

EDUCAÇÃO CIDADÃ E TERRITÓRIO EDUCATIVO EM PORTO VELHO: POSSIBILIDADES DA INTERSETORIALIDADE PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

**CITIZEN EDUCATION AND EDUCATIONAL TERRITORY IN PORTO VELHO:
POSSIBILITIES OF INTERSECTORALITY FOR THE EFFECTIVENESS OF THE
RIGHT TO EDUCATION**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 28/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790545884](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790545884)

Carla Vanesa Ramos da Silva¹

RESUMO

O direito à educação não se restringe ao acesso à instituição escolar, pois sua efetivação também depende de condições sociais, territoriais, culturais e políticas que interferem nas possibilidades de participação, aprendizagem e formação humana. Partindo dessa compreensão, este artigo analisou as possibilidades de articulação entre escola, território educativo e políticas públicas intersetoriais para a efetivação da educação cidadã no município de Porto Velho, Rondônia. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental, fundamentou-se em produções sobre Cidade Educadora, Educação Cidadã, território, Direitos Humanos e intersetorialidade, além de documentos normativos e institucionais, como a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a Carta das Cidades Educadoras e o Plano Municipal de Educação de Porto Velho. A análise considerou as especificidades territoriais da capital rondoniense, especialmente sua extensa configuração geográfica, compreendendo que as desigualdades educacionais também se relacionam à forma como serviços, equipamentos públicos e oportunidades formativas se distribuem no território. A discussão apontou que a constituição de territórios educativos requer a superação de ações públicas fragmentadas e a construção de formas permanentes de articulação entre escola, comunidade e diferentes setores das políticas públicas. Concluiu-se que a educação cidadã, quando compreendida em sua dimensão pública e territorial, amplia o sentido do direito à educação e contribui para a formulação de políticas educacionais mais participativas, equitativas e socialmente referenciadas na realidade amazônica.

Palavras-chave: Educação cidadã; Território educativo; Intersetorialidade; Direito à educação; Porto Velho.

ABSTRACT

The right to education is not limited to access to a school; its realization also depends on social, territorial, cultural, and political conditions that influence opportunities for participation, learning, and human development. Based on this understanding, this article analyzed the possibilities for coordination among schools, educational territories, and intersectoral public policies to realize citizenship education in the municipality of Porto Velho, Rondônia. This qualitative research—based on a review of literature and documents—drew upon scholarship regarding "Educating Cities," citizenship education, territory, human rights, and intersectorality, as well as normative and institutional documents such as the 1988 Federal Constitution, the National Guidelines for Human Rights Education, the Charter of Educating Cities, and the Porto Velho Municipal Education Plan. The analysis took into account the territorial specificities of the capital of Rondônia—particularly its vast geographical layout—recognizing that educational inequalities are linked to how services, public facilities, and educational opportunities are distributed across the territory. The discussion indicated that establishing educational territories requires overcoming fragmented public actions and building permanent mechanisms for coordination among schools, the community, and various public policy sectors. The study concluded that citizenship education, when understood in its public and territorial dimensions, broadens the scope of the right to education and contributes to the formulation of educational policies that are more participatory, equitable, and socially grounded in the reality of the Amazon region.

Keywords: Citizenship education; Educational territory; Intersectorality; Right to education; Porto Velho.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação como direito implica reconhecer que os processos formativos não se iniciam nem se encerram nos limites físicos da escola. As experiências vividas nos bairros, nas comunidades, nos espaços culturais, nos serviços públicos e nas relações estabelecidas no cotidiano também participam da formação dos sujeitos. Essa compreensão amplia a responsabilidade pública pela educação e coloca em discussão a maneira como as cidades organizam seus territórios, distribuem oportunidades e criam condições para a participação social.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, determinando que sua promoção ocorra com a colaboração da sociedade e tenha como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Essa determinação constitucional permite compreender que a educação possui uma dimensão pública que ultrapassa a oferta de vagas escolares, pois também pressupõe condições para que os sujeitos participem da vida social, tenham acesso aos bens culturais e exerçam seus direitos em condições de igualdade.

No campo da Educação em Direitos Humanos, essa perspectiva foi reafirmada pelas Diretrizes Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. O documento estabeleceu princípios como dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, além da sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012). Nesse sentido, a formação para a cidadania passou a ser compreendida não apenas como transmissão de conhecimentos sobre direitos, mas como construção de práticas sociais orientadas pela

convivência democrática, pelo respeito às diferenças e pela participação.

A relação entre educação, cidadania e território adquire maior amplitude quando a cidade deixa de ser compreendida apenas como o espaço físico no qual as escolas estão instaladas e passa a ser reconhecida como parte dos próprios processos educativos. Nessa perspectiva, praças, bibliotecas, centros culturais, espaços de convivência, rios, comunidades, movimentos sociais e serviços públicos podem participar de experiências formativas. Esse entendimento não reduz a função específica da escola, mas reconhece que a formação humana se constitui em diferentes tempos, espaços e relações sociais.

Essa discussão encontra respaldo nas contribuições de Zuin e Dias (2020), que aproximaram os conceitos de Cidade Educadora e Educação Cidadã. As autoras compreenderam a cidade como espaço de formação, convivência e participação, destacando que seu potencial educativo depende da maneira como políticas públicas, instituições e espaços coletivos são organizados e apropriados pela população. Nessa perspectiva, educar para a cidadania também implica criar condições para que os sujeitos participem da vida pública e estabeleçam relações mais conscientes com os territórios em que vivem.

