

Territorialidades emancipatórias e educação política no Sul Global: associações comunitárias entre Paulo Freire e Amílcar Cabral

Emancipatory territorialities and political education in the Global South: community-based associations between Paulo Freire and Amílcar Cabral

Territorialidades emancipatorias y educación política en el Sur Global: asociaciones comunitarias entre Paulo Freire y Amílcar Cabral.

Rachel Carvalho*

Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal

rachelcarv@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2268-5752

Citar como: Carvalho, R. (2026). Territorialidades emancipatórias e educação política no Sul Global: associações comunitárias entre Paulo Freire e Amílcar Cabral. *Desde el Sur*, 18(4), e0086.

RESUMO

Em territórios periféricos do Sul Global, associações comunitárias articulam educação não formal, memória e incidência pública. Este artigo busca compreender, comparativamente, como a Associação Raízes, no Brasil, e a Associação Pílorinhu, em Cabo Verde, produzem educação política em diálogo com os legados de Paulo Freire e Amílcar Cabral. Realizou-se um estudo qualitativo, comparativo e relacional baseado em observação participante conduzida entre 2023 e 2025, registros de campo e análise de estatutos e documentos norteadores, segundo quatro dimensões analíticas. A análise revelou que a Raízes transforma educação ambiental e saber técnico em formação e incidência institucional, enquanto a Pílorinhu articula memória cabralista, arte e ocupação comunitária do espaço para produzir pertencimento e mobilização. A comparação evidencia a ambivalência da formalização e da proximidade. Autonomia e territorialidade emergem da articulação situada entre repertórios, escala, governança, autoria comunitária e relações com o Estado.

* Autora correspondente: Rachel Carvalho, Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal. Correo: rachelcarv@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE

Democracia, participação comunitária, educação não formal, associações, movimentos sociais

ABSTRACT

In peripheral territories of the Global South, community-based associations bring together non-formal education, memory, and public advocacy. This article seeks to understand, through a comparative lens, how Associação Raízes in Brazil and Associação Pílorinhu in Cabo Verde produce political education in dialogue with the legacies of Paulo Freire and Amílcar Cabral. The study adopted a qualitative, comparative, and relational approach based on participant observation conducted between 2023 and 2025, field notes, and an analysis of statutes and guiding documents across four analytical dimensions. The findings show that Raízes turns environmental education and technical knowledge into political education and institutional advocacy, whereas Pílorinhu combines Cabralist memory, art, and the community-led occupation of space to foster belonging and mobilization. The comparison highlights the ambivalence of formalization and proximity. Autonomy and territoriality emerge from the situated articulation of repertoires, scale, governance, community authorship, and relations with the state.

KEYWORDS

Democracy, community participation, non-formal education, associations, social movements

RESUMEN

En territorios periféricos del sur global, las asociaciones comunitarias articulan educación no formal, memoria e incidencia pública. Este artículo busca comprender cómo la Associação Raízes, en Brasil, y la Associação Pílorinhu, en Cabo Verde, producen educación política en diálogo con los legados de Paulo Freire y Amílcar Cabral. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, comparativo y relacional, basado en observación participante entre 2023 y 2025, notas de campo y análisis de estatutos y documentos orientadores según cuatro dimensiones analíticas. Los resultados muestran que Raízes transforma la educación ambiental y el conocimiento técnico en formación política

e incidencia institucional, mientras que Pilorinhu articula memoria cabralista, arte y ocupación comunitaria del espacio para generar pertenencia y movilización. La comparación evidencia la ambivalencia de la formalización y la proximidad. La autonomía y la territorialidad emergen de la articulación situada entre repertorios, escala, gobernanza, autoría comunitaria y relaciones con el Estado.

PALABRAS CLAVE

Democracia, participación comunitaria, educación no formal, asociaciones, movimientos sociales

1. Introdução

A teoria da colonialidade formulada por Quijano (2005) permite compreender por que o fim do colonialismo não significou o desaparecimento das hierarquias produzidas pelo paradigma moderno/colonial. Mesmo após as independências políticas, a colonialidade permanece nas relações econômicas, sociais e epistemológicas, estabelecendo critérios desiguais de legitimação do conhecimento. No campo do saber, essa estrutura sustenta a hegemonia de perspectivas apresentadas como universais, ao mesmo tempo que subordina conhecimentos produzidos nas regiões periféricas e deslegitima manifestações contra-hegemônicas (Pulido Tirado, 2009). O giro decolonial acrescenta a esse debate um deslocamento ético, político e epistêmico ao interrogar a incorporação automática de teorias oriundas dos centros hegemônicos e reconhecer a capacidade intelectual das experiências produzidas nas periferias (Scherer-Warren, 2015).

Neste artigo, o giro decolonial é mobilizado como diagnóstico das hierarquias que organizam a produção e a legitimação do conhecimento, e não como eixo analítico exclusivo. A análise concentra-se nos processos de educação política produzidos por associações comunitárias. A crítica contracolonial de Nêgo Bispo acrescenta a esse enquadramento uma pergunta sobre a autoria e a direção dos conhecimentos: não basta reconhecer os saberes comunitários como objetos de estudo; é necessário examinar se seus produtores permanecem autores dos processos e se as instituições se deixam transformar por esses saberes (Santos, 2015, 2023; Santos *et al.*, 2025). A contracolonialidade não é empregada, portanto, como sinônimo de decolonialidade, mas como uma perspectiva ancorada nas práticas históricas de comunidades que resistem, criam denominações próprias e organizam modos de vida e de conhecimento.

Nas periferias do Sul Global, essa disputa manifesta-se concretamente quando saberes comunitários, memórias de luta e competências

produzidas fora da escola são desqualificados diante de linguagens técnicas, acadêmicas ou institucionais. Ao mesmo tempo, associações de base comunitária criam espaços intencionais de aprendizagem, formulam problemas públicos e negociam direitos. Nomear essas práticas como técnicas, experiências, educação ou práxis não constitui uma escolha meramente terminológica, pois as palavras participam da produção de sentidos e das relações de poder (Larrosa Bondía, 2002). Disputar as formas de nomeação significa também disputar quais experiências e quais sujeitos podem ser reconhecidos como produtores de conhecimento.

A definição de educação não formal proposta por Gohn (2014) oferece uma chave importante para a análise desse processo. Para a autora, a educação não formal não é natural nem espontânea, ela é construída por meio de escolhas, condições e intencionalidades. Os processos de aprendizagem que nela se desenvolvem possuem objetivos e propostas, ainda que ocorram fora das instituições escolares. Nas associações comunitárias, essa intencionalidade pode ser observada na mobilização, na criação de espaços formativos, na circulação de saberes, na interpretação coletiva dos problemas territoriais e na preparação dos sujeitos para a participação pública. O problema empírico consiste, portanto, em compreender como essas organizações transformam práticas cotidianas em processos de educação política para a democracia.

Para examinar esse problema, foram selecionadas duas associações de base comunitária: a Associação Raízes, no Brasil, e a Associação Pílorinhu, em Cabo Verde. Ambas desenvolvem práticas pedagógicas, culturais e políticas que dialogam, de modos distintos, com os legados de Paulo Freire e Amílcar Cabral. A comparação procura compreender como essas práticas articulam aprendizagem, participação, cultura e ação pública, contribuindo para a construção de territorialidades emancipatórias. Estas são entendidas como processos pelos quais experiências, memórias e conhecimentos territorialmente produzidos são convertidos em capacidade coletiva de interpretar problemas, construir pertencimento e reivindicar direitos.

Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro e referência internacional da educação popular, concebeu a práxis como unidade entre reflexão crítica e ação transformadora. Sua crítica à educação bancária e sua defesa de uma educação problematizadora partem do reconhecimento dos educandos como sujeitos que interpretam e transformam a realidade (Freire, 1982, 2011). Amílcar Cabral (1924-1973), agrônomo, poeta, intelectual e dirigente da luta de libertação da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, articulou cultura, conhecimento do território e formação política como dimensões inseparáveis da emancipação (Cabral, 1979, 1980, 2019).

Colocar Freire e Cabral em diálogo não significa procurar equivalências biográficas nem transferir mecanicamente conceitos entre a América Latina e a África. Significa examinar como duas tradições de pensamento-ação ajudam a interpretar experiências contemporâneas de organização comunitária. A intencionalidade constitui um fio condutor entre os dois pensadores, pois ambos atribuíram à educação e à formação política um papel central na luta pela libertação dos povos oprimidos. Romão e Gadotti (2012, p. 37) destacam, entre suas convergências, a precedência da prática sobre a teoria abstrata, a leitura da realidade concreta, a centralidade do diálogo, o emprego de uma linguagem acessível e a participação consciente dos oprimidos em sua emancipação. Essas aproximações não eliminam as diferenças entre suas trajetórias, seus contextos históricos e suas formulações teóricas.

Essa interlocução não permanece apenas no plano da teoria. Além das reconhecidas contribuições intelectuais de Freire e Cabral, importa destacar que as próprias associações elaboraram documentos norteadores nos quais esses legados são apropriados, reelaborados e traduzidos em ações concretas. O Projeto Político-Pedagógico da Associação Raízes articula educação ambiental crítica, organização comunitária, leitura das políticas públicas e participação social. O documento que sistematiza a passagem do Projecto Simenti e do Movimento Korrenti di Ativista à Associação Pilorinhu transforma a memória da mobilização em referência político-pedagógica para as novas gerações. Os estatutos das duas organizações também incorporam finalidades relacionadas à formação, à cultura, à participação, à governança e à gestão do espaço coletivo (Associação Pilorinhu, s. d., 2021; Associação Raízes, 2016, 2024).

Esses documentos não constituem meros registros administrativos nem simples aplicações das teorias de Freire e Cabral. Funcionam como artefatos político-pedagógicos que traduzem experiências territoriais em princípios, objetivos, regras de participação e orientações para a ação coletiva. Raízes e Pilorinhu não aparecem, assim, como executoras de modelos teóricos previamente elaborados, mas como organizações que selecionam, ampliam e ressignificam esses repertórios de acordo com seus problemas, suas memórias e suas condições institucionais.

A comparação entre Brasil e Cabo Verde mostra-se relevante porque aproxima sociedades conectadas pela história atlântica e pela língua portuguesa, mas marcadas por formações estatais, escalas territoriais e trajetórias associativas distintas. A Associação Raízes atua na região brasileira da Bacia de Campos, em interfaces constituídas pelo licenciamento ambiental federal, pela indústria petrolífera e pelas políticas participativas. A Associação Pilorinhu se constituiu a partir da ocupação comunitária de

um antigo mercado em Achada Grande Frente, na Cidade da Praia, articulando juventude, cultura, memória cabralista e gestão de um espaço comum.

O contraste não procura estabelecer equivalências nacionais nem colocar lado a lado duas descrições independentes. De acordo com Pronko (2003), a comparação constitui uma forma de pensamento relacional: mais do que relacionar fatos isolados, ela procura relacionar as relações que configuram cada caso. A Pílorinhu permite interrogar o que pode permanecer pouco visível na Raízes quando a educação política é observada principalmente por meio de arenas técnicas e institucionais: a força formativa da memória, da arte, da proximidade comunitária e da ocupação cotidiana do espaço. A Raízes, por sua vez, permite examinar dimensões que podem permanecer menos evidentes na Pílorinhu: os efeitos da formalização, do conhecimento técnico, da coordenação em escala regional e da inserção continuada em arenas estatais. Cada caso funciona, assim, como uma perspectiva crítica sobre o outro e sobre as próprias categorias da pesquisa.

A pergunta que orienta o artigo é: como associações de base comunitária no Brasil e em Cabo Verde produzem educação política para a democracia por meio de práticas que dialogam com os legados de Paulo Freire e Amílcar Cabral?

O objetivo é compreender comparativamente como a Associação Raízes e a Associação Pílorinhu produzem essa educação política segundo quatro dimensões analíticas inspiradas nos padrões de ação coletiva sistematizados por Carlos (2012): (a) práticas pedagógico-discursivas; (b) organização e governança; (c) relações entre Estado e sociedade civil; e (d) práticas culturais, simbólicas e territoriais. A análise identifica convergências, diferenças, condições e processos pelos quais a aprendizagem coletiva se articula à participação, ao pertencimento e à incidência pública, sem pretensão de estabelecer uma hierarquia entre os casos ou demonstrar relações causais universais.

O argumento central é que as duas associações funcionam como infraestruturas de aprendizagem política, embora não operem pelos mesmos caminhos. Na Associação Raízes, a educação ambiental crítica articula conhecimento técnico e experiência territorial ao controle social e à participação institucional. Na Associação Pílorinhu, a memória anticolonial, a arte e o uso comunitário do espaço produzem pertencimento, reconhecimento e mobilização. Em ambos os casos, a autonomia não significa substituir o Estado, mas ampliar a capacidade comunitária de formular demandas, negociar responsabilidades e reivindicar direitos. O potencial

emancipatório dessas práticas não decorre automaticamente de sua realização em espaços comunitários: depende das relações entre repertórios, autoria, governança, recursos, escala territorial e interfaces institucionais.

Após esta introdução, a Seção 2 apresenta o marco teórico, articulando educação política, contracolonialidade e associacionismo. A Seção 3 detalha o desenho comparativo, o corpus documental, os períodos de observação e os procedimentos analíticos. A Seção 4 caracteriza as duas associações, suas trajetórias, práticas educativas e documentos norteadores. A Seção 5 desenvolve a comparação segundo as quatro dimensões analíticas, identificando convergências, diferenças e inferências relacionais. Por fim, a Seção 6 retoma a pergunta de pesquisa, sintetiza os principais achados e explicita as contribuições e os limites do estudo.

2. O Sul diante do espelho: educação política, contracolonialidade e associacionismo

¿Será posible el sur?
Mi territorio que una vez gira
En la oscuridad de esa pregunta
De esa pregunta
¿Será posible el sur? ¿Será posible?
(Sosa, 1984)

Na canção interpretada por Mercedes Sosa, a pergunta «¿Será posible el Sur?» retorna como inquietação diante de um território atravessado por violência, escassez, silenciamento da memória e desigualdade. A imagem de um Sul colocado diante do espelho sugere um problema simultaneamente político, estético e epistemológico: se pudesse olhar para si a partir de suas próprias experiências, palavras e referências, esse Sul se reconheceria? Sem transformar a canção em categoria teórica ou evidência empírica, este artigo mobiliza sua pergunta como metáfora de abertura para refletir sobre as possibilidades de reconhecimento, autoria e emancipação nos territórios periféricos, vinculando-a a possíveis reflexos ou ausência de palavras para nomear a educação política, a contracolonialidade e o associacionismo.

O Sul Global não é compreendido aqui como um bloco geográfico ou cultural homogêneo. Trata-se de uma posição histórica e relacional constituída por experiências de colonialismo, dependência, desigualdade e subordinação epistemológica, mas também por práticas de resistência, criação e produção de conhecimento (Meneses, 2012; Prashad, 2012). Brasil e Cabo Verde estão conectados pela história atlântica, embora apresentem trajetórias políticas, escalas territoriais e formações associativas

distintas. As aproximações e interculturalidades entre esses territórios não apagam suas diferenças, ao contrário, permitem que cada experiência desloque as categorias empregadas para compreender a outra.

O diálogo entre Paulo Freire e Amílcar Cabral abre caminhos para essa ampliação das leituras de mundo. As formulações de Freire e Cabral, produzidas no século XX, não devem ser tratadas como modelos prontos para o presente. Elas condensam processos educativos construídos a partir das realidades históricas que os interpelavam. Retomá-las exige perguntar como seus conceitos podem ser ressignificados diante das formas contemporâneas de colonialidade, desigualdade e organização comunitária, e sobretudo como pessoas comuns se inspiram nessas ideias.

É nesse ponto que a crítica de Nêgo Bispo à mediação freireana se torna uma questão para o nosso tempo. Bispo reconhece a importância de Freire para a afirmação dos saberes comunitários, mas questiona uma relação na qual o intelectual transforma esses saberes em teoria sem reconhecer os mestres das comunidades como autores e docentes em condições de igualdade (Santos *et al.*, 2025). Essa provocação pode ser colocada em diálogo com a exigência cabralista do «suicídio de classe», entendido não literalmente, mas como ruptura do intelectual com os privilégios, as linguagens e as posições de poder que o afastam das condições concretas do povo (Cabral, 1980). Não basta falar em nome das comunidades ou traduzir suas experiências para códigos acadêmicos e institucionais; é necessário deslocar a própria posição de mediação, preservar a autoria comunitária e permitir que as instituições também sejam transformadas pelos saberes que recebem.

A questão é, portanto, epistemológica e ontológica: quem pode conhecer, quem pode nomear e quais modos de existência são reconhecidos como legítimos? Aproximar a cosmovisão contracolonial de Nêgo Bispo de territórios urbanos marcados pela precariedade e pela ausência ou presença seletiva de direitos sociais básicos não significa transferir, sem mediação, categorias construídas em experiências quilombolas; significa perguntar como noções como confluência, saber orgânico, compartilhamento, envolvimento e defesa do território podem iluminar práticas comunitárias urbanas sem apagar suas especificidades (Santos, 2015, 2023). Na Raízes, essa questão aparece na disputa pela autoria sobre o conhecimento técnico-ambiental; na Pílorinhu, manifesta-se na conversão da memória cabralista, das artes e da ocupação comunitária do espaço em formas públicas de pertencimento e reivindicação.

Com base nesses pressupostos, o marco teórico organiza-se em três movimentos. O primeiro aproxima Freire e Cabral em torno da práxis, da

cultura e da formação política, preservando as diferenças entre suas trajetórias. O segundo distingue colonialidade, giro decolonial e contracolonialidade, incorporando a tensão introduzida por Nêgo Bispo. O terceiro examina as associações como espaços intencionais, porém não automaticamente democráticos, de aprendizagem, criação e disputa do comum. O espelho sugerido pela canção nunca foi tão profundo: ele não pergunta se o «Sul» corresponde a um modelo exterior, mas se consegue reconhecer a pluralidade de seus saberes, conflitos e possibilidades de emancipação.

2.1. De Paulo Freire a Amílcar Cabral: um longo caminho

Paulo Freire constitui uma referência central para compreender a educação popular como prática vinculada às realidades concretas e à transformação das relações de opressão. Sua contribuição não reside na formulação de um método universal aplicável indistintamente a qualquer contexto, mas na articulação entre leitura do mundo, diálogo, reflexão crítica e ação coletiva. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1982) recusa a educação bancária porque ela separa quem supostamente detém o conhecimento daqueles que seriam seus receptores passivos. Em contraposição, propõe uma educação problematizadora que parte da experiência vivida, identifica suas contradições e vincula reflexão e ação por meio da práxis.

Em *Pedagogia da autonomia* (2011), Freire acrescenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, curiosidade epistemológica e reconhecimento da dimensão política da educação. Nessa perspectiva, conscientização não significa transmitir uma consciência previamente elaborada por especialistas. Trata-se de um processo coletivo mediante o qual os sujeitos interpretam as condições em que vivem, nomeiam os conflitos que as atravessam e constroem capacidades para decidir e intervir na realidade. A educação não é neutra porque participa da produção de sentidos, sujeitos e possibilidades de ação.

A inclusão de Costanza-Chock (2020) nesta discussão é intencional porque permite observar a circulação e a reelaboração contemporânea do pensamento freireano no contexto estadunidense. Em *Design justice: Community-led practices to build the worlds we need*, a educação popular é relacionada aos projetos de *Design Justice* e à experiência do Highlander Research and Education Center. Os princípios destacados — não neutralidade da educação, relevância dos problemas vividos, problematização, diálogo, práxis e transformação — mostram como a reflexão crítica pode ser articulada à ação coletiva em movimentos por direitos civis, justiça ambiental e organização comunitária (Costanza-Chock, 2020, pp. 177-178).

O Highlander Research and Education Center desenvolveu processos de formação de lideranças comunitárias vinculados às lutas por direitos

civis, organização do trabalho e justiça ambiental, relacionando-se às trajetórias de ativistas como Rosa Parks, Martin Luther King Jr. e John Lewis. A apropriação contemporânea de seus princípios por projetos de *Design Justice* demonstra a permanência da educação popular como repertório para comunidades que procuram compreender problemas concretos e transformar as condições em que vivem. Entretanto, essa circulação não deve ser apresentada como uma trajetória linear, na qual a teoria surge primeiro e depois é aplicada às práticas sociais. As práticas educativas da Highlander antecederam sua legitimação pelos círculos acadêmicos.

No diálogo com Paulo Freire, Myles Horton recorda que a organização realizava processos formativos vinculados às lutas sociais antes que essas práticas fossem reconhecidas institucionalmente como educação. Segundo seu relato, somente após a presença de Freire em Harvard e a maior circulação de suas reflexões sobre a educação realizada fora da escola «as pessoas começaram a dizer que a Highlander estava fazendo educação» (Freire e Horton, 2019, p. 193). Horton relata, de maneira irônica, que a expulsão de Freire do Brasil acabou oferecendo aos Estados Unidos a possibilidade de conhecer seu pensamento. A inserção de Freire em uma universidade prestigiada contribuiu, então, para que experiências educativas populares já existentes fossem reconhecidas por setores acadêmicos e institucionais.

Esse episódio torna visível uma disputa que ultrapassa a questão terminológica. A prática comunitária não começou a existir quando foi nomeada pela universidade: ela já produzia conhecimentos, lideranças e formas de ação coletiva. O que se modificou foi sua legitimidade diante das instituições socialmente autorizadas a definir o que poderia ser reconhecido como educação. Há, nesse percurso, um paradoxo significativo: Freire foi expulso do Brasil em razão de seu trabalho político-pedagógico, mas sua passagem por Harvard contribuiu para legitimar experiências educativas populares desenvolvidas no próprio território estadunidense. O caso evidencia como a validação do conhecimento permanece atravessada por relações de poder, prestígio e autoridade institucional.

A força científica e humanística do pensamento freireano encontra-se justamente em sua capacidade de oferecer categorias para reconhecer práticas educativas sem reduzir seus participantes à condição de receptores de uma teoria externa. A circulação transnacional de seu pensamento ampliou as possibilidades de nomear e interpretar aprendizagens construídas em movimentos sociais, coletivos e associações comunitárias. Isso não significa atribuir a Freire a origem dessas experiências nem afirmar que elas dependam da chancela acadêmica para possuir valor educativo. Significa reconhecer que seu pensamento ofereceu uma linguagem para

tornar visíveis processos nos quais sujeitos coletivos refletem sobre suas condições de vida, produzem conhecimentos e organizam ações diante da negação de direitos.

Esse cosmopolitismo freireano não corresponde à universalização abstrata de um modelo pedagógico. Ele se manifesta na abertura ao diálogo entre experiências históricas e culturais diferentes, sem apagar suas especificidades. O repertório freireano amplia-se quando entra em relação com práticas construídas em outros contextos e também quando é interrogado pelos conhecimentos produzidos nesses territórios. Nessa perspectiva, pensar processos políticos capazes de responder concretamente à ausência ou à violação de direitos requer reconhecer espaços não formais de educação como lugares de produção de conhecimento, organização e ação pública.

A concepção freireana de práxis também dialoga com Gramsci ao compreender que o conhecimento não é neutro nem se encontra separado das disputas pela direção política e cultural da sociedade. A aproximação entre os dois pensadores evidencia a relação entre cultura popular, formação crítica e organização coletiva, bem como o papel contraditório da mediação pedagógica. Essa mediação pode ampliar a capacidade de ação dos grupos populares, mas também pode reproduzir hierarquias quando desconsidera seus saberes e sua autoria (Vivero-Arriagada, 2020). A educação popular não deve, portanto, ser reduzida a um conjunto de técnicas participativas. Sua dimensão democrática depende de quem formula os problemas, produz os conhecimentos e orienta as decisões.

Amílcar Cabral também atribui centralidade ao conhecimento produzido na luta e ao exame concreto da realidade. Para Cabral (1979, 1980, 2019), a transformação política exige compreender o território, as formas de organização social, as condições econômicas e as manifestações culturais dos povos envolvidos. O conhecimento não poderia permanecer separado das necessidades da coletividade nem das condições materiais em que as pessoas viviam. A cultura não aparece como elemento secundário ou simples celebração identitária: constitui terreno de resistência, disputa e reorganização material da vida.

A reafricanização defendida por Cabral não corresponde a um retorno essencialista a uma cultura fixa ou idealizada. Ela implica romper com a alienação colonial que afasta dirigentes e intelectuais das condições de vida do povo. Nesse processo, o «suicídio de classe» aponta para a necessidade de abandonar privilégios e formas de pensamento vinculadas à ordem colonial, de modo que o intelectual se comprometa efetivamente com a luta coletiva. Conhecer a realidade, nesse sentido, requer inserir-se

nela e reconhecer os povos não apenas como destinatários da transformação, mas como sujeitos que produzem conhecimentos e orientam sua própria libertação.

Colocar Freire e Cabral em diálogo não significa procurar equivalências biográficas nem transferir mecanicamente conceitos entre a América Latina e a África. Significa examinar como duas tradições de pensamento-ação atribuem à educação, à cultura e à organização política um papel central na libertação dos povos oprimidos. Entre suas convergências encontram-se a precedência da prática sobre a teoria abstrata, a leitura crítica da realidade, a valorização do diálogo e a participação consciente dos sujeitos em sua emancipação. Essas aproximações não eliminam as diferenças entre suas trajetórias, seus contextos históricos e suas formulações teóricas (Romão e Gadotti, 2012; Silva e Piazza, 2024).

Além dos reconhecidos legados intelectuais de Freire e Cabral, as associações analisadas produziram documentos próprios que traduzem essas referências em orientações situadas. O Projeto Político-Pedagógico da Associação Raízes articula educação ambiental crítica, organização comunitária, leitura das políticas públicas e participação social (Associação Raízes, 2016). O documento que sistematiza a passagem do Projecto Simenti e do Movimento Korrenti di Ativista à Associação Pilorinhu transforma a memória da mobilização em referência político-pedagógica para as novas gerações (Associação Pilorinhu, s. d.). Seus estatutos também incorporam finalidades relacionadas à formação, à cultura, à participação, à governança e à gestão do espaço coletivo (Associação Pilorinhu, 2021; Associação Raízes, 2024).

Esses documentos não constituem simples aplicações das teorias de Freire e Cabral. São reelaborações produzidas pelas próprias organizações a partir dos conflitos, das experiências e das necessidades de seus territórios. Rodas de conversa, formações, manifestações artísticas, elaboração de materiais, gestão dos espaços e participação institucional não se tornam educativas apenas porque são posteriormente classificadas dessa maneira pela pesquisa. Essas práticas já constituem processos intencionais de aprendizagem política, nos quais as comunidades produzem interpretações sobre seus problemas e constroem formas de intervenção pública.

Neste artigo, portanto, Freire e Cabral são mobilizados como repertórios de interpretação, e não como matrizes explicativas exclusivas. Na Associação Raízes, a práxis manifesta-se principalmente na problematização dos conflitos socioambientais e na tradução crítica do conhecimento técnico em capacidade de participação institucional. Na Associação

Pilorinhu, cultura, memória cabralista, arte e gestão comunitária do espaço articulam pertencimento e mobilização. Em ambos os casos, a dimensão emancipatória depende de as comunidades permanecerem autoras dos processos educativos. Essa questão prepara o diálogo com Nêgo Bispo, cuja crítica contracolonial desloca a análise para a autoria, a direção do conhecimento e a capacidade das instituições de se deixarem transformar pelos saberes comunitários.

2.2. Da colonialidade à contracolonialidade

A colonialidade do poder e do saber permite compreender por que a independência política não elimina as hierarquias raciais, epistêmicas e econômicas constituídas pelo sistema moderno/colonial (Quijano, 2005). Essas hierarquias permanecem nos critérios utilizados para reconhecer sujeitos, validar conhecimentos, distribuir recursos e organizar as instituições. O giro decolonial, tal como mobilizado por Scherer-Warren (2015), não exige rejeitar toda produção proveniente dos centros acadêmicos, mas evitar sua incorporação acrítica e reconhecer a capacidade teórica das experiências e contribuições produzidas nas periferias.

Tratar a colonialidade como explicação total, entretanto, poderia reproduzir o apagamento que se pretende criticar, subordinando novamente as experiências comunitárias a uma categoria acadêmica anterior a elas. Por essa razão, a perspectiva decolonial é empregada neste artigo como diagnóstico contextual das hierarquias que organizam a produção e a legitimação do conhecimento. O eixo político-pedagógico da análise é constituído pelo diálogo entre Freire e Cabral, confrontado com as práticas e os documentos produzidos pelas associações. O objetivo não é verificar se Raízes e Pilorinhu aplicam corretamente uma teoria, mas compreender como elaboram conhecimentos, vocabulários e formas organizativas a partir de seus territórios.

A contracolonialidade não é utilizada como sinônimo de decolonialidade. Santos (2015) denomina contracolônização os processos de resistência e de luta em defesa de territórios, símbolos, significações e modos de vida. Em formulação posterior, apresenta a contracolonialidade como um modo de defesa já praticado por povos e comunidades que enfrentam a colonização e recusam organizar sua existência segundo as categorias impostas pelo colonizador (Santos, 2023). O deslocamento é analiticamente relevante: em vez de começar por uma revisão interna da teoria colonial, a contracolonialidade parte das capacidades existentes de auto-defesa, criação, nomeação e organização comunitária.

Essa diferença torna-se visível naquilo que Nêgo Bispo chama de «guerra das denominações». As palavras não apenas descrevem a realidade:

elas orientam relações, legitimam instituições e delimitam possibilidades de existência. Santos (2023) contrapõe desenvolvimento a envolvimento, saber sintético a saber orgânico e troca a compartilhamento. Desenvolvimento sugere uma relação de exterioridade e afastamento, enquanto envolvimento pressupõe participação e vínculo; o saber sintético separa e especializa, enquanto o saber orgânico emerge das relações entre trajetória, território e vida; a troca estabelece equivalência entre objetos, enquanto o compartilhamento fortalece vínculos e responsabilidades.

A confluência acrescenta outra dimensão a esse vocabulário. Confluir não significa fundir experiências diferentes ou submetê-las a uma identidade comum. Trata-se de uma convivência na qual o encontro permite que trajetórias distintas se modifiquem e se fortaleçam sem perder suas especificidades (Santos, 2015, 2023). Essa noção é especialmente relevante para uma comparação entre Brasil e Cabo Verde: os casos não precisam ser transformados em unidades equivalentes para que produzam conhecimento em relação. A confluência permite aproximar experiências sem apagar suas histórias, escalas, formas organizativas e repertórios políticos.

A entrevista com Nêgo Bispo, realizada em 2021 e publicada em 2025, radicaliza esse debate no campo educacional. Bispo manifesta preferência pela ideia de criação, pois o saber emerge das trajetórias, das relações com outras formas de vida e do fazer coletivo. Sua crítica dirige-se à educação vertical que enquadra pessoas, apropria-se de seus conhecimentos e os converte em mercadorias ou teorias desvinculadas daqueles que os produziram (Santos *et al.*, 2025). Essa provocação não exige abandonar a expressão «educação política», utilizada neste artigo, mas tratá-la como uma categoria em disputa. A educação somente se aproxima de uma prática emancipatória quando os saberes circulam sem que seus produtores percam autoria e direção e quando os meios institucionais se ajustam às pessoas, em vez de exigir que elas se adaptem unilateralmente às instituições.

Nesse ponto, a crítica de Nêgo Bispo pode ser colocada em diálogo com a exigência cabralista do «suicídio de classe». Para Cabral (1980), o compromisso do intelectual com a libertação exige uma ruptura com os privilégios, as linguagens e as posições que o afastam das condições concretas do povo. Essa ruptura não implica rejeitar o conhecimento técnico, científico ou acadêmico, mas questionar quem define suas finalidades e controla seus usos. A mediação se aproxima de uma prática emancipatória quando amplia a capacidade comunitária de interpretar problemas e agir publicamente. Torna-se colonizadora quando transforma os mediadores em proprietários dos saberes, reduz os sujeitos comunitários a fontes de informação ou subordina a organização às exigências externas.

A reafricanização proposta por Cabral também pode ser compreendida nesse horizonte. Ela não corresponde ao retorno a uma cultura africana fixa, pura ou anterior à história, mas ao rompimento com a alienação colonial e à reconexão entre conhecimento, povo e território. Em registro audiovisual disponibilizado pelo canal SOFOVIAL (1993), Freire retoma essa formulação de Cabral e sugere a possibilidade de «relatino-americanizar» a América Latina. O movimento não consiste em transferir mecanicamente a reafricanização para outro continente, mas em interrogar como os povos latino-americanos podem produzir interpretações e projetos políticos a partir de suas próprias condições históricas, sem tomar os modelos europeus ou norte-americanos como referências universais.

Reafricanizar e relatinamericanizar designam, portanto, movimentos situados de reconexão entre conhecimento, memória, povo e território. Esses processos não procuram identidades puras nem autorizam aproximações artificiais entre África e América Latina. Sua relevância para este artigo está em questionar a direção dos processos educativos e políticos: os conhecimentos utilizados pelas associações permanecem subordinados a agentes externos ou são apropriados e reelaborados pelas comunidades? Os repertórios de Freire e Cabral funcionam como modelos a serem obedecidos ou como referências que podem ser recriadas diante de problemas contemporâneos?

À luz desse diálogo, territorialidades emancipatórias são compreendidas como relações coletivas que transformam um espaço vivido em base para conhecimento, pertencimento e intervenção pública. Elas não constituem territórios livres de conflitos, enclaves autossuficientes ou espaços naturalmente democráticos. São processos pelos quais sujeitos e organizações disputam denominações, memórias, usos do espaço, recursos, responsabilidades e regras de convivência. A noção aproxima a conscientização freireana, a cultura de resistência cabralista, a confluência e a defesa contracolonial do território, sem reduzir uma tradição à outra.

Nesse contexto, ao aprofundar a pesquisa em categorias empíricas, a Associação Raízes (Brasil) e a Associação Pílorinhu (Cabo Verde) trazem contributos analíticos que disseminam pedagogias democráticas que exemplificam concretamente como o associacionismo opera em territórios periféricos para produzir inovação democrática frente a desigualdades estruturais e pressões extrativistas. Os impactos para a democracia são evidenciados por meio da intencionalidade da mobilização conceitual, no entrelaçamento da teoria e prática assimiladas na criação dessas associações e como as pedagogias políticas e artísticas fortalecem os vínculos comunitários, mas também tensionam e reinventam a participação política tradicional.

Essas categorias cumprem funções específicas na comparação. A guerra das denominações orienta a dimensão pedagógico-discursiva; autoria e direção comunitária informam a análise da organização e da governança; mediação e «suicídio de classe» ajudam a examinar as relações entre Estado, instituições e sociedade civil; confluência, reafricanização e defesa do território fundamentam a dimensão cultural-simbólica e territorial. Os conceitos não antecipam que as associações sejam democráticas ou emancipatórias. Eles formulam perguntas para observar em quais condições suas práticas ampliam autoria, participação e capacidade pública, e em quais condições podem reproduzir dependências e hierarquias.

2.3. Associações como infraestruturas de aprendizagem democrática

A vida associativa não é democrática por definição. Associações podem reproduzir desigualdades sociais, concentrar decisões, fechar-se em grupos específicos ou depender de recursos que condicionam sua agenda. Ainda assim, podem constituir arenas nas quais pessoas formulam problemas comuns, experimentam regras de convivência, distribuem responsabilidades, enfrentam conflitos e desenvolvem capacidades para a participação pública (Baquero, 2003; Cefaï *et al.*, 2011; Warren, 2001). Sua contribuição democrática não decorre automaticamente da existência jurídica, mas das relações que estabelece entre valores, práticas, formas de organização, territórios e instituições públicas.

Neste artigo, a expressão «infraestruturas de aprendizagem política» não designa apenas espaços físicos nem sugere que as associações produzam necessariamente resultados democráticos. Ela se refere ao conjunto de condições materiais, organizativas, pedagógicas e relacionais que torna possível aprender a interpretar problemas públicos, deliberar, assumir responsabilidades e intervir coletivamente. Essa infraestrutura compreende espaços de encontro, rotinas, regras, documentos, atividades formativas, linguagens, redes institucionais e conhecimentos acumulados. Seu efeito depende de como esses elementos distribuem autoria, recursos, poder de decisão e oportunidades de participação.

A perspectiva associacionista desloca a análise das concepções abstratas de democracia para as situações concretas em que as pessoas se organizam e constroem formas de ação comum. Cefaï *et al.* (2011) mostram que as associações podem funcionar como arenas de intercâmbio, cooperação e conflito, nas quais emergem relações sociais e públicos capazes de tornar determinados problemas visíveis. O cotidiano associativo deve ser observado em sua pluralidade e em suas contradições: vínculos de solidariedade podem coexistir com disputas internas; práticas participativas podem conviver com hierarquias; e a busca de autonomia pode depender

de recursos provenientes do Estado, de empresas ou de organizações de cooperação.

Laville e Frère (2023) situam o associacionismo na relação entre o poder de agir, a instituição democrática do comum e a produção compartilhada de formas de vida e de sentido. Essa perspectiva permite analisar as associações não somente a partir das carências ou dos sofrimentos aos quais procuram responder, mas também dos desejos, das iniciativas e das experiências emancipatórias que seus participantes já produzem. O associacionismo designa, assim, práticas de auto-organização orientadas por problemas e bens comuns, sem pressupor que seus integrantes ocupem posições efetivamente iguais ou que a ação coletiva esteja livre de assimetrias.

Essa concepção exige evitar duas idealizações. A primeira consiste em tratar a proximidade comunitária como garantia de horizontalidade. Relações territorialmente densas podem favorecer confiança, cuidado e respostas rápidas, mas também podem personalizar o poder, restringir a entrada de novos participantes ou dificultar a renovação das lideranças. A segunda idealização consiste em considerar a formalização jurídica como sinônimo de democratização. Estatutos, assembleias, eleições e procedimentos de prestação de contas podem ampliar a transparência e a continuidade institucional, mas também podem produzir especialização administrativa, concentração de informações e dependência de agentes financiadores.

Os documentos produzidos pelas associações são relevantes nesse quadro porque registram sua intencionalidade pedagógica e organizativa. Nos casos examinados, os legados de Paulo Freire e Amílcar Cabral não aparecem apenas como referências intelectuais externas. Eles são apropriados e reelaborados em materiais elaborados pelas próprias organizações. O Projeto Político-Pedagógico da Associação Raízes sistematiza princípios relacionados à educação ambiental crítica, à organização comunitária, à participação e ao controle social (Associação Raízes, 2016). O documento *Como se cria uma organização social e política ao serviço da comunidade: experiência prática do Projecto Simenti, Movimento Korrenti di Ativista à Associação Pilorinhu* transforma a memória da mobilização em orientação para a continuidade da experiência associativa (Associação Pilorinhu, s. d.).

Os estatutos também compõem essa infraestrutura ao estabelecer finalidades, órgãos de governança, responsabilidades, formas de deliberação e procedimentos financeiros (Associação Pilorinhu, 2021; Associação Raízes, 2024). Esses materiais não comprovam, por si mesmos, a realização integral das práticas que prescrevem; constituem horizontes normativos

que precisam ser confrontados com as práticas observadas. Ainda assim, permitem examinar como as organizações nomeiam seus problemas, registram sua memória, definem responsabilidades e traduzem repertórios político-pedagógicos em orientações para a ação coletiva.

A elaboração, a discussão e a aplicação desses documentos também podem produzir aprendizagem política. Participar de uma assembleia, elaborar um programa de atividades, definir prioridades orçamentárias ou apreciar uma prestação de contas exige relacionar decisões coletivas, responsabilidades administrativas e sustentabilidade institucional. Quando essas práticas distribuem informações e capacidade de decisão, podem ampliar a participação. Quando ficam concentradas em dirigentes ou especialistas, podem criar novas assimetrias. A dimensão democrática não reside, portanto, no documento isolado, mas nas relações construídas em torno de sua produção, interpretação e utilização.

A autonomia associativa também deve ser compreendida de maneira relacional. Uma associação não se torna necessariamente mais autônoma à medida que se afasta do Estado ou de outras instituições. Sua autonomia depende da capacidade de formular a própria agenda, preservar a autoria comunitária, controlar as mediações e negociar recursos sem subordinar suas finalidades às exigências externas. As associações podem colaborar com o Estado, reivindicar políticas e coproduzir determinadas ações sem assumir como próprias obrigações que permanecem públicas. A participação comunitária não deve funcionar como justificativa para a transferência de responsabilidades estatais.

Para examinar como esse potencial se realiza nos dois casos, a pesquisa combina os padrões organizacionais, relacionais e discursivos propostos por Carlos (2012) com uma quarta dimensão cultural-simbólica e territorial, requerida pelo material empírico. Essa tradução converte conceitos teóricos em unidades explícitas de comparação.

- A dimensão pedagógico-discursiva examina as atividades formativas, as linguagens utilizadas e os processos pelos quais problemas, sujeitos e direitos são nomeados. Ela permite observar se os participantes recebem conteúdos previamente definidos ou se intervêm na formulação das perguntas e na produção dos conhecimentos;
- A dimensão de organização e governança considera regras, lideranças, circulação de responsabilidades, sustentabilidade, planejamento e instrumentos de prestação de contas. Seu objetivo é compreender em quais condições a formalização distribui capacidades e em quais circunstâncias pode concentrar decisões ou informações;
- A dimensão das relações entre Estado e sociedade civil acompanha alianças, conflitos, recursos e interfaces institucionais. Ela permite

analisar como as associações negociam com órgãos públicos, empresas, consultorias, financiadores e organizações de cooperação, sem reduzir autonomia a isolamento institucional;

- A dimensão cultural-simbólica e territorial examina memória, arte, produção de pertencimento, usos do espaço e disputas sobre as representações dos territórios. Ela permite compreender como experiências locais deixam de ser tratadas apenas como carência e passam a constituir fontes de linguagem, ativismo, conhecimento e reivindicação pública.

Essas quatro dimensões não são propriedades que as associações possuam de maneira fixa nem indicadores destinados a produzir uma classificação hierárquica. Elas funcionam como perguntas comuns aplicadas simetricamente aos casos. A comparação busca identificar processos, condições e tensões pelos quais as práticas associativas podem ampliar aprendizagem, autoria e capacidade de intervenção ou, inversamente, reproduzir dependências e hierarquias. Com essa matriz, o marco teórico prepara o desenho metodológico e estabelece a ligação entre os conceitos mobilizados e a análise empírica da Associação Raízes e da Associação Pilorinho.

3. Desenho metodológico: comparação small - N e construção das dimensões analíticas

Este artigo deriva de uma pesquisa doutoral mais ampla sobre educação política, associativismo e democracia no Sul Global. Para o recorte aqui apresentado, foram concluídas a organização do corpus, a codificação temática e a comparação entre os dois casos. As inferências formuladas possuem alcance analítico e permanecem abertas ao aprofundamento no desenvolvimento da pesquisa mais ampla, sem que isso retire a autonomia e a consistência da análise apresentada neste artigo.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e um desenho comparativo e relacional de dois casos: a Associação Raízes, no Brasil, e a Associação Pilorinho, em Cabo Verde. A comparação não pretende estabelecer uma hierarquia entre as organizações, avaliar qual delas seria mais democrática ou tratar Brasil e Cabo Verde como unidades nacionais equivalentes. A unidade de análise é constituída pelas relações mediante as quais cada associação articula experiência territorial, repertórios político-pedagógicos, formas organizativas, recursos e interfaces institucionais na produção de aprendizagem política e capacidade de participação pública.

A opção pela comparação fundamenta-se na concepção relacional formulada por Pronko (2003). Nessa perspectiva, comparar não significa somente identificar semelhanças e diferenças entre objetos isolados, mas

relacionar as relações que configuram cada caso. O exercício comparativo produz movimentos de descentramento e recentramento capazes de questionar explicações naturalizadas e tornar visíveis dimensões que poderiam permanecer opacas quando cada experiência fosse observada apenas em seu próprio contexto. Esses movimentos permitem questionar explicações naturalizadas e compreender cada experiência em sua especificidade histórica. Comparar Raízes e Pílorinhu significa, portanto, examinar como relações entre associações, territórios, Estado, cultura, redes, recursos e repertórios pedagógicos produzem configurações distintas de aprendizagem e ação pública.

A leitura relacional também implica utilizar cada caso para formular perguntas sobre o outro. A experiência da Pílorinhu permite interrogar dimensões que podem permanecer menos visíveis na Raízes, como a centralidade da memória anticolonial, das artes, da proximidade comunitária e da ocupação cotidiana do espaço. A Raízes, por sua vez, possibilita examinar aspectos que podem permanecer menos evidentes na Pílorinhu, como os efeitos da formalização, da tradução do conhecimento técnico, da coordenação regional e da inserção continuada em arenas estatais. O contraste não procura dissolver as diferenças, mas utilizá-las para compreender as condições históricas e institucionais que configuram cada experiência.

A seleção dos casos foi intencional e orientada por cinco critérios comuns: (a) atuação comunitária continuada em território periférico; (b) realização de atividades educativas não formais; (c) vínculo documentável com repertórios de Paulo Freire ou Amílcar Cabral; (d) interface recorrente com órgãos públicos e outras instituições; e (e) acesso ao campo suficiente para a realização de observação participante e análise documental. Esses critérios asseguram uma base comum de comparação sem pressupor equivalência de escala, trajetória ou volume de dados.

As diferenças entre os casos são analiticamente produtivas. A Associação Raízes possui abrangência regional e uma trajetória relacionada ao licenciamento ambiental federal e à mobilização de comunitários na Baía de Campos. A Associação Pílorinhu possui base territorial concentrada em Achada Grande Frente, na Cidade da Praia, e originou-se da mobilização juvenil e da ocupação comunitária de um antigo mercado. As duas organizações enfrentam, por caminhos distintos, o problema comum de transformar experiências territoriais em conhecimento compartilhado, organização coletiva e capacidade de intervenção pública.

A observação participante foi realizada entre 2023 e 2025, em períodos distintos nos dois casos. Em Cabo Verde, ocorreu uma etapa exploratória

em setembro de 2023 e uma permanência de janeiro a abril de 2025. Nesse período, foram acompanhadas rotinas organizativas, atividades formativas, práticas culturais, reuniões, ações comunitárias e relações da Associação Pilorinhu com o território de Achada Grande Frente. No Brasil, o trabalho de campo na Associação Raízes foi realizado em fevereiro e março de 2024 e em julho, outubro e novembro de 2025. Foram acompanhadas atividades educativas, processos formativos, grupos gestores locais e dinâmicas institucionais em diferentes pontos da Bacia de Campos.

Durante o trabalho de campo, foram produzidos registros escritos sobre as situações observadas e fotografias destinadas à documentação complementar da pesquisa. Neste artigo, as fotografias são utilizadas como registros auxiliares e como documentação ilustrativa das atividades e dos territórios; elas não constituem um corpus visual autônomo. As interpretações apresentadas fundamentam-se principalmente no cotejamento entre observação participante, registros de campo e documentos coletivos e institucionais.

A análise documental da Associação Raízes abrangeu o *Projeto Político-Pedagógico* (Associação Raízes, 2016), o Estatuto em sua 8ª alteração (Associação Raízes, 2024), materiais institucionais sobre a origem do Projeto dos Núcleos de Educação Ambiental e do Projeto NEA-BC, instrumentos de formação e comunicação, mapas e registros disponibilizados pela organização. Esses documentos foram examinados para identificar princípios pedagógicos, finalidades institucionais, formas de governança, repertórios de participação e relações com o território e com o Estado.

No caso da Associação Pilorinhu, foram analisados o Estatuto aprovado em 2021 (Associação Pilorinhu, 2021), o documento *Como se cria uma organização social e política ao serviço da comunidade: experiência prática do Projecto Simenti, Movimento Korrenti di Ativista à Associação Pilorinhu* (Associação Pilorinhu, s. d.), o mapa do *Street Art Tour — Txada Grandi Frenti*, materiais de atividades e registros institucionais. Esses materiais permitiram reconstruir a passagem da mobilização juvenil à formalização associativa, as referências cabralistas, as práticas culturais e educativas e as formas de gestão comunitária do espaço.

Os estatutos foram utilizados como fontes sobre a arquitetura normativa das organizações: finalidades, órgãos de governança, competências, mandatos, receitas e procedimentos administrativos e financeiros. Quando relatórios financeiros, balancetes ou prestações de contas não foram diretamente examinados, o artigo limita-se a descrever os procedimentos previstos nos estatutos, sem apresentá-los como práticas efetivamente comprovadas. A previsão documental é tratada como expressão

da intencionalidade institucional, não como evidência automática de sua execução cotidiana.

Embora tenham sido realizadas entrevistas no âmbito da pesquisa doutoral mais ampla, seus conteúdos não integram o corpus analítico deste artigo e não são mobilizados nas inferências apresentadas. A análise concentra-se nas práticas observadas, nos registros de campo e nos documentos produzidos coletivamente pelas associações. Essa delimitação evita reunir fontes individuais e coletivas submetidas a procedimentos analíticos diferentes e preserva a coerência do recorte comparativo adotado.

A interpretação foi realizada por meio de codificação temática manual e desenvolveu-se em dois movimentos. No primeiro, cada caso foi analisado internamente, reconstruindo-se as relações entre trajetória, repertórios, práticas educativas, forma organizativa, recursos, escala territorial e interfaces com o Estado. No segundo, foi realizada a leitura cruzada dos casos: as evidências encontradas em uma associação foram utilizadas para formular perguntas sobre a outra, evitando que a comparação se limitasse ao registro de presenças, ausências ou características isoladas.

A codificação combinou categorias derivadas dos padrões organizacionais, relacionais e discursivos propostos por Carlos (2012) com uma dimensão cultural-simbólica e territorial requerida pelo material empírico. A matriz comparativa foi organizada em quatro dimensões: (a) pedagógico-discursiva; (b) organização e governança; (c) relações entre Estado e sociedade civil; e (d) cultural-simbólica e territorial.

Na dimensão pedagógico-discursiva, foram classificados registros relativos às atividades formativas, às linguagens utilizadas, à circulação de conhecimentos e às formas pelas quais problemas, sujeitos e direitos eram nomeados. Na dimensão de organização e governança, foram examinadas regras, estruturas decisórias, lideranças, circulação de responsabilidades, planejamento, sustentabilidade e instrumentos administrativos. Na dimensão das relações entre Estado e sociedade civil, foram consideradas alianças, conflitos, recursos e interfaces com órgãos governamentais, empresas, consultorias, universidades e organizações de cooperação. Na dimensão cultural-simbólica e territorial, foram analisados memória, arte, produção de pertencimento, usos do espaço e disputas sobre as representações dos territórios.

As quatro dimensões foram aplicadas simetricamente aos casos, mas não como indicadores destinados a produzir pontuações ou classificações. Elas funcionaram como perguntas comuns capazes de preservar as especificidades de cada trajetória. A comparação buscou identificar

processos, condições e tensões pelos quais práticas associativas podem ampliar aprendizagem, autoria comunitária e capacidade de ação pública ou, inversamente, reproduzir hierarquias, dependências e concentração de decisões. As inferências possuem caráter analítico e não pretendem demonstrar relações causais universais.

As inferências apresentadas devem ser compreendidas como hipóteses analíticas e perguntas transferíveis para futuras pesquisas sobre associativismo, educação política e democracia no Sul Global. Seu alcance está na compreensão aprofundada de relações e processos situados, e não na representação estatística de um universo de associações.

4. Caracterização dos casos: trajetórias, pedagogias e formalização associativa¹

Esta seção concentra-se na caracterização histórico-organizativa das associações. A análise considera três processos interligados: a mobilização coletiva que antecedeu ou acompanhou sua constituição jurídica; a produção de práticas e materiais político-pedagógicos; e a formalização de estruturas de governança, registro e gestão financeira.

Para evitar uma falsa equivalência quantitativa, o tamanho das associações não foi definido exclusivamente pelo número de associados. Os documentos consultados não apresentam dados equivalentes quanto ao período de referência, às categorias de vínculo e aos critérios utilizados para registrar a participação. Na Raízes, associados formais, comunitários dos Grupos Gestores Locais, integrantes das equipes e participantes dos projetos constituem universos distintos. Na Pilorinhu, também é necessário diferenciar membros estatutários, ativistas, colaboradores e participantes das atividades comunitárias. Uma comparação numérica direta reuniria, portanto, categorias que não possuem o mesmo significado organizativo. Por essa razão, a caracterização considera a escala territorial — abrangência regional ou concentração no bairro — e a escala institucional, observada na extensão dos programas, nas estruturas de governança, nas redes de parceria e nos espaços de participação pública ocupados por cada associação.

Os estatutos, projetos político-pedagógicos, relatórios, materiais formativos e documentos de sistematização não são tratados como simples

¹ Considerações éticas. O estudo não foi submetido a Comitê de Ética em Pesquisa e, por essa razão, não possui instituição ou código de aprovação ética. Sua realização foi autorizada institucionalmente pela Associação Raízes e pela Associação Pilorinhu. As pessoas entrevistadas no âmbito da pesquisa doutoral mais ampla assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, embora seus depoimentos não integrem o corpus deste artigo.

registros burocráticos. Eles expressam princípios, objetivos e compromissos construídos pelas próprias organizações e mostram como determinados legados intelectuais são apropriados e traduzidos em ações. Entretanto, a previsão estatutária de assembleias, eleições ou prestação de contas não comprova automaticamente sua realização cotidiana. Esses documentos estabelecem um horizonte normativo que deve ser confrontado com as práticas observadas no trabalho de campo. A Tabela 1 reúne origem, escala, públicos, repertórios e relações institucionais, tornando explícitas as razões da seleção.

TABELA 1. Caracterização comparativa dos casos

Aspecto	Associação Raízes (Brasil)	Associação Pílorinhu (Cabo Verde)
Origem e mobilização	O antecedente formativo remonta ao Projeto dos Núcleos de Educação Ambiental, em 2006. A trajetória posteriormente se articula ao Projeto NEA-BC e à mobilização de comunitários na Bacia de Campos.	A mobilização consolidou-se em 2013 com a ocupação e a gestão comunitária do antigo mercado de Achada Grande Frente, articulando experiências do Projecto Simenti e do Movimento Korrenti di Ativista.
Formalização institucional	Pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e com autonomia administrativa e financeira; Estatuto analisado em sua 8ª alteração, de 2024.	Mobilização comunitária em 2013; fundação jurídica em 21 de setembro de 2014; reconhecimento como entidade de utilidade pública em 2019; Estatuto datado de 2021.
Escala territorial e públicos	Abrangência regional em dezessete municípios no recorte fluminense e sul capixaba analisado; associados, comunitários, lideranças, integrantes de grupos gestores locais e participantes de processos de educação ambiental e controle social.	Base territorial concentrada em Achada Grande Frente, na Cidade da Praia; crianças, jovens, moradores, ativistas, pesquisadores e participantes de atividades culturais e educativas.
Documentos político-pedagógicos	Projeto Político-Pedagógico, Estatutos, materiais de formação, relatórios de atividades, comunicação, mapas e registros institucionais.	Estatuto, documento sobre a trajetória do Projecto Simenti, da Korrenti di Ativista e da Associação Pílorinhu, materiais de atividades e mapa do <i>Street Art Tour</i> , produzido no âmbito do Projeto Xalabas.
Ações educativas	Rodas de conversa, oficinas, ciclos formativos, Pró-Liderança, leitura de políticas públicas e tradução de conhecimentos técnico-ambientais, em incidência política.	Apoio escolar, capoeira, circo, artesanato, cinema, percussão, teatro, atividades de férias, debates, Marcha Cabral, autocuidado e formação política.
Governança e arquitetura financeira	Assembleia Geral, Diretoria e Conselho Fiscal, com mandatos de dois anos. O Estatuto prevê orçamento, relatórios financeiros, balancetes, demonstrações anuais e fiscalização das contas.	Assembleia Geral, Conselho Diretivo, com mandato de dois anos, e Conselho Fiscal, com mandato de três anos. O Estatuto prevê atas, orçamento, relatórios, mapas de receitas e despesas e balanço anual.
Interfaces institucionais	Relações com IBAMA, Petrobras, administrações municipais, organizações executoras e consultorias, universidades, conselhos e comitês de bacia.	Relações com a Câmara Municipal da Praia, órgãos governamentais, fóruns e organizações de cooperação internacional; reconhecimento como entidade de utilidade pública.

Razão analítica da seleção	Permite examinar como educação ambiental, experiência territorial e tradução de conhecimento técnico podem se converter em formação política e incidência institucional.	Permite examinar como memória cabralista, práticas culturais e gestão comunitária do espaço podem se converter em pertencimento, mobilização e ação pública.
----------------------------	--	--

Nota. Elaboração própria com base em observação participante, registros de campo e documentos das associações (Associação Pilorinho, s.d., 2021; Associação Raízes, 2016, 2024).

4.1. Associação Raízes: da formação de agentes locais à organização associativa

A trajetória da Associação Raízes não se inicia com sua constituição jurídica. Ela resulta de um processo cumulativo de mobilização, formação e articulação institucional desenvolvido no contexto das medidas de mitigação exigidas pelo licenciamento ambiental federal na Bacia de Campos. O primeiro marco identificado no material institucional analisado remonta a 2006, com o Projeto dos Núcleos de Educação Ambiental (NEAs). A proposta previa a formação de dois representantes das secretarias municipais de educação para participar da construção de um projeto integrado para a Bacia de Campos e de projetos relacionados às realidades de cada município. Posteriormente, esses representantes deveriam implantar as ações em unidades de ensino identificadas como escolas parceiras.

A estrutura organizacional do projeto distribuía atribuições entre diferentes atores. O Centro Norte Fluminense para a Conservação da Natureza (CNFCN) e as prefeituras municipais, por intermédio de suas secretarias de educação, participavam da execução das atividades; a Petrobras respondia pelo financiamento; e o IBAMA exercia as funções de regulamentação e fiscalização. Essa configuração articulava organizações da sociedade civil, administrações municipais, empresa e órgão ambiental federal, embora em posições distintas quanto à disponibilidade de recursos, à autoridade institucional e ao domínio da linguagem técnica.

Em etapa posterior, essa experiência foi ampliada e reconfigurada no Núcleo de Educação Ambiental da Bacia de Campos (NEA-BC). A mobilização passou a envolver comunitários voluntários organizados em Grupos Gestores Locais, responsáveis por discutir problemas territoriais, participar de atividades formativas, formular propostas e acompanhar espaços de controle social. Nesse processo, o conhecimento sobre os impactos sociais e ambientais da indústria petrolífera deixou de permanecer restrito aos especialistas e passou a constituir objeto de aprendizagem política e intervenção comunitária.

A dimensão pedagógica, portanto, antecedeu a formalização jurídica da associação. A formação de representantes locais, a articulação entre municípios e a implantação de atividades nas escolas constituíram uma

primeira base de aprendizagem coletiva e cooperação institucional. O processo associativo foi sendo construído por meio das relações estabelecidas entre os participantes, das práticas formativas e das responsabilidades compartilhadas desde 2006. É necessário, contudo, distinguir o Projeto dos NEAs, entendido como experiência inicial, da consolidação posterior do NEA-BC e da constituição jurídica da Associação Raízes.

No recorte fluminense considerado neste artigo, a atuação regional abrangia treze² municípios do Norte e Noroeste Fluminense e da Região dos Lagos. Essa abrangência territorial diferencia a Raízes de organizações comunitárias concentradas em um único bairro e exige formas de coordenação capazes de articular grupos, problemas e estruturas institucionais municipais distintas.

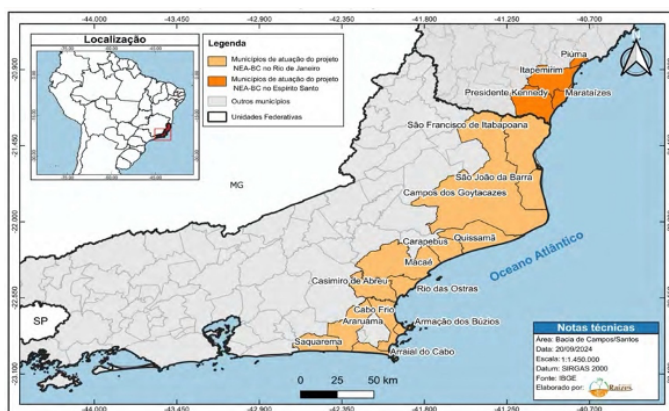


FIGURA 1. Mapa de abrangência do território de atuação da Associação Raízes em 2025

Nota. Fonte: Associação Raízes.

O Projeto Político-Pedagógico organiza a intencionalidade educativa da associação e explicita sua aproximação com a educação ambiental crítica e com a pedagogia de Paulo Freire (Associação Raízes, 2016). Rodas de conversa, oficinas, ciclos de formação e iniciativas como o Pró-Liderança trabalham situações vividas nos territórios, conhecimentos sobre políticas públicas e procedimentos do licenciamento. Essas atividades são analisadas como espaços de tradução e problematização: o conhecimento técnico é colocado em relação com experiências comunitárias e com perguntas sobre responsabilidades públicas, impactos ambientais e possibilidades de intervenção.

2 Campos dos Goytacazes, Macaé, São João da Barra, São Francisco de Itabapoana, Quissamã, Carapebas, Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Armação dos Búzios, Cabo Frio, Arraial do Cabo, Saquarema e Araruama.

Os materiais produzidos pela associação — mapas, maquetes, registros de atividades, instrumentos de formação e comunicação — também possuem função pedagógica. Eles tornam conflitos e características territoriais legíveis para os participantes e registram interpretações construídas no decorrer dos processos educativos. Assim como o Projeto Político-Pedagógico, esses materiais não constituem simples aplicações de uma teoria externa; eles traduzem escolhas feitas pela organização a partir das condições da Bacia de Campos e permitem acompanhar como a experiência comunitária é convertida em linguagem pública.

O diálogo com Paulo Freire não reside apenas na adoção institucional de seu vocabulário. Ele se manifesta quando a experiência dos comunitários se torna ponto de partida para a problematização dos conflitos territoriais e para a apropriação crítica de conhecimentos técnicos. Normas de licenciamento, instrumentos orçamentários e competências administrativas são traduzidos e discutidos coletivamente para que os participantes possam formular demandas, acompanhar políticas públicas e atuar em conselhos, comitês e audiências. A educação política não corresponde, assim, à transmissão de conteúdos por especialistas, mas à construção coletiva de capacidades para compreender problemas, deliberar e intervir publicamente.

A formalização associativa procurou conferir continuidade jurídica, administrativa e financeira a esse processo. Em sua 8ª alteração, o Estatuto, aprovado em 2024, a Raízes é definida como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e dotada de autonomia administrativa e financeira, com sede em Campos dos Goytacazes. Suas finalidades compreendem a atuação no ciclo das políticas públicas, o desenvolvimento urbano e a gestão de projetos orientados à construção de uma sociedade justa e sustentável. Entre seus objetivos estão fomentar a organização comunitária, a participação social, o controle social e a incidência política; valorizar os saberes locais; promover educação ambiental por meio de metodologias participativas; fortalecer a cidadania mediante a educação popular e crítica; e contribuir para a geração de trabalho e renda (Associação Raízes, 2024).

A governança é composta por Assembleia Geral, Diretoria e Conselho Fiscal, com mandatos de dois anos. O Estatuto atribui à Assembleia Geral a eleição dos órgãos administrativos e a apreciação das demonstrações contábeis, da prestação de contas, dos relatórios anuais, do orçamento e do programa de trabalho. Também prevê relatórios financeiros, balanços semestrais e demonstrações anuais de receitas e despesas, submetidos ao acompanhamento do Conselho Fiscal. Essas previsões estatutárias não constituem, isoladamente, evidências da execução integral dos

procedimentos, mas demonstram que a formalização instituiu uma arquitetura documental de planejamento, transparência e responsabilização.

Assembleias, eleições, elaboração de programas, definição de prioridades orçamentárias e apreciação de contas também podem ser compreendidas como práticas de aprendizagem democrática. Por meio delas, os associados são chamados a relacionar decisões políticas, uso de recursos, representação e sustentabilidade institucional. Os documentos oficiais e financeiros deixam, assim, de ser apenas instrumentos burocráticos e passam a integrar as formas pelas quais a organização procura transformar mobilização comunitária em capacidade institucional.

A relevância analítica do caso encontra-se na passagem de uma experiência educativa induzida por uma exigência regulatória para uma organização que busca construir autonomia no interior das relações com o Estado, a empresa financiadora e as equipes técnicas. Essa transição não deve ser interpretada como um mecanismo causal linear nem como evidência automática de sucesso. A documentação e as práticas observadas indicam um processo relacional, marcado pela progressiva aproximação entre educação ambiental crítica, aprendizagem técnica, organização comunitária e participação pública.

A formalização ampliou a capacidade de administrar projetos, produzir prestações de contas, celebrar parcerias e atuar em espaços institucionais. Ao mesmo tempo, a concentração do financiamento na cadeia petrolífera mantém tensões relacionadas à autonomia e à sustentabilidade. O futuro da organização depende de sua capacidade de diversificar fontes de recursos e frentes de atuação sem subordinar sua agenda comunitária às exigências dos financiadores. Seu principal legado não se limita aos projetos executados, mas compreende a formação de sujeitos capazes de interpretar conflitos socioambientais, dialogar criticamente com diferentes instituições e participar da gestão pública regional.

4.2. Associação Pílorinhu: da ocupação comunitária à institucionalização

A Associação Pílorinhu originou-se da mobilização de jovens de Achada Grande Frente, na periferia da Cidade da Praia, Ilha de Santiago. Em um território atravessado por desigualdades socioespaciais e representações estigmatizantes, esses jovens organizaram-se em torno de um edifício construído para funcionar como mercado municipal, mas que permanecia sem cumprir essa finalidade (Bortolotti, 2017; Cardina e Rodrigues, 2023a; Velloso, 2019). A ocupação, iniciada em 2013, converteu o imóvel em espaço de encontro, cuidado, formação e intervenção comunitária.

A limpeza, a conservação e a programação coletiva do antigo mercado não foram apenas atividades anteriores à formalização da associação. Por meio delas, os participantes aprenderam a compartilhar responsabilidades, estabelecer regras de convivência, mobilizar recursos e transformar um equipamento subutilizado em território de uso comunitário. A dimensão pedagógica antecedeu, portanto, a constituição jurídica: a própria ocupação produziu aprendizagens relacionadas à organização coletiva, à participação e à gestão de um espaço comum.

Essa trajetