final, conclui-se que a iniciativa, ao envolver escola, famílias, comunidade, poder público e parceiros privados, ilustra um modelo de governança inclusiva capaz de ampliar o direito à educação de qualidade, embora enfrente desafios para sua consolidação e expansão sistêmica.

this hypothesis, the following objectives were defined: (i) to contextualise the theoretical and practical foundations of the Learning Communities Project, from its origins in Europe to its adaptation to the Brazilian context; (ii) to conduct an institutional analysis of the project at E. M. Epitácio Pessoa, in light of the Brazilian legal-political framework and the governance arrangements involved; and (iii) to discuss the extent to which the adopted dialogical pedagogical practices contribute to the emancipation of individuals and the reduction of educational inequalities. The methodology combines documentary analysis (institutional reports from Instituto Natura and school documents), a review of specialised literature, and the analysis of a successful experience. The findings show that the experience in Rio de Janeiro indeed materialised Freirean principles of liberating education, demonstrating the importance of innovative and collaborative legal-institutional arrangements. Ultimately, the study concludes that the initiative, by involving the school, families, the community, public authorities, and private partners, illustrates an inclusive governance model capable of expanding the right to quality education, despite facing challenges to its systemic consolidation and expansion.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Learning communities, Dialogical education, Public policies, Educational inequalities, Emancipation

1. Introdução

A persistente desigualdade social e educacional no Brasil exige políticas públicas inovadoras que alarguem o direito à educação de qualidade de forma inclusiva e emancipatória (Arroyo, 2018; Mantoan, 2003). Uma dessas inovações é o projeto *Comunidades de Aprendizagem*, implementado em determinadas escolas públicas como estratégia de envolver a comunidade escolar e local na melhoria do ensino.

Este artigo retrata em especial a experiência da Escola Municipal Epitácio Pessoa, situada no bairro do Andaraí (Rio de Janeiro/RJ), analisando em que medida a experiência pode ser considerada uma política pública educacional realmente emancipatória. Entende-se por “emancipatória” a política que, além de melhorar indicadores educacionais, promova a autonomia dos sujeitos envolvidos – estudantes, familiares, educadores –, contribuindo à transmutação de relações sociais marcadas por desigualdades históricas, em consonância com o ideário de educadores como Paulo Freire (2021) e sociólogos como Boaventura de Sousa Santos (2008).

A hipótese centra-se no fato de que a iniciativa *Comunidades de Aprendizagem* na E.M. Epitácio Pessoa incorporou práticas pedagógicas dialógicas capazes de elevar a qualidade da educação e, simultaneamente, mobilizar a comunidade na confecção de uma escola mais democrática e inclusiva, representando um caso exemplar de política educacional conforme os ditames da inclusão social e da proteção aos direitos fundamentais. Para verificar tal hipótese, traçaram-se os seguintes objetivos: (a) contextualização da proposta pedagógica *Comunidades de Aprendizagem* e sua chegada ao Brasil, particularmente no Rio de Janeiro; (b) análise institucional do projeto na E.M. Epitácio Pessoa, identificando seus arranjos jurídico-institucionais e a interface entre direito e políticas públicas no seu desenvolvimento; (c) discussão dos impactos e desafios do projeto, especialmente no que remete ao enfrentamento das desigualdades educacionais estruturais por meio de práticas dialógicas.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como qualitativo e exploratório, fazendo uso de múltiplas fontes. Realizou-se análise documental de relatórios do Instituto Natura – organização que apoiou tecnicamente e financiou o projeto piloto – e de documentos produzidos no âmbito da escola (como registros de reuniões e matérias de divulgação). Foi feita, ainda, revisão de literatura açambarcando textos fundamentais de direito e políticas públicas (Bucci, Coutinho, Fonte, Souza, entre outros) e a respeito da educação emancipatória (Freire, Santos, Arroyo, Frigotto etc.), visando delinear um referencial teórico adequado.

Por fim, configura-se como uma análise da experiência da E.M. Epitácio Pessoa, permitindo aprofundar a compreensão do projeto em contexto. Essa triangulação metodológica

– documentação oficial, literatura especializada e análise de caso – possibilita uma visão crítica e abrangente, respeitando o rigor acadêmico e evitando generalizações não sustentadas pelas evidências.

O trabalho se divide em seções, inicialmente, apresenta-se o projeto Comunidades de Aprendizagem, seus fundamentos e a implementação na escola em foco. Em seguida, desenvolve-se a análise institucional à luz do direito e das políticas públicas. Posteriormente, discute-se a relação entre as práticas pedagógicas dialógicas adotadas e o enfrentamento das desigualdades estruturais na educação pública brasileira. Encerra-se o trabalho com a sintetização dos achados e das reflexões feitas, indicando contribuições e limites do caso analisado, apontando possíveis caminhos para políticas de inclusão educacional.

2. O projeto Comunidades de Aprendizagem e a experiência da E.M. Epitácio Pessoa

2.1. Fundamentos e objetivos das Comunidades de Aprendizagem

Comunidades de Aprendizagem (CdA) representa uma proposta educacional delineada em *atuações educativas de êxito* com destacado embasamento científico e preconizando a participação coletiva (Instituto Natura, 2013). O conceito originou-se no *Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* (atualmente CREA – *Community of Research on Excellence for All*) da Universidade de Barcelona, a partir de mais de 30 anos de pesquisas sobre superação de desigualdades educacionais (Comunidades de Aprendizaje, 2025).

Trata-se, portanto, de um modelo construído sobre evidências acadêmicas reconhecidas: entre 2006 e 2011, o projeto INCLUD-ED (*Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*), coordenado pelo CREA e financiado pelo VI Programa-Quadro da Comissão Europeia, identificou *atuaciones educativas de êxito* que promovem simultaneamente o sucesso acadêmico e a coesão social. Dentre os resultados obtidos internacionalmente com Comunidades de Aprendizagem, destacam-se ganhos educacionais imediatos e impactos sociais mais amplos – por exemplo, aumento da inserção no mercado de trabalho e melhorias em indicadores de saúde e qualidade de vida nas comunidades envolvidas. Esses achados sugerem que a escola, ao adotar práticas dialógicas e inclusivas, pode tornar-se um vetor de transformação social (Comunidades de Aprendizagem, 2025; Instituto Natura, 2013).

As *atuaciones educativas de êxito* sistematizadas pelo projeto incluem: *Grupos Interativos*, nos quais a classe é dividida em pequenos grupos heterogêneos, orientados por voluntários ou profissionais para atividades colaborativas; *Tertúlias Dialógicas*, que promovem a “construção coletiva de significado” a partir da leitura e debate de clássicos da literatura e

outras artes; *Biblioteca Tutorada*, que amplia o tempo e espaços de aprendizagem com abertura da escola em horários extraclasse sob orientação de voluntários; *Formação de Familiares*, oferecendo oportunidades educativas aos familiares dentro da escola; *Participação Educativa da Comunidade*, envolvendo membros da comunidade na gestão escolar por meio de comissões mistas ou diretamente por meio da participação em atuações de êxito; *Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos*, engajando todos na elaboração de normas de convivência e resolução pacífica de problemas; e *Formação Pedagógica Dialógica*, visando à capacitação contínua de professores em bases científicas e reflexivas, com foco nos resultados dos alunos (Basílio, 2014). Em conjunto, essas ações expressam a essência dialógica da educação como prática da liberdade, na qual todos aprendem e ensinam mutuamente em prol de objetivos comuns. Notadamente, um traço comum é a abertura da escola para diversos atores (pais, voluntários, parceiros), rompendo com o tradicional isolamento da instituição escolar.

O projeto CdA procura superar a “educação bancária” – aquela centrada na transferência passiva de conhecimentos – e concretizar uma *educação como prática da liberdade*, em que educadores e educandos tornam-se sujeitos do processo educativo e da transformação de sua realidade: “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (grifos originais) (Freire, 2021, p. 47). Assim agindo, a diversidade deixa de ser vista como obstáculo e passa a ser considerada uma riqueza para o crescimento humano,

faz emergir alternativas para que os elementos que buscam subjugar os alunos à condição de sujeitos com poucas sinalizações de transformação de seus contextos vividos sejam substituídos por um pensamento crítico e resistente às desigualdades tão naturalizadas pela racionalidade moderna; assume a diversidade como uma rica possibilidade de crescimento humano e não como um elemento que dificulta o trabalho de escolarização do estudante (Vieira; Ramos, 2018, p. 135).

Em vez de homogeneizar ou excluir os “diferentes”, a Comunidade de Aprendizagem valoriza o pluralismo cultural e a participação de grupos historicamente marginalizados, apontando um caminho de inclusão que confronta a lógica hierárquica de desigualdade e exclusão tipicamente produzida pela modernidade ocidental (Vieira, Ramos, 2018). Realiza-se, assim, o “pensar certo” freireano colocando ênfase à capacidade dialógica dos atores: “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (grifos originais) (Freire, 2021, p. 39, 42).

2.2. Implementação piloto no Brasil e na Escola Epitácio Pessoa

A introdução das Comunidades de Aprendizagem no Brasil ocorreu na década de 2010, impulsionada por parcerias entre o poder público e organizações da sociedade civil. Em 2013,

o Instituto Natura, fundação ligada à empresa Natura e atuante em projetos de inovação educacional, firmou cooperação com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para implementar projetos-piloto em escolas da rede municipal (Dietrich, 2013). Na cidade do Rio, foram selecionados três Ginásios Experimentais Cariocas (GECs) – unidades escolares de ensino fundamental II com propostas pedagógicas inovadoras – para se converterem em Comunidades de Aprendizagem. Dentre elas, o Ginásio Experimental Carioca Eptácio Pessoa, no bairro do Andaraí, destacou-se pela forte integração pré-existente entre escola e comunidade (Dietrich, 2013). A escolha não foi casual: segundo Eloísa Mesquita (Dietrich, 2013), então gestora do projeto GEC na secretaria, o Eptácio Pessoa já possuía uma filosofia de abertura à participação e buscava constantemente inovações, o que facilitou a sensibilização e adesão ao projeto. A própria condição de “ginásio experimental” indicava que a escola tinha relativa autonomia e disposição para experimentar novas metodologias, dentro de um programa municipal mais amplo de melhoria do ensino.

A implementação seguiu etapas bem definidas, reproduzindo o método preordenado pelo modelo. Primeiro, realizou-se a *sensibilização* de toda a comunidade escolar, apresentando os princípios das Comunidades de Aprendizagem. Em seguida, a *tomada de decisão* coletiva, em que escola, professores, funcionários, responsáveis e alunos deliberaram pela adesão ao projeto; decisão que, no caso do Eptácio Pessoa, foi positiva e entusiástica. Na etapa do *sonho*, os diversos atores reuniram-se para pensar conjuntamente a escola ideal para o futuro, compartilhando visões e expectativas. Na sequência, procedeu-se à *seleção de prioridades*, elencando os sonhos mais urgentes e relevantes para a comunidade. Finalmente, elaborou-se o *planejamento* participativo das ações para alcançar esses objetivos (Basílio, 2014; Instituto Natura, 2013, p. 33).

Em julho de 2013, um evento na escola marcou simbolicamente o *Momento do Sonho*, reunindo pais, alunos e professores num sábado para construir a visão coletiva da nova escola – um testemunho do compromisso comunitário assumido (Dietrich, 2013). A diretora Marly Cardoso, então já há 21 anos à frente da instituição, declarou naquele evento que seu “(...) grande sonho agora é fazer a gestão da escola com companheiros do meu lado...” (Dietrich, 2013), diluindo o peso das responsabilidades que tradicionalmente recaem apenas sobre a direção de maneira a envolver as famílias no processo educativo. Essa fala traduz o espírito do projeto: a gestão escolar participativa e compartilhada.

Com o apoio formativo do Instituto Natura e de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (por meio do NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Educativa, parceiro acadêmico do projeto), a E.M. Eptácio Pessoa passou a implementar gradativamente as

atuações de êxito. *Grupos interativos* foram introduzidos nas salas, contando com a presença frequente de voluntários da comunidade – muitos deles consultoras Natura residentes no bairro – que apoiavam os alunos em atividades em grupo (Mazzola, 2015). As *tertúlias dialógicas* tornaram-se parte do cotidiano: estudantes, mediadores e até familiares liam obras literárias clássicas e discutiam juntos suas interpretações, num exercício de diálogo igualitário. Conforme relatado, a participação de voluntárias como Elisa Camarate, moradora local, enriquecia as tertúlias e impressionava pela receptividade dos jovens às histórias lidas (Mazzola, 2015). Além disso, estabeleceram-se comissões mistas de trabalho, integrando membros da comunidade escolar para deliberar sobre questões da escola, aproximando família, comunidade e gestão (Instituto Natura, 2013, p. 33).

Os efeitos iniciais percebidos pela escola podem ser descritos como animadores. “A comunidade de aprendizagem mudou a minha vida. Eu era muito séria, não lidava direto com os alunos”, relata Luciene Santos, funcionária da escola que se tornou voluntária nas atividades do projeto (Instituto Natura, 2015, p. 35). Santos relata que, após integrar o grupo interativo e a comissão mista, passou a liderar atividades com os estudantes e a aprender junto com eles, ressignificando sua postura profissional e estabelecendo uma relação mais horizontal com os alunos. Outro depoimento, de Rosane Cavalcanti, genitora de um aluno, reforça a integração alcançada: “A gente está na escola em família, é uma extensão da nossa casa. Os alunos estão descobrindo cada vez mais que a escola é muito interessante... eles aprendem conteúdos importantes e são estimulados a serem mais criativos e, com certeza, mais felizes” (Instituto Natura, 2013, p. 35).

Esses testemunhos confirmam o maior engajamento e satisfação de educadores, discentes e familiares, algo igualmente corroborado pela percepção de Carla Aida, coordenadora pedagógica. Para Carla, ainda que a efetivação do modelo faça frente a diversos obstáculos (como a necessidade de todos os segmentos “sonharem” juntos e acreditarem na proposta), os ganhos da aproximação com a comunidade são muito claros: a participação dos pais fez com que entendessem melhor o funcionamento da escola e se engajassem na aprendizagem dos filhos (Basílio, 2014). Esse envolvimento, segundo Aida, desperta nos responsáveis um sentimento de corresponsabilidade e valorização da educação, potencializando o sucesso escolar.

Do ponto de vista de resultados educacionais quantitativos, cabe destacar que a E.M. Epitácio Pessoa já vinha apresentando progressos expressivos nos anos anteriores como GEC. Entre 2009 e 2011, por exemplo, seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do ensino fundamental saltou de 3,5 para 5,4 – um crescimento de 54%, bem

acima da meta projetada (Maciel, 2012). Tal avanço, obtido antes da adoção das CdA, simboliza o fato de que a escola reunia condições favoráveis (equipe motivada, práticas inovadoras) para abraçar a nova proposta. A partir de 2013, a expectativa dos gestores era consolidar essas conquistas e aprofundá-las qualitativamente com o suporte do método dialógico.

No já citado relatório institucional, o Instituto Natura destacou que pretendia em 2014 consolidar a experiência carioca e disseminar os princípios e práticas das Comunidades de Aprendizagem em outros contextos, citando, por exemplo, iniciativas em municípios da Bahia e do Pará (Instituto Natura, 2013, p. 33). De fato, nos anos posteriores o projeto se expandiu para redes municipais em outras regiões (como Sobral/CE e São Bernardo do Campo e São Paulo/SP) (Basílio, 2014), demonstrando a confiança depositada nos resultados observados. A experiência do Rio de Janeiro, com a E.M. Epitácio Pessoa à frente, tornou-se referência nacional, inspirando novas escolas a seguir o caminho da gestão democrática e da pedagogia dialógica.

A implementação do projeto Comunidades de Aprendizagem na E.M. Epitácio Pessoa representou, portanto, uma conjugação singular de fatores: uma metodologia educacional testada internacionalmente, adaptada a um contexto local marcado por desigualdades, mas igualmente por forte capital social comunitário; um arranjo de parceria público-privada inovador, juntando a Secretaria Municipal e o Instituto Natura; e o engajamento ativo de educadores, alunos e famílias em torno de um ideário coletivo de escola.

3. Análise jurídico-institucional: Direito, governança e arranjos da política pública

A experiência da Comunidade de Aprendizagem na E.M. Epitácio Pessoa não se desenvolveu em situação de anomia normativa; ao contrário, sempre esteve inserida num contexto jurídico-político mais amplo que lhe confere sustentação e, em certa medida, legitimação.

3.1. Direito à educação e políticas públicas: do texto constitucional à ação coletiva

No Brasil, o direito à educação básica de qualidade é assegurado pela Constituição Federal de 1988 como um direito social e dever do Estado (arts. 205 e 208, CF/1988). A Constituição de 1988, em sua generosidade pós-redemocratização, incluiu um rol extenso de direitos sociais (educação, saúde, assistência etc.) cuja implementação integral demandaria recursos praticamente superiores à capacidade financeira do Estado brasileiro (Bucci, 2021). Em outras palavras, houve um desencontro inicial entre o *dever ser* normativo e as condições materiais para efetivar esses direitos. A consequência disso é que a efetivação do direito à

educação ficou visceralmente dependente da formulação de políticas públicas consistentes, inventivas e eficientes, capazes de operacionalizar as garantias constitucionais em ações concretas. A Constituição aparelhou a União, Estados e Municípios com competências e fontes de financiamento para realizar esses direitos, mas isso por si só não assegura resultados, é preciso traduzir a promessa constitucional em políticas bem-desenhadas e executadas adequadamente (Fonte, 2015).

Políticas públicas educacionais, nesse sentido, devem ser entendidas como programas e ações governamentais orientados a dar efetividade ao direito fundamental à educação. Bucci (2021) compreende a política pública no campo do direito como um ciclo ou processo no qual o poder público, em diálogo com a sociedade, define objetivos de interesse público e mobiliza meios (normativos, administrativos, financeiros) para alcançá-los. No caso em análise, pode-se enquadrar o projeto *Comunidades de Aprendizagem* como uma política pública educacional específica, de âmbito local, voltada a aprimorar a qualidade e a equidade da educação oferecida em escolas municipais. Ainda que tenha nascido como um projeto piloto e não como política universal da rede pública, carrega elementos típicos de políticas públicas: houve diagnóstico de um problema (desigualdade educacional, baixa participação da comunidade), definição de uma agenda inovadora, planejamento de intervenções (as atuações de êxito), alocação de recursos e parcerias, e mecanismos de avaliação de resultados.

Um aspecto institucional relevante é que a implementação do projeto envolveu uma parceria público-privada entre a prefeitura (Secretaria Municipal de Educação do Rio) e uma entidade do terceiro setor (Instituto Natura). Essa colaboração foi formalizada por meio de instrumentos jurídicos apropriados (termos de cooperação, convênios ou similares), respeitando as balizas legais para parcerias não lucrativas na área educacional. Trata-se de um arranjo em harmonia com a ideia de governança multinível e colaborativa, em que diferentes esferas e atores se unem em prol de um objetivo público.

Souza (2019) expõe que, em países federativos como o Brasil, a coordenação entre entes e a cooperação com a sociedade civil revelam estratégias para implementar políticas nacionais respeitando a autonomia local. No caso do projeto CdA, embora não fosse uma política nacional impositiva, se beneficiou de um ambiente institucional propício: o município possuía relativo grau de autonomia e inovação educacional, mas ao mesmo tempo contou com suporte de uma organização que trazia *know-how* internacional e recursos adicionais. O equilíbrio entre autonomia local (a escola e a secretaria decidindo aderir, adaptando a iniciativa à sua realidade) e diretrizes mais amplas (fornecidas pelas pesquisas do CREA e pela metodologia usada) exemplifica que é possível garantir princípios nacionais de política educacional ao mesmo

tempo em que se acomoda a diversidade local, evitando tanto a uniformidade excessiva quanto a fragmentação (Souza, 2019).

É importante notar que a execução de uma política pública inovadora como essa exigiu flexibilidade jurídica. A incorporação de voluntários e consultores da comunidade no cotidiano escolar, por exemplo, deprecou orientações normativas claras para não infringir disposições legais (como as relativas à responsabilidade dos voluntários, à segurança dos alunos etc.). A Secretaria Municipal de Educação teve de instituir comissões de acompanhamento e avaliar continuamente as ações para assegurar conformidade e qualidade (Basílio, 2014). Essa preocupação sobre o controle jurisdicional e administrativo de políticas públicas faz o gestor compreender que políticas inovadoras não estão isentas de fiscalização: precisam de transparência e avaliação para ganharem legitimidade e continuidade num Estado Democrático de Direito (Fonte, 2015).

No caso da E.M. Epitácio Pessoa, a transparência dos resultados foi enfatizada, inclusive conectando-se à perspectiva comparada. Ramón Flecha, fundador do projeto na Espanha, salientou que uma das diferenças positivas é confiar no modelo por meio da divulgação aberta das avaliações externas, permitindo identificar atuações de sucesso e expandi-las a outras escolas (Dietrich, 2013). Com efeito, a existência de indicadores (como IDEB,) proporciona métricas interessantes para monitorar a evolução da escola.

3.2. Arranjos jurídico-institucionais inovadores e os “gargalos” da implementação

A experiência da E.M. Epitácio Pessoa é um exemplo de arranjo jurídico-institucional voltado à inovação em política pública. Bucci e Coutinho (2017) argumentam que a seleção dos caminhos e arranjos para instrumentalizar uma política pública não é algo trivial, especialmente em áreas complexas como a inovação em educação, área que pode ser vista como um campo de constante inovação pedagógica. Os autores defendem a importância de uma abordagem jurídica aplicada, voltada a resolver os “gargalos” institucionais que comumente travam o desenvolvimento de políticas.

É, assim, necessário e importante compreender a relevância da análise das políticas sob a ótica de seus arranjos institucionais e normativos (Bucci, Coutinho, 2017), compreendendo-se quais foram os arranjos adotados e quais gargalos enfrentados pelo projeto.

Primeiro, o arranjo interinstitucional (a cooperação SME-Rio e Instituto Natura) mostrou-se bem-sucedido em mobilizar recursos técnicos e humanos adicionais para a escola. Em vez de uma inovação endógena isolada, obteve-se uma espécie de *policy network* temporária unindo atores públicos, privados e comunitários. Isso exigiu superar eventuais

burocracias e resistências no setor público para abertura à parceria. A alta administração municipal (incluindo a Secretária de Educação à época, Claudia Costin) precisou apoiar politicamente a iniciativa. Eloisa Mesquita, gerente do Projeto Ginásio Experimental Carioca (GEC), após ver os resultados do projeto na Espanha, considerou válido correr o risco e referendou a colaboração que nascia (Dietrich, 2013). Ou seja, houve uma decisão política de alto nível que removeu o gargalo inicial (possível conservadorismo ou aversão a experimentar algo novo). Esse apoio institucional de cúpula é fundamental para dar legalidade e respaldo administrativo a esse tipo de projeto, inclusive na seleção das escolas e na liberação de diretores e equipes para atuarem de forma diferenciada.

Em seguida, estruturou-se o arranjo intrainstitucional na escola. A implementação das CdA implicou alterar a gestão interna, tradicionalmente hierárquica. Carla Aida (diretora adjunta da escola) reconheceu que, antes, a gestão pedagógica era centralizadora; o projeto induziu uma mudança de atitude, com mais autonomia para alunos, funcionários e familiares na tomada de decisões (Instituto Natura, 2013, p. 33). Isso se materializou, por exemplo, pela criação das comissões mistas, nas quais professores passaram a dividir o espaço deliberativo com pais e alunos.

No entanto, é preciso pontuar que a mudança é um arranjo inovador de governança escolar que irá desafiar gargalos culturais (resistência de alguns docentes em dividir poder, v.g.) e normativos (os conselhos escolares formais têm atribuições definidas em lei). No Eпитácio Pessoa, ao que tudo indica, a cultura institucional já era favorável, decerto que muitos professores desejavam as mudanças e apenas não sabiam como sistematizá-las (Instituto Natura, 2013, p. 33). O projeto atuou como catalisador e organizador de vontades difusas: “ensinou a sistematizar ações que já aconteciam de forma desordenada... antes era tudo uma colcha de retalhos; aprendemos a focar, e as coisas começaram a fluir”, nas palavras da diretora adjunta Carla Aida (Instituto Natura, 2013, p. 33). Assim, um possível gargalo (falta de método) foi superado pelo *know-how* trazido. Por outro lado, a vice-diretora também admitiu que aprenderam a relativizar o próprio poder e estilo: “Vimos que as coisas não precisam ser só do nosso jeito; do jeito deles também dá certo” (Instituto Natura, 2013, p. 33). Essa afirmação revela que, internamente, a equipe gestora precisou exercitar a *renúncia parcial ao controle*, o que nem sempre é fácil no setor público, mas foi viabilizado pelo convencimento de que o resultado seria positivo.

Um terceiro aspecto a considerar é o suporte normativo ao projeto. Embora não tenha sido necessário criar lei específica para uma experiência piloto, é evidente que o projeto se

apoia em marcos legais existentes que incentivam a gestão democrática da educação¹. Também dialoga com o Plano Nacional de Educação vigente à época (PNE 2014-2024), que em diversas metas e estratégias sublinha a necessidade de fomentar escolas com melhoria do aprendizado e redução das desigualdades. O projeto CdA está em compasso a esses objetivos nacionais, atuando como *laboratório de inovação* para se buscar meios de atingir metas do PNE relativas à qualidade e à equidade do ensino.

Em termos de arranjo financeiro, não substituiu o financiamento público (a escola continuou mantida pelo FUNDEB e orçamento municipal), mas agregou recursos extras do Instituto Natura para formação, materiais e eventualmente pequenas melhorias. E isso ocorreu sob o princípio da legalidade, uma vez que as organizações puderam apoiar escolas públicas desde que não houvesse fins lucrativos nem contrapartidas vedadas – no caso presente, a Natura demonstrou perseguir a finalidade social e evitou a ingerência indevida na instituição de ensino. A presença de atores não estatais em políticas públicas requer cautela para garantir a observância dos princípios da administração pública, como a impessoalidade, a moralidade e a publicidade (transparência). Nesse sentido, pode-se confirmar que atuação da Natura foi bastante transparente, com publicações de relatórios e divulgação dos resultados e aprendizados em eventos (como o Encontro Internacional de Comunidades de Aprendizagem, realizado em 2014) (Basílio, 2014). Esse compartilhamento de informações contribui para o controle social da política.

Assim sendo, sob a perspectiva institucional, a experiência da E.M. Epitácio Pessoa expõe: (i) o amparo do direito ao desenho e execução de políticas (a existência de marcos que permitiram a parceria e a gestão democrática); (ii) a importância de *arranjos jurídicos-institucionais* cuidadosamente pensados, que no caso uniram setores e redistribuíram papéis dentro da escola; (iii) a necessidade de vontade política e engajamento dos atores para vencer resistências e efetivar a inovação; e (iv) a relevância de avaliar formas de perenizar iniciativas exitosas. Essas premissas expõem como a governança colaborativa na educação pode ser um meio de incluir os excluídos e efetivar direitos.

4. Práticas pedagógicas dialógicas e enfrentamento das desigualdades estruturais

Um dos eixos centrais para compreender o caráter emancipatório da experiência na E.M. Epitácio Pessoa é examinar em que medida as práticas pedagógicas dialógicas implementadas contribuíram para combater desigualdades educacionais enraizadas. A educação pública

¹ Por exemplo, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, prevê em seu art. 14 a participação das comunidades escolares na gestão.

brasileira historicamente reflete e reproduz desigualdades sociais, seja por diferenciação de qualidade entre redes/escolas, seja por preconceitos e baixa expectativa em relação a alunos de classes populares. Arroyo (2018) e Junia (2010) apontam que a escola, tal como estruturada na sociedade capitalista, muitas vezes atua de forma a validar a posição subalterna dos grupos oprimidos, ao invés de libertá-los. Por isso, a construção de uma educação dialógica e popular é compreendida como parte das lutas por uma sociedade menos desigual.

4.1. Diálogo, consciência crítica e valorização dos “Outros”

Paulo Freire (2021) legou à pedagogia a noção de que o *diálogo* não é mero método, mas uma *exigência existencial* para a educação que busca a libertação. Para o pedagogo, somente pela dialogicidade – o encontro comunicativo em pé de igualdade, no qual educador e educando se reconhecem como sujeitos inacabados que aprendem juntos – é possível emergir a *consciência crítica* que permite aos oprimidos lerem a realidade e atuarem para transformá-la.

No projeto Comunidades de Aprendizagem, esse postulado se realiza de maneira exemplar. Nas tertúlias dialógicas, por exemplo, crianças e adultos da comunidade discutem literatura clássica (Dom Quixote, Odisseia etc.) relacionando-a com suas vivências. Um relato colhido em uma dessas tertúlias no Epitácio Pessoa impressionou a gestora Eloísa Mesquita: uma aluna, refletindo sobre o canto das sereias na Odisseia, disse se identificar porque sua vida era muito dura e “se não tivesse o canto das sereias, eu não teria nada”; outra colega contrapôs, alertando-a a discernir se o “canto” a levaria a algo ruim como as drogas (Dietrich, 2013). Esse diálogo literário permitiu às jovens expressarem e elaborarem suas próprias realidades (violência, drogas) mediadas pelo texto clássico, num espaço no qual suas vozes ganham real importância. Freire (2021) assevera que é na problematização do mundo real, mediada por temas geradores (no caso, o tema surgiu da obra literária, mas remetendo à vida das alunas), que se dá a aprendizagem significativa e a conscientização. Percebe-se, no diálogo, nitidamente esse processo em ação.

Arroyo (2018, p. 1107) ressalta que os grupos sociais oprimidos, tratados historicamente como inferiores no campo cognitivo, ético e cultural, ao se reconhecerem enquanto “Outros” desvalorizados, tendem a afirmar outro paradigma pedagógico e outro paradigma de humanidade, fundado na igualdade. Ou seja, quando os antes silenciados passam a falar e ser ouvidos na escola, rompem-se os estereótipos de incapacidade atribuídos e inaugura-se uma pedagogia contra hegemônica, horizontal. A experiência da E.M. Epitácio Pessoa corrobora essa premissa: alunos antes vistos sob a ótica do “déficit” (como muitos de origem popular são

vistos) revelaram, nas atividades dialógicas, surpreendentes capacidades de argumentação, criatividade e solidariedade.

Os educadores passaram a enxergar os estudantes e seus familiares com um *olhar livre de pré-julgamentos*, compreendendo melhor as condições de vida e os saberes que trazem. A diretora do Epitácio frisou que a presença dos pais na escola fez o professor “...visualizar muito mais a realidade desse aluno” e entender que, às vezes, cobrava coisas que o estudante não podia entregar por falta de condições materiais ou de capital cultural (Dietrich, 2013). Esse reconhecimento da realidade do outro é um passo fundamental para a *humanização* das relações educativas, rompendo a alienação mútua entre escola e comunidade.

Boaventura de Sousa Santos descortina contribuição teórica importante ao diferenciar *desigualdade de exclusão*: enquanto na desigualdade os oprimidos estão integrados de forma subordinada (integração subordinada) num sistema hierárquico (são “inferiores”, mas necessários dentro da estrutura social), na exclusão os oprimidos são simplesmente descartados ou invisibilizados pelo sistema (Santos, 2021, p. 370; Vieira, Ramos, 2018). No Brasil, há elementos dos dois processos – partes da população estão desigualmente incluídas (p.ex., estudam em escolas públicas precárias que os mantêm “dentro, mas embaixo”), e outras são excluídas (abandono escolar, comunidades negligenciadas). Para Santos (2021), ambos decorrem de uma lógica de poder que desqualifica culturas e saberes, legitimando apenas os da elite.

As Comunidades de Aprendizagem combatem simultaneamente a desigualdade e a exclusão escolar: ao envolver intensamente todos os alunos numa educação cooperativa, ninguém fica para trás ou “fora” (prevenção da evasão, melhoria do rendimento de todos) (Instituto Natura, 2013); e ao valorizar a participação de familiares e voluntários da comunidade – muitos sem escolarização formal elevada – reconhece-se que esses sujeitos têm saberes e podem contribuir, revertendo seu lugar tradicional de excluídos do debate educacional. Em suma, o projeto promove uma *inclusão dialógica*: *inclui*, trazendo para dentro da escola os que antes eram dela marginalizados, e *transforma* as relações desiguais internas (professor-aluno, gestor-comunidade) em relações mais simétricas.

Um indicador dessa transformação é a mudança nas expectativas e autoestima dos próprios participantes. Quando Luciene, funcionária da escola, afirma que aprendeu a liderar um grupo e que “aprende tanto quanto eles (alunos)” (Instituto Natura, 2013) está rompendo a clássica separação entre quem ensina e quem aprende, vivenciando na prática a coeducação. Isso empodera profissionais de apoio (funcionários, muitas vezes sem voz nas escolas) e os estudantes, que a compreendem agora como parceira de aprendizagem. Já o pungente

depoimento de uma mãe visto, que compara a escola à extensão da casa, e nota os filhos mais criativos e felizes (Instituto Natura, 2013) evidencia um sentimento de pertencimento e satisfação que dificilmente existiria numa relação escola-família tradicional, pautada pela desconfiança mútua.

Esses relatos qualitativos asserem para ganhos em capital social e cultural difíceis de mensurar, mas importantíssimos: a escola torna-se espaço de prazer, de descoberta e de convivência; as famílias passam a ter capacidade de demanda informada por educação (pois entendem os desafios e colaboram, em lugar de serem alheias); os alunos desenvolvem voz ativa e identidade positiva enquanto aprendizes. Tudo isso concorre para minar o ciclo de reprodução da desigualdade, que muitas vezes é agravado pela baixa participação comunitária e pela visão fatalista de que “a escola pública do pobre é ruim mesmo”. No projeto, ao contrário, houve a construção conjunta de uma escola pública de qualidade, gerando evidências de que é possível sim ter excelência e equidade mesmo em contexto de vulnerabilidade, desde que se adotem práticas adequadas e inclusivas.

4.2. Educação integral, criatividade e formação humanizadora

A perspectiva dialógica inserida na Comunidade de Aprendizagem está de acordo também com o paradigma de educação integral e humanizadora, em oposição ao modelo reducionista de educação voltado apenas a resultados imediatos ou ao mercado. Essa modelagem critica a tendência de formação unidimensional do ser humano, orientada pelos valores do lucro e da competição, que acaba por mercantilizar a educação e estreitar seu propósito (Junia, 2010). Seu objetivo é constituir uma educação emancipadora que desenvolva todas as dimensões do humano – intelectual, cultural, estética, ética – formando pessoas capazes de “*ler o mundo*” criticamente e de usufruir das diversas manifestações culturais (Junia, 2010). Reportando trechos da palestra de Gaudêncio Frigotto, Júnia (2010) alerta que escolas contra-hegemônicas, como as ligadas a movimentos sociais, são “gêrmens de dentro da contradição” na sociedade atual, decerto que ensaiam já no presente elementos de uma educação futura desejável.

A E.M. Epitácio Pessoa, ao implementar atividades como grupos de teatro, tertúlias literárias, bibliotecas abertas e debates coletivos, aproximou-se desse ideal de educação integral. Alunos mencionados pela equipe passaram a ler por prazer, interessar-se por artes, envolver-se em projetos diversificados. Houve relatos de redução de indisciplina e conflitos, pois os estudantes se sentiram mais engajados e respeitados – corroborando o achado do

INCLUD-ED de que tais atuações melhoram a convivência e diminuem drasticamente problemas de disciplina (Instituto Natura, 2013, p. 34).

Esse tipo de mudança aduz força à suposição de que práticas dialógicas não somente agregam pontos em avaliações, como igualmente têm capacidade para formar cidadãos mais críticos e participativos. De fato, um dos resultados de longo prazo apontados pelas pesquisas espanholas foi o aumento da participação social e política dos envolvidos (comunidade desenvolvendo capacidade de reivindicar melhorias etc.) (Instituto Natura, 2013).

No caso brasileiro, embora não se tenha uma mensuração imediata acerca dessa ilação, é plausível, pela soma dos relatos, concluir que a comunidade escolar da escola Epitácio se tornou mais consciente de seus direitos e mais unida para cobrar manutenção dessas conquistas. Por exemplo, se algum retrocesso ameaçasse o projeto, os pais e alunos – tendo experimentado a “escola com voz” – dificilmente aceitariam voltar a um modelo excludente sem manifestar sua oposição. Portanto, a experiência gerou empoderamento coletivo, que é a essência de uma política pública emancipatória: não apenas prover um serviço, mas fortalecer sujeitos de direitos.

A dialeticidade entre inclusão educacional e inclusão social também merece destaque. Sociedades extremamente heterogêneas como a brasileira, iniciativas como Comunidades de Aprendizagem são “ainda mais necessárias”, pois trazem para dentro da escola a realidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, levam a cultura escolar à comunidade (Dietrich, 2013). Essa via de mão dupla coopera para reduzir a distância cultural que separa a escola formal (com seus códigos muitas vezes eurocêntricos e de classe média) e os alunos das classes populares. Quando a mãe ou o pai participa ativamente, a escola aprende sobre a comunidade – por exemplo, descobre talentos locais, ofícios, histórias de vida – e pode incorporar essa riqueza nos conteúdos; simultaneamente, a família se apropria do projeto pedagógico e passa a valorizá-lo e complementá-lo em casa. Isso gera um círculo virtuoso de inclusão: a aprendizagem melhora, o que amplia as oportunidades futuras do aluno (inclusão econômica, como notado no aumento de empregabilidade citado pelo INCLUD-ED (Instituto Natura, 2013), e se reforça a coesão social em torno da escola.

Ademais, ao estimular o protagonismo dos estudantes – por exemplo, adolescentes mediando rodas de leitura ou liderando assembleias – o projeto atua na dimensão subjetiva da desigualdade, que é a baixa autoeficácia que muitas crianças pobres interiorizam. Agora, esses jovens puderam se compreender como *lideranças intelectuais* em pequenos grupos, como debatedores capazes, como agentes de mudança (um grupo de alunos chegou a apresentar propostas aos gestores). Isso vai ao encontro do defendido por Frigotto, conforme reportado por

Junia (2010): a escola emancipa ao reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos e cultura, e não como recipientes carentes a serem preenchidos. A frase mencionada por um aluno a Frigotto, “*a escola nos ensinou a criticar*” (Junia, 2010), poderia muito bem ter sido dita por um estudante da E.M. Epitácio Pessoa, indicando o sucesso de formar sujeitos críticos.

Entretanto, convém obter o otimismo com uma consciência crítica acerca dos limites dessa prática. Implementar pedagogias dialógicas em contexto de profundas desigualdades não é panaceia tampouco uma tarefa simples. Requer dedicação intensa dos educadores, formação continuada para saber mediar diálogos, e muitas vezes esbarra em condições materiais adversas. A própria E.M. Epitácio Pessoa, antes de virar GEC, enfrentava infraestrutura precária e poucos recursos (Dietrich 2013). A melhoria da escola – física e pedagogicamente – foi condição facilitadora do projeto CdA.

Desse modo, não se pode ignorar que políticas macro, como investimento em educação, salário docente digno etc., continuam se mostrando fundamentais. Comunidades de Aprendizagem incrementam recursos existentes através da mobilização social, mas não substituem a responsabilidade do Estado em garantir insumos básicos. No caso estudado, felizmente houve apoio oficial e investimento (a escola tinha laboratório, biblioteca etc., e com a parceira recebeu ainda mais materiais). Mas em locais de pobreza extrema, talvez seja mais difícil engajar voluntários ou pais (por estarem trabalhando em múltiplos empregos, por exemplo). Paulo Freire alerta que “*ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*” (Freire, 2013, p. 60) – projetos como esse ajudam nessa transformação de subjetividades, precisam, contudo, ser acompanhados de políticas redistributivas maiores para que a justiça social seja atingida.

Outro ponto de atenção é a sustentabilidade do engajamento. A consultora Amanda Pimentel, da Natura, comentou que “...cabe ao Poder Público posicionar-se e atuar de maneira transparente e efetiva nas ações que são abraçadas pela comunidade como prioridades” (Instituto Natura, 2013, p. 36), reconhecendo que manter todos responsáveis e motivados é um desafio que se renova dia após dia. Decorrido o período inicial de entusiasmo, é natural haver cansaço ou rotinas que podem arrefecer a participação. Daí a importância de institucionalizar mecanismos (como conselhos escolares atuantes, reuniões periódicas) e até incentivos simbólicos para voluntários, a fim de não perder o fôlego.

No balanço geral, contudo, pôde-se perceber nitidamente que as práticas pedagógicas dialógicas adotadas na E.M. Epitácio Pessoa contribuíram para enfrentar desigualdades educacionais em pelo menos três níveis: no nível micro (dentro da sala de aula, reduzindo disparidades de aprendizagem entre alunos através da cooperação, pois todos aprendem juntos

e quem tem dificuldade recebe apoio de colegas e voluntários, em vez de ser estigmatizado); no nível meso (na dinâmica escola-comunidade, aproximando setores antes distantes – famílias pobres e escola – e criando uma cultura de corresponsabilidade); e no nível macro/simbólico (oferecendo um modelo alternativo de política pública que contraria a tradicional visão assistencialista ou meritocrática, centrando-se na emancipação coletiva, além de produzir evidências de que escolas públicas em áreas populares podem alcançar alto desempenho com equidade).

A iniciativa incorpora uma “*sociologia das ausências*” às avessas: em vez de aceitar a narrativa dominante de fracasso escolar do pobre, tornou visível a capacidade e as histórias de sucesso desses sujeitos, erigindo uma “*sociologia das emergências*”, ou seja, evidenciando na prática que outra escola pública é possível e está em gestação: “...consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado” (Santos, 2002).

5. Conclusão

A investigação conduzida permitiu confirmar, em grande medida, a hipótese de que a experiência da Escola Municipal Epitácio Pessoa no projeto Comunidades de Aprendizagem configura-se como uma política pública educacional emancipatória real. Ao longo do artigo, verificou-se que a experiência reuniu características singulares: incorporou fundamentos pedagógicos dialógicos de comprovada eficácia, engajou ativamente os diversos atores sociais em torno da escola, e foi esteadada em arranjos jurídico-institucionais inovadores que lhe conferiram viabilidade e legitimidade. Tal conjugação de fatores resultou em efeitos positivos tanto no âmbito interno da escola (melhoria do clima escolar, maior participação e aprendizagem dos alunos, empoderamento de educadores e familiares) quanto num âmbito comunitário mais amplo, apontando para a redução das barreiras que tradicionalmente excluem ou hierarquizam os sujeitos na educação pública.

A análise evidenciou ainda que a iniciativa dialoga diretamente com o direito à educação previsto na Constituição, funcionando como instrumento de concretização desse direito fundamental por intermédio de políticas públicas dialógicas. A parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Natura exemplificou uma forma de governança colaborativa bem-sucedida, superando gargalos burocráticos em prol da inovação. Notou-se que a regulação legal vigente comporta a execução de um projeto conforme os desenhos do comunidades de aprendizagem, especialmente devido à abertura proporcionada pelas diretrizes

de gestão democrática e incentivo à participação social. Os autores pesquisados reforçam a importância de se pensar os arranjos jurídico-institucionais das políticas, no caso, fatores como o apoio político de lideranças, a formalização jurídica adequada da cooperação e a flexibilização da gestão escolar mostraram-se decisivos. A experiência da E.M. Epitácio Pessoa, portanto, fornece um modelo muito adequado sobre como a integração entre direito e políticas públicas pode ocorrer de maneira dinâmica: o direito forneceu bases e limites (garantia do direito à educação, espaços para participação etc.), ao passo que a realização da política pública inovou na forma de sua própria implementação, enriquecendo a compreensão do direito (a educação ali deixou de ser apenas obrigação estatal unilateral e tornou-se empreendimento coletivo, sem abdicar da titularidade pública).

Além disso, as práticas dialógicas implementadas contribuíram para minar mecanismos de reprodução da desigualdade. Através do diálogo e da colaboração, a escola ressignificou relações de poder – entre docentes e discentes, entre gestão e comunidade – aproximando-se do ideal freireano de educação horizontal e libertadora. Isso teve reflexos concretos: aumento do engajamento discente, melhora de autoestima e interesse pelos estudos, inclusão de vozes silenciadas nos processos decisórios e pedagógicos. Numa sociedade marcada por exclusões, vislumbrar uma escola pública de periferia se transformar em comunidade de aprendizagem ativa e inclusiva se mostra extremamente encorajador e, em muitas dimensões, emblemático. Ao tomarem a palavra e reivindicarem outro paradigma pedagógico, os grupos oprimidos estão no fundo afirmando outro paradigma de humanidade baseado na igualdade. A E.M. Epitácio Pessoa, com seus estudantes, professores, funcionários e pais na condição de coautores da mudança, vivenciou essa afirmação na prática: a humanidade de todos – independentemente de classe social, nível de escolaridade ou função – foi reconhecida no ato de aprender em conjunto.

Não obstante, reconhece-se que a manutenção e expansão de iniciativas como esta estão permeadas de dificuldades e desafios a serem superados. O estudo atestou também que a sustentabilidade requer apoio institucional continuado, formação de novos educadores nessa abordagem e políticas públicas de largo espectro que incorporem os aprendizados do piloto. É essencial que gestores e formuladores de políticas não tratem casos como o do Epitácio Pessoa como meras “experiências isoladas”, mas, ao contrário, como laboratórios de inovação social dos quais se extraem lições para políticas universais. Por exemplo, a efetividade das tertúlias e grupos interativos na melhora da proficiência e redução da evasão sugere que tais práticas poderiam ser adaptadas e adotadas em escala maior, respeitadas as realidades locais. Igualmente, a aproximação família-escola, que tantas vezes é vista como problemática na

educação pública, mostrou-se frutífera – indicando que políticas de educação integral e envolvimento comunitário podem e devem ser fortalecidas.

Em conclusão, a experiência do Projeto Comunidades de Aprendizagem na Escola Municipal Eptácio Pessoa confirmou-se como uma referência inspiradora de política pública inclusiva desenhada de modo a promover o direito à educação e a redução das desigualdades sociais. Demonstra, na prática, que é possível construir respostas emancipatórias a problemas educacionais estruturais ao se conjugar ciência, vontade política e participação social. A escola, tradicionalmente um espaço de reprodução social, pode transformar-se em núcleo de resistência e mudança – uma verdadeira comunidade que aprende e luta conjuntamente por uma sociedade mais justa. Em última instância, a análise reforça a ideia de que inclusão não é apenas inserir os excluídos na ordem vigente, mas reinventar coletivamente a ordem educativa para que todos sejam protagonistas. Esse é o legado maior que a Comunidade de Aprendizagem deixa para o debate sobre direito, governança e inclusão: a aposta de que a democratização radical da educação, com diálogo e ciência, é caminho efetivo para a emancipação social.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206868>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BASÍLIO, Ana Luiza. Instituto natura lança site sobre comunidade de aprendizagem. *Centro de Referências em Educação Integral*, 3 jun. 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/instituto-natura-lanca-site-sobre-comunidades-de-aprendizagem/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BUCCI, Maria Paula Dallari. *Fundamentos para uma teoria jurídica das políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

BUCCI, Maria Paula Dallari.; COUTINHO, Diogo R. Arranjos jurídico-institucionais da política de inovação tecnológica: uma análise baseada na abordagem de direito e políticas públicas. In: COUTINHO, Diogo R.; FOSS, Maria Carolina; MOUALLEM, Pedro Salomon B. (Orgs.). *Inovação no Brasil: avanços e desafios jurídicos e institucionais*. São Paulo: Blucher, 2017.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM. *Atuações Educativas de Êxito*. Disponível em: https://www.comunidadeaprendizagem.com/act_de_exito. Acesso em: 25 abr. 2025.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. Antecedentes y asesoramiento universitario. [S.l.]: Comunidades de Aprendizaje, 2025. Disponível em:

<https://comunidadesdeaprendizaje.net/presentacion/antecedentes-y-asesoramiento-universitario/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

DIETRICH, Julia. Comunidades de aprendizagem chegam ao Brasil. *Centro de Referências em Educação Integral*, 4 out. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/comunidades-de-aprendizagem-chegam-ao-brasil/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

emergências, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], n. 63, 2002. Disponível em: <https://www.poscritica.uneb.br/wp-content/uploads/2021/04/SANTOS-Boaventura-de-Sousa.-Para-uma-sociologia-das-aus%C3%A0ncias-e-uma-sociologia-das-emerg%C3%A0ncias.pdf>. Acesso em: 22 abril 2025.

FONTE, Felipe de Melo. *Políticas públicas e direitos fundamentais: elementos de fundamentação do controle jurisdicional de políticas públicas no estado democrático de direito*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO NATURA. Relatório Anual 2013. [S.l.]: Instituto Natura, 2013. Disponível em: https://static.natura.com.br/static/relatorio/pdf/2013_institutonatura.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

JÚNIA, Raquel. Pela formação emancipatória e contra a educação do capital. *Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*, 20 ago. 2010. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/acontece-na-epsjv/pela-formacao-emancipatoria-e-contra-a-educacao-do-capital>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MACIEL, Marise. 2.º segmento escolas_rj_divulgacao_sme. *SlideShare*, 20 ago. 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/2o-segmen-to-escolasrjdivulgacaosme/14021267>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOLA, Mirela. Quer uma escola melhor para o seu filho? Caia dentro e ajude a transformá-la!. *Projeto Draft*, 5 fev. 2015. Disponível em: <https://www.projetedraft.com/comunidade-de-aprendizagem/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, 2002. Disponível em: <https://www.poscritica.uneb.br/wp-content/uploads/2021/04/SANTOS-Boaventura-de-Sousa.-Para-uma-sociologia-das-aus%C3%A2ncias-e-uma-sociologia-das-emerg%C3%A2ncias.pdf#page=19.24>. Acesso em: 14 abril 2025.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; FILHO, Naomar de Almeida. *A universidade no século XXI. Para uma universidade nova*. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

SOUZA, Celina Maria de. Coordenação, uniformidade e autonomia na formulação de políticas públicas: experiências federativas no cenário internacional e nacional. *Cadernos de Saúde Pública*, n. 35, 2019, pp. 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00046818>. Acesso em 22 mar. 2025.

VIEIRA, Alexandre Braga; RAMOS, Ines de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, educação especial e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623667534>. Acesso em 13 mar. 2025.