Em produção posterior, Zuin (2026) ampliou essa discussão ao aproximar Educação em Direitos Humanos, escola, cidade, território e intersetorialidade no contexto amazônico. A autora também problematizou as relações entre Educação Integral, desigualdades estruturais e territórios socialmente vulnerabilizados em Rondônia, contribuindo para uma leitura das políticas educacionais que

considera as especificidades territoriais e as condições concretas de acesso aos direitos.

No município de Porto Velho, essa discussão assume características particulares. A capital rondoniense registrou 460.434 habitantes no Censo Demográfico de 2022 e possui uma extensão territorial superior a 34 mil quilômetros quadrados. Essa configuração espacial diferencia Porto Velho de capitais territorialmente mais compactas e interfere diretamente na organização e no acesso às políticas públicas. A coexistência de áreas urbanas, rurais, ribeirinhas e comunidades localizadas a grandes distâncias da região central exige que o direito à educação seja analisado também a partir da distribuição territorial das oportunidades e dos serviços públicos.

O Plano Municipal de Educação de Porto Velho, instituído pela Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015, estabeleceu entre suas diretrizes a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade da educação, a formação para o trabalho e para a cidadania e a promoção da gestão democrática (Porto Velho, 2015). Esses compromissos permitem ampliar a análise para além do acesso formal à escola e questionar em quais condições o direito à educação tem sido exercido nos diferentes territórios que compõem o município.

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte questão de pesquisa:

de que maneira a articulação entre escola, território e políticas públicas intersetoriais pode contribuir para a efetivação da educação cidadã em Porto Velho/RO?

O objetivo geral consistiu em **analisar as possibilidades de articulação entre escola, território educativo e políticas públicas**

intersectoriais para a efetivação da educação cidadã no município de Porto Velho/RO. Como objetivos específicos, buscou-se discutir os fundamentos da educação cidadã e do território educativo; compreender a cidade como espaço de formação humana; examinar a intersectorialidade como possibilidade de articulação entre diferentes políticas públicas; e problematizar as particularidades territoriais de Porto Velho diante da efetivação do direito à educação.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico reuniu produções relacionadas à Cidade Educadora, Educação Cidadã, território, cidadania, participação, Direitos Humanos e políticas educacionais, com destaque para as contribuições de Freire (2001), Santos (2006), Gadotti, Padilha e Cabezudo (2004), Villar (2001), Zuin e Dias (2020) e Zuin (2026).

Na dimensão documental, foram examinados a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a Carta das Cidades Educadoras, o Plano Municipal de Educação de Porto Velho e dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A análise foi conduzida por meio de leitura interpretativa e articulação das categorias educação cidadã, território educativo, participação, intersectorialidade e direito à educação.

2. EDUCAÇÃO CIDADÃ, DIREITO À EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

O reconhecimento da educação como direito social constituiu uma conquista fundamental no processo democrático brasileiro.

Entretanto, sua previsão no plano jurídico não elimina as desigualdades históricas que atravessam as condições concretas de escolarização. A existência de instituições de ensino e a ampliação do acesso representam dimensões indispensáveis desse direito, mas não asseguram, por si mesmas, condições equivalentes de permanência, participação e aprendizagem.

Ao estabelecer que a educação deve contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa e para o preparo ao exercício da cidadania, a Constituição Federal de 1988 atribuiu à formação escolar uma finalidade social que ultrapassa a transmissão de conhecimentos (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, a cidadania não se restringe ao domínio formal de direitos e deveres, pois envolve possibilidades concretas de inserção na vida social, acesso às políticas públicas, apropriação dos espaços coletivos e participação nas decisões relacionadas à vida em comunidade.

Na perspectiva freireana, essa dimensão adquire especial relevância porque o processo educativo se articula à leitura crítica da realidade. Freire (2001) compreendeu a educação como prática política e formativa por meio da qual homens e mulheres produzem conhecimentos, interpretam o mundo e constroem possibilidades de intervenção sobre ele. A formação para a cidadania, portanto, não se limita à abordagem de conteúdos específicos, uma vez que também se constitui nas experiências de convivência, diálogo, participação e reconhecimento dos sujeitos como participantes da vida social.

Essa compreensão permite observar que uma política educacional comprometida com a formação cidadã não pode desconsiderar as condições territoriais nas quais os estudantes estão inseridos.

Mobilidade, saneamento, acesso à cultura, saúde, assistência social, lazer, segurança e espaços de participação interferem, de diferentes maneiras, na experiência escolar e nas oportunidades formativas. Quando essas condições permanecem fora da análise, problemas produzidos social e territorialmente podem ser interpretados no interior da escola como dificuldades exclusivamente individuais ou pedagógicas.

Zuin e Dias (2020) contribuíram para essa discussão ao aproximarem Educação Cidadã e Cidade Educadora, destacando a necessidade de compreender de forma articulada educação, cidade e participação social. Nessa perspectiva, o potencial educativo da cidade não decorre simplesmente da existência de instituições escolares ou de equipamentos públicos, mas da maneira como políticas, espaços coletivos e relações comunitárias são organizados e apropriados pelos sujeitos.

A Carta das Cidades Educadoras também sustenta essa concepção ao reconhecer a cidade como espaço permanente de formação. Elaborada inicialmente em Barcelona, em 1990, e posteriormente atualizada, inclusive em 2020, a Carta ampliou a compreensão do direito à educação ao associá-lo às possibilidades educativas produzidas no território urbano. Em sua formulação mais recente, inclusão, participação democrática, Direitos Humanos e justiça social aparecem como princípios relacionados à construção de cidades comprometidas com a formação de seus habitantes.

Essa perspectiva produz uma mudança importante na compreensão do fenômeno educacional. Quando a educação é analisada exclusivamente a partir da instituição escolar, determinadas condições sociais e territoriais que produzem ou

aprofundam desigualdades tendem a permanecer à margem da análise. Ao reconhecer o território como dimensão constitutiva dos processos formativos, tornam-se relevantes também as oportunidades culturais, sociais e educativas efetivamente disponíveis às diferentes populações.

A discussão ganha maior importância diante das desigualdades econômicas, sociais e ambientais presentes nas sociedades contemporâneas. No relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, a UNESCO (2021) defendeu a educação como empreendimento público e bem comum, fundamentado nos Direitos Humanos, na justiça social, na solidariedade, na diversidade cultural e na responsabilidade coletiva. Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender o direito à educação para além da oferta escolar, vinculando-o às condições sociais necessárias à formação e à participação.

Sob esse enfoque, o estudante não pode ser compreendido apenas como sujeito matriculado em determinada unidade de ensino, mas também como integrante de uma comunidade e de um território. Suas experiências educativas relacionam-se às possibilidades de circular, conviver, acessar bens e serviços, expressar referências culturais e participar das relações sociais estabelecidas nos lugares onde vive.

A educação cidadã assume, desse modo, uma dimensão relacional e territorial. Ela se fortalece quando os conhecimentos escolares dialogam com questões da vida coletiva e quando os sujeitos encontram condições efetivas para participar dos espaços sociais que integram. Educação e cidadania, nessa perspectiva, deixam de constituir dimensões separadas e passam a compor uma mesma

concepção de formação humana comprometida com direitos, participação e justiça social.

3. A CIDADE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E ESPAÇO PÚBLICO

O conceito de território educativo permite ampliar a reflexão educacional para além da separação tradicional entre espaço escolar e espaço social. A escola permanece como instituição fundamental para a democratização do conhecimento sistematizado, mas não constitui o único espaço no qual os sujeitos aprendem, constroem referências identitárias e desenvolvem formas de participação. As experiências educativas também se produzem nas relações estabelecidas com a comunidade, com os serviços públicos e com os diferentes espaços que compõem a vida cotidiana.

Na perspectiva de Santos (2006), o território não pode ser compreendido como uma superfície geográfica neutra, pois resulta das relações entre sujeitos, objetos, técnicas, usos e práticas sociais. Trata-se de uma construção histórica marcada por disputas, desigualdades e formas distintas de apropriação. Essa compreensão permite perceber que o espaço urbano não distribui de maneira homogênea os recursos e as possibilidades de participação entre seus habitantes.

Sob esse enfoque, os territórios de uma mesma cidade podem apresentar condições profundamente distintas de acesso a escolas, bibliotecas, praças, unidades de saúde, equipamentos culturais, espaços esportivos e demais serviços públicos. As desigualdades territoriais, portanto, não se restringem à localização geográfica, mas

repercutem diretamente nas oportunidades formativas disponíveis às diferentes populações.

A perspectiva da Cidade Educadora amplia essa discussão ao compreender a cidade como espaço de aprendizagem, como agente educativo e também como objeto de conhecimento. Zuin e Dias (2020) destacam que essa concepção aproxima educação, planejamento urbano e participação social, reconhecendo que a organização dos territórios interfere nas possibilidades de construção da cidadania.

Aprender na cidade diz respeito às oportunidades educativas existentes em diferentes espaços e instituições. Escolas, universidades, bibliotecas, museus, centros culturais, praças, parques, associações comunitárias e outros equipamentos podem integrar experiências formativas quando são acessíveis e efetivamente apropriados pela população. Aprender da cidade, por sua vez, significa reconhecer que a convivência urbana também comunica valores, hierarquias, formas de inclusão e exclusão, modos de uso do espaço e relações de poder. Já aprender a cidade implica tomá-la como objeto de conhecimento, investigando sua história, os grupos sociais que a constituíram, suas manifestações culturais, conflitos, problemas ambientais e desigualdades.

Essa concepção não pretende deslocar para a sociedade responsabilidades que são próprias do Estado ou da escola. Ao contrário, reforça a necessidade de organização pública das condições que possibilitam experiências educativas mais amplas. O território educativo depende de políticas que articulem instituições, serviços e espaços sociais em torno de objetivos formativos e de participação.

A Carta das Cidades Educadoras reforça esse entendimento ao atribuir aos governos locais a responsabilidade de promover articulações entre educação formal, não formal e informal. Em sua versão revisada em 2020, o documento reafirma princípios como inclusão, participação democrática, igualdade, sustentabilidade e Direitos Humanos, associando o potencial educativo da cidade à construção de condições mais justas de convivência e acesso às oportunidades.

Desse modo, um território educativo não se constitui apenas pela existência física de escolas ou equipamentos públicos. Sua construção depende da capacidade de reconhecer, articular e integrar esses espaços às necessidades e às experiências das comunidades. A mera presença de equipamentos, sem condições de acesso, uso e articulação, não assegura seu potencial educativo.

Essa discussão aproxima diretamente território educativo e gestão pública. Uma biblioteca pouco acessível, uma praça sem condições de uso, um equipamento cultural distante das populações que dele poderiam se beneficiar ou serviços públicos que atuam de forma isolada revelam que a oferta territorial de recursos não é suficiente quando permanece fragmentada.

A constituição de territórios educativos exige, portanto, intencionalidade política, planejamento e articulação institucional. Pressupõe conhecer os recursos existentes, reconhecer as particularidades das comunidades, identificar desigualdades de acesso e construir formas de cooperação entre diferentes atores e políticas públicas. A escola pode desempenhar papel relevante nesse processo, mas não deve ser responsabilizada isoladamente por problemas que possuem origem social, territorial e intersetorial.

4. INTERSETORIALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A organização das políticas públicas brasileiras foi historicamente estruturada a partir de setores específicos, com competências administrativas, recursos e formas próprias de atuação. Educação, saúde, assistência social, cultura e demais áreas da administração pública desenvolveram estruturas institucionais próprias que, embora necessárias ao funcionamento do Estado, nem sempre conseguem responder de maneira integrada à complexidade das demandas sociais. Essa fragmentação torna-se particularmente problemática quando diferentes dimensões de uma mesma situação são tratadas de forma independente.

A discussão sobre intersectorialidade ganhou relevância justamente diante dos limites apresentados pelas respostas setoriais. Junqueira (1997) compreendeu a intersectorialidade como possibilidade de articulação de saberes e experiências voltada à resolução integrada dos problemas de uma população situada em determinado território. Nessa perspectiva, a ação pública deixa de considerar as demandas sociais como questões isoladas e passa a reconhecê-las como fenômenos relacionados às condições concretas de vida dos sujeitos.

Essa compreensão modifica a lógica tradicional de gestão porque desloca o foco do setor administrativo para as necessidades da população. Para Junqueira, a simples descentralização das decisões não garante a superação dos problemas sociais quando as políticas permanecem fragmentadas. A intersectorialidade exige aproximação entre diferentes áreas e construção de respostas capazes de considerar simultaneamente as diversas dimensões que atravessam determinado território.

A complexidade desse processo também foi discutida por Monnerat e Souza (2011), para quem a integração das políticas sociais encontra limites relacionados à própria trajetória institucional dos diferentes setores. As autoras observaram que a construção de ações intersetoriais exige articulação entre esferas governamentais, diferentes áreas da administração pública e mecanismos de participação social, o que pressupõe estruturas institucionais favoráveis à cooperação e ao compartilhamento de objetivos.

Sob essa perspectiva, a intersetorialidade não pode ser reduzida à realização eventual de atividades conjuntas entre secretarias ou serviços. Monnerat e Souza (2011) chamam atenção para os desafios práticos envolvidos na superação da lógica setorial, uma vez que a integração depende de mudanças nas formas de planejamento, gestão e relacionamento entre as instituições. A existência de programas distintos em um mesmo território, portanto, não significa que haja efetivamente uma política intersetorial.

No campo educacional, essa discussão assume particular importância porque as condições de escolarização são atravessadas por fatores que extrapolam a ação pedagógica. Questões relacionadas à renda familiar, mobilidade, saúde, alimentação, proteção social, cultura e acesso aos equipamentos públicos podem interferir diretamente nas condições de permanência e aprendizagem. Reconhecer esses fatores não significa atribuir a outras políticas responsabilidades próprias da educação, mas compreender que determinados problemas somente podem ser enfrentados adequadamente quando diferentes áreas atuam de maneira articulada.

Essa análise aproxima-se da compreensão de Zuin (2026), que relacionou Educação em Direitos Humanos, território, escola e intersectorialidade no contexto amazônico. Nessa perspectiva, a formação cidadã encontra-se vinculada não apenas aos conteúdos curriculares, mas às condições sociais e territoriais que possibilitam o acesso aos direitos e a participação na vida coletiva.

A relação entre desigualdade educacional e território também encontra respaldo em pesquisas recentes. Ribeiro, Kasmirski e Ben Ayed (2023), ao analisarem a equidade educacional e a vulnerabilidade social em redes públicas municipais, demonstraram que as condições escolares e os resultados educacionais precisam ser interpretados em diálogo com as desigualdades presentes nos territórios. A análise territorial permite identificar situações que podem permanecer ocultas quando os indicadores são observados apenas em escala agregada.

Esse enfoque é particularmente relevante porque uma mesma política educacional pode produzir efeitos distintos quando implementada em territórios marcados por diferentes condições sociais. Regiões rurais, comunidades ribeirinhas, bairros periféricos e áreas urbanas centrais, por exemplo, podem apresentar diferenças relacionadas à mobilidade, infraestrutura, acesso a serviços públicos e oportunidades culturais. A adoção de respostas uniformes diante de realidades heterogêneas tende a limitar a efetividade das políticas.

A equidade passa, assim, a assumir papel central na organização territorial das políticas educacionais. Estudos sobre gestão educacional e desigualdades espaciais têm demonstrado que recursos e condições escolares podem distribuir-se de maneira

desigual mesmo dentro de uma única rede de ensino. Isso reforça a necessidade de instrumentos de planejamento capazes de identificar as desigualdades territoriais e orientar ações compensatórias ou redistributivas.

Nessa perspectiva, igualdade e equidade não devem ser tratadas como princípios opostos. A igualdade está relacionada à universalidade do direito à educação, enquanto a equidade reconhece que sua efetivação pode demandar estratégias diferenciadas diante de desigualdades históricas e territoriais. Uma política comprometida com a equidade não estabelece direitos distintos para diferentes grupos, mas procura criar condições para que todos possam exercer efetivamente os mesmos direitos.

A intersectorialidade, portanto, não constitui apenas uma técnica administrativa. Ela expressa uma forma de compreender a gestão pública a partir da complexidade das necessidades sociais e das características dos territórios. No campo educacional, sua contribuição está justamente na possibilidade de aproximar diferentes políticas e instituições sem descaracterizar suas responsabilidades próprias, construindo respostas articuladas para situações que não podem ser enfrentadas por um único setor.

5. PORTO VELHO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES NA AMAZÔNIA

A análise de Porto Velho como território educativo exige considerar as particularidades de sua configuração espacial. Segundo dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município registrou 460.434 habitantes no Censo Demográfico de 2022 e possui extensão territorial superior a 34 mil km². Esses dados,

isoladamente, não traduzem a complexidade socioespacial do município, mas ajudam a compreender por que a dimensão territorial precisa ser incorporada à análise das políticas públicas.

Porto Velho não pode ser compreendido apenas a partir de sua área urbana central. Sua organização territorial reúne espaços urbanos, rurais e ribeirinhos, além de comunidades situadas a grandes distâncias do núcleo central. Essa configuração impõe desafios específicos à formulação e à execução das políticas públicas, sobretudo quando estas são concebidas a partir de modelos homogêneos que pouco consideram diferenças de mobilidade, infraestrutura e acesso aos serviços.

Essa discussão encontra respaldo na compreensão de território desenvolvida por Santos (2006), para quem o espaço não constitui mero suporte físico das relações sociais, mas resulta de usos, práticas, técnicas e formas de apropriação produzidas historicamente. Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva permite compreender que as oportunidades formativas não se distribuem de maneira uniforme, pois dependem também das condições concretas existentes nos lugares onde os sujeitos vivem.

Ribeiro e Vóvio (2017) demonstraram que a relação entre vulnerabilidade social e desigualdade escolar precisa ser examinada territorialmente, uma vez que as condições sociais do entorno e as características das comunidades interferem nas experiências escolares. As autoras mostram que a análise das desigualdades educacionais ganha maior precisão quando considera o território no qual as escolas se encontram inseridas, evitando interpretações que responsabilizem exclusivamente os indivíduos ou as instituições pelos resultados observados.

Essa perspectiva é particularmente relevante para Porto Velho. A distância física entre comunidades e equipamentos públicos pode transformar uma política formalmente disponível em um direito de difícil acesso. Nesse sentido, reconhecer juridicamente um direito não assegura, por si só, sua efetivação territorial. As condições de deslocamento, infraestrutura e presença de serviços interferem diretamente nas possibilidades de usufruto das políticas públicas.

No campo educacional, essa questão ultrapassa o acesso à escola. A formação cidadã também se relaciona às possibilidades de acesso à cultura, ao esporte, às tecnologias, aos espaços de convivência, à proteção social e às formas de participação comunitária. Essas dimensões não substituem a função escolar, mas ampliam as condições sociais nas quais o direito à educação se realiza.

O Plano Municipal de Educação de Porto Velho, instituído pela Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015, estabeleceu entre suas diretrizes a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade da educação, a formação para o trabalho e para a cidadania e a promoção da gestão democrática (Porto Velho, 2015). O próprio documento apresenta diagnóstico específico da educação municipal, incluindo Educação Integral, Educação do Campo, gestão democrática e outras dimensões relacionadas às particularidades da rede.

A efetivação dessas diretrizes requer que as diferenças existentes entre os territórios municipais sejam incorporadas ao planejamento educacional. Ribeiro, Kasmirski e Ben Ayed (2023), ao analisarem a relação entre equidade educacional e vulnerabilidade social em redes municipais, demonstraram a relevância do georreferenciamento das escolas e da análise territorial para

identificar situações de desigualdade que podem permanecer ocultas em indicadores agregados.

Essa abordagem oferece elementos importantes para pensar Porto Velho como território educativo. O planejamento poderia considerar não somente a localização das unidades escolares, mas também a presença e a distribuição de equipamentos de saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer e demais serviços que compõem as condições de vida das comunidades. A análise integrada desses recursos possibilitaria identificar territórios mais ou menos favorecidos em relação às oportunidades educativas disponíveis.

Entretanto, a simples existência de equipamentos públicos não garante seu aproveitamento como recursos educativos. Para que uma biblioteca, uma praça, um centro cultural ou outro espaço público participe efetivamente de experiências formativas, é necessário que existam condições de acesso, uso, integração com a comunidade e articulação com outras políticas.

A relação entre escola e território também pode favorecer a incorporação de elementos da realidade local aos processos educativos. A história de Porto Velho, seus rios, os modos de ocupação do espaço, as práticas culturais e as questões socioambientais podem constituir referências para a construção de conhecimentos que relacionem o currículo escolar às experiências vividas pelos estudantes. Essa aproximação, contudo, não significa restringir o currículo ao conhecimento local, mas criar possibilidades de diálogo entre saberes produzidos historicamente e os contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

A dimensão territorial também permite problematizar o uso exclusivo de indicadores médios. Estudos sobre desigualdades educacionais têm demonstrado que resultados agregados podem ocultar diferenças importantes entre grupos e localidades. Soares, Rodrigues e Ernica (2019), ao desenvolverem o Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA), propuseram uma medida voltada à análise conjunta dos níveis de aprendizagem e das desigualdades existentes entre grupos de estudantes. Essa perspectiva permite compreender que a elevação dos níveis médios de aprendizagem não corresponde, necessariamente, à redução das desigualdades educacionais.

Na mesma direção, estudos sobre gestão educacional indicam que a incorporação da dimensão espacial ao planejamento pode contribuir para identificar padrões de desigualdade socioespacial relacionados à distribuição desigual de infraestrutura e recursos escolares. A abordagem territorial, portanto, constitui instrumento importante para orientar políticas voltadas à equidade.

Em Porto Velho, a construção de indicadores territorializados poderia contribuir para identificar diferenças no acesso aos equipamentos públicos, nas condições de deslocamento, na oferta de atividades culturais e esportivas, na presença de serviços de proteção social e em outras dimensões relacionadas às oportunidades educativas. Esses indicadores, contudo, precisariam ser utilizados como instrumentos de diagnóstico e planejamento, e não apenas como mecanismos classificatórios.

Alves e Soares (2013) chamaram atenção para a necessidade de considerar o contexto escolar na interpretação dos indicadores educacionais, uma vez que instituições submetidas a condições

sociais distintas não partem das mesmas possibilidades de funcionamento e desempenho. Essa advertência reforça que a avaliação das políticas educacionais precisa considerar tanto os resultados alcançados quanto as condições territoriais nas quais esses resultados são produzidos.

Desse modo, compreender Porto Velho como território educativo implica articular diagnóstico social, conhecimento das comunidades, planejamento intersetorial, participação e avaliação. O território deixa de representar apenas o espaço físico no qual uma política é executada e passa a constituir uma dimensão relevante de sua própria formulação. Essa perspectiva permite aproximar gestão educacional e equidade, reconhecendo que a universalização do direito à educação exige atenção às diferenças concretas existentes entre os territórios.

6. EDUCAÇÃO CIDADÃ E JUSTIÇA SOCIAL: CAMINHOS PARA UMA POLÍTICA TERRITORIAL EM PORTO VELHO

A educação cidadã pressupõe condições concretas para que os sujeitos participem da vida coletiva, acessem informações, expressem demandas e intervenham nos espaços em que decisões de interesse público são produzidas. Nessa perspectiva, a cidadania não pode ser compreendida apenas como condição jurídica, mas como experiência construída nas relações sociais e nas possibilidades efetivas de participação. Freire (2001) contribuiu para essa compreensão ao defender uma educação vinculada à leitura crítica da realidade e à participação dos sujeitos nos processos de transformação social.

Quando analisada a partir do território, a participação ganha materialidade. Conselhos escolares, associações comunitárias, fóruns, movimentos sociais, famílias, estudantes e profissionais da educação podem contribuir para reconhecer demandas e potencialidades que nem sempre são percebidas a partir das estruturas centrais da administração pública. Essa aproximação entre participação e território permite compreender que o planejamento educacional não deve se limitar a diagnósticos gerais, especialmente em municípios marcados por diferenças socioespaciais significativas.

A gestão democrática, prevista no art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, constitui um dos princípios do ensino público brasileiro (Brasil, 1988). Sua efetivação, entretanto, não se reduz à organização administrativa das instituições escolares. A participação democrática envolve também a construção de mecanismos de diálogo entre escola, comunidade e poder público, ampliando as possibilidades de intervenção social nos processos de formulação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana de participação. Para Freire (2001), a democracia não se constitui apenas por procedimentos formais, mas requer práticas sociais nas quais os sujeitos tenham possibilidade real de pronunciar-se sobre a realidade em que vivem. No campo educacional, isso significa reconhecer estudantes, famílias, profissionais e comunidades não apenas como destinatários das políticas, mas como participantes das decisões que interferem em suas experiências educativas.

A participação territorial também se relaciona à discussão sobre intersetorialidade. Junqueira (1997) destacou que problemas sociais

complexos exigem articulação de conhecimentos, instituições e políticas, uma vez que dificilmente podem ser enfrentados adequadamente a partir de respostas setoriais isoladas. Nessa perspectiva, a constituição de redes entre educação, saúde, assistência social, cultura, esporte e meio ambiente pode favorecer respostas mais articuladas às necessidades concretas das populações.

Monnerat e Souza (2011), entretanto, chamaram atenção para o fato de que a intersectorialidade não se concretiza apenas pela aproximação administrativa entre diferentes setores. Sua construção exige redefinição de formas de planejamento, compartilhamento de responsabilidades e criação de mecanismos institucionais capazes de sustentar ações integradas. Assim, a existência de diferentes secretarias ou programas atuando sobre uma mesma população não assegura, por si só, uma prática intersectorial.

Essa distinção é particularmente relevante para a educação. Articular diferentes políticas não constitui finalidade em si mesma; o sentido dessa articulação está relacionado à capacidade de ampliar a garantia dos direitos. Quando a intersectorialidade se limita à realização pontual de atividades conjuntas, sem continuidade institucional e sem participação das comunidades, pouco se modifica na estrutura fragmentada das políticas públicas.

É nesse ponto que a Educação em Direitos Humanos oferece uma referência importante para a análise das políticas educacionais. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estabeleceram como princípios a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência

e a globalidade e a sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012). Esses princípios permitem avaliar não apenas os conteúdos desenvolvidos pelas instituições escolares, mas também as condições concretas de acesso, participação e exercício dos direitos.

A relação entre educação e justiça social também exige observar como oportunidades e recursos estão distribuídos no território. Uma cidade não se torna educativa simplesmente porque oferece atividades além dos limites escolares. Quando determinados grupos têm acesso regular a bibliotecas, equipamentos culturais, espaços esportivos, tecnologias e serviços públicos, enquanto outros encontram barreiras territoriais, econômicas ou sociais para usufruir desses recursos, o potencial educativo da cidade permanece distribuído de forma desigual.

Zuin e Dias (2020) contribuíram para essa discussão ao relacionarem Cidade Educadora e Educação Cidadã, destacando que o potencial educativo do espaço urbano depende de intencionalidade pública, participação social e organização das oportunidades existentes na cidade. A cidade, nessa concepção, não é educativa simplesmente porque nela ocorrem aprendizagens, mas porque as políticas e os espaços coletivos podem ser planejados de forma a favorecer participação, convivência e formação cidadã.

No contexto amazônico, essa reflexão precisa considerar especificidades que interferem diretamente na organização das políticas públicas. Distâncias territoriais, diferentes formas de mobilidade, diversidade sociocultural e desigualdade na distribuição dos serviços produzem condições particulares de acesso aos direitos. Zuin (2026), ao aproximar Educação em Direitos Humanos, território e intersectorialidade, contribui para compreender essas relações no

contexto amazônico, especialmente quando a formação cidadã é analisada em articulação com as condições sociais e territoriais nas quais os sujeitos vivem.

Em Porto Velho, essas características tornam pertinente uma abordagem territorial da política educacional. A extensão do município e a coexistência de realidades urbanas, rurais e ribeirinhas exigem que o planejamento considere diferenças que podem permanecer invisíveis em diagnósticos municipais agregados. Conforme discutido por Ribeiro, Kasmirski e Ben Ayed (2023), a incorporação da vulnerabilidade social e da dimensão territorial às análises educacionais permite identificar desigualdades que não aparecem quando os dados são observados apenas pelas médias gerais das redes de ensino.

A formulação de políticas de território educativo em Porto Velho poderia, nesse sentido, ser organizada a partir de quatro dimensões articuladas: diagnóstico territorial, articulação intersetorial, participação social e avaliação. Essas dimensões não devem ser compreendidas como etapas rígidas, mas como componentes complementares de uma forma de planejamento orientada pela equidade e pelo reconhecimento das particularidades locais.

O diagnóstico territorial possibilitaria identificar desigualdades, recursos existentes e necessidades específicas de cada comunidade. A articulação intersetorial permitiria aproximar políticas que incidem sobre diferentes dimensões da vida social, sem eliminar suas responsabilidades específicas. A participação social contribuiria para incorporar experiências e conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades, enquanto a avaliação ofereceria elementos para

acompanhar resultados, reconhecer limites e orientar processos de replanejamento.

Essa compreensão afasta os sujeitos de uma posição exclusivamente passiva diante das políticas públicas. Em uma perspectiva de Educação Cidadã, moradores, famílias, estudantes e profissionais não são apenas beneficiários de serviços, mas sujeitos capazes de participar da construção dos territórios em que vivem. Essa dimensão participativa é fundamental para que políticas territorializadas não sejam produzidas somente a partir de critérios técnicos definidos externamente às comunidades.

A inovação, nesse contexto, também precisa ser compreendida de forma mais ampla. Ela não se limita à incorporação de recursos tecnológicos, podendo estar presente na criação de formas mais democráticas de planejamento, na articulação permanente entre instituições, na utilização de informações territorializadas para orientar decisões e na construção de mecanismos que ampliem a participação das comunidades. Inovar, nesse caso, significa produzir outras formas de gestão capazes de responder às desigualdades e às particularidades dos territórios.

Desse modo, uma política territorial de Educação Cidadã em Porto Velho poderia partir de uma questão fundamental: quais oportunidades educativas estão efetivamente disponíveis aos sujeitos nos diferentes territórios do município e em que condições elas podem ser acessadas? A resposta exige considerar simultaneamente escola, serviços públicos, espaços culturais, relações comunitárias, mobilidade, meio ambiente e participação social.

Compreender essas dimensões de forma articulada permite atribuir maior concretude ao direito à educação. Em vez de considerar o território apenas como local de execução das políticas, essa perspectiva o incorpora como dimensão de seu planejamento, acompanhamento e avaliação. Assim, educação cidadã, gestão democrática, intersectorialidade e justiça social passam a constituir elementos complementares de uma política educacional comprometida com a equidade e com as particularidades da realidade amazônica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo demonstrou que a efetivação do direito à educação ultrapassa a garantia formal de matrícula e o funcionamento das instituições escolares. Embora a escola permaneça como espaço insubstituível para a democratização do conhecimento sistematizado, as condições nas quais crianças, jovens e adultos vivem interferem diretamente em suas experiências formativas.

A questão que orientou esta investigação procurou compreender de que maneira a articulação entre escola, território e políticas públicas intersectoriais poderia contribuir para a efetivação da educação cidadã em Porto Velho. A análise realizada permitiu compreender que essa articulação depende, inicialmente, do reconhecimento do território como dimensão constitutiva da política educacional.

Porto Velho apresenta particularidades que tornam essa discussão especialmente pertinente. Sua grande extensão territorial e a coexistência de realidades sociais e espaciais distintas impedem que o município seja tratado como território educacional homogêneo. O

reconhecimento dessas diferenças não deve conduzir à fragmentação do direito, mas à formulação de estratégias de equidade capazes de responder às necessidades de diferentes localidades.

A concepção de território educativo mostrou-se produtiva porque amplia o horizonte das políticas educacionais. Escola, comunidade, cultura, saúde, assistência social, espaços públicos e meio ambiente deixam de constituir dimensões completamente separadas e podem participar de um projeto territorial de formação humana.

Essa integração, entretanto, não ocorre espontaneamente. A existência de equipamentos públicos em determinada região não constitui, por si, um território educativo. São necessários planejamento, participação, mecanismos institucionais de cooperação e acompanhamento das ações.

A intersectorialidade revelou-se, portanto, como possibilidade de superar respostas administrativas fragmentadas. Sua contribuição consiste em reunir diferentes políticas diante de problemas cuja natureza também é múltipla, sem eliminar as competências específicas de cada setor.

No caso de Porto Velho, uma estratégia promissora seria desenvolver diagnósticos e indicadores territorializados capazes de revelar onde estão as oportunidades educativas e onde permanecem lacunas. Esses dados poderiam subsidiar decisões sobre oferta de serviços, prioridades de investimento e formas de articulação entre escola e demais políticas públicas.

A participação das comunidades precisa acompanhar esse processo. Territórios educativos não podem ser construídos apenas por

decisões técnicas tomadas fora dos lugares nos quais as pessoas vivem. A experiência dos sujeitos constitui fonte indispensável para compreender demandas, reconhecer recursos locais e avaliar as políticas implantadas.

Concluiu-se, assim, que a Educação Cidadã pode oferecer uma base teórica e política importante para ressignificar o direito à educação em Porto Velho. Ao aproximar escola, território, participação e Direitos Humanos, essa concepção permite compreender a educação como responsabilidade pública compartilhada, sem descaracterizar o papel específico da instituição escolar.

No contexto amazônico, a construção de territórios educativos pode constituir um caminho para que as políticas educacionais sejam menos uniformizadoras e mais sensíveis às desigualdades espaciais, culturais e sociais. Nesse sentido, pensar a cidade como espaço educativo significa também perguntar quais sujeitos conseguem usufruí-la, participar dela e reconhecer-se como parte de sua construção.

É justamente nessa relação entre educação, território, cidadania, equidade e justiça social que se encontra uma possibilidade fecunda para o desenvolvimento de novas investigações sobre políticas educacionais na Amazônia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100012.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt-pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 12 set. 2026.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (org.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Porto Velho: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2026. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/porto-velho.html>. Acesso em: 12 set. 2026.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersectorialidade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 31-46, 1997. DOI: 10.1590/S0104-12901997000200005.

MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. Da Seguridade Social à intersectorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 41-49, 2011. DOI: 10.1590/S1414-49802011000100005.

PORTO VELHO. **Lei nº 2.228, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Porto Velho para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Porto Velho: Prefeitura Municipal, 2015.

RIBEIRO, Vanda Mendes; KASMIRSKI, Paula Reis; BEN AYED, Choukri. Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios: os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349260580por.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SOARES, José Francisco; RODRIGUES, Erica Castilho; ERNICA, Mauricio. **Indicador de desigualdades e aprendizagens**: nota técnica. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2019.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2021.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A cidade educadora:** nova perspectiva de organização e intervenção municipal. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; DIAS, Mariana Lira. A Cidade Educadora para a Educação Cidadã. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 27, p. 459-476, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n27p459-476.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Educação em Direitos Humanos na Amazônia: escola, cidade, território e intersectorialidade como fundamentos da formação cidadã. *In:* EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA: DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES NA AMAZÔNIA, 2026, Porto Velho. **Anais [...]**. Porto Velho: Even3, 2026. ISBN 978-65-272-2539-3.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Educação Integral e memória estrutural da desigualdade em Rondônia: territórios vulneráveis, trabalho decente e Direitos Humanos na Amazônia Ocidental. *In:* EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA: DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES NA AMAZÔNIA, 2026, Porto Velho. **Anais [...]**. Porto Velho: Even3, 2026. ISBN 978-65-272-2539-3.

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (2024). Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia-Orientação Educacional pela União das Escolas Superiores de Porto Velho Faculdade de Educação de Porto Velho - UNIEPEC (2001), especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2005), especialização em Alfabetização: Reflexões e Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal de Rondônia (2008), e especialização em MBA Em Gestão Financeira: Controladoria e Auditoria pela Fundação Getúlio Vargas-FGV (2014). Tem experiência

na área da Alfabetização como professora/regente, experiência em Gestão Escolar, experiência na Coordenação da Educação Integral - SEDUC/RO (RO). Atuo área educacional há 28 anos. Quanto Professora Formadora, atuei na formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/MEC (2017-2018); Na formação de professores do MATHEMA- Didática Específica da Matemática SEMED/PVH/RO (2017-2018); Na Formação e Articulação do Plano Municipal de Educação PME, na Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho SEMED/RO (2017-2022); Professora Formadora de Gestores Escolares, Supervisores Escolares, Orientadores Educacional, Psicopedagogos na Secretaria de Estado da Educação-SEDUC/RO (2011-2015); Professora Formadora de Gestores Escolares na Secretaria de Estado da Educação-SEDUC/RO (2016-2024). Atuo como Professora Formadora Redatora do Plano Municipal de Educação PME, na Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho SEMED/RO (2023-2025); e, Professora Formadora de Supervisores Escolares e Professores na Plataforma ENEM na Secretaria de Estado da Educação-SEDUC/RO (2025). LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8869951190438122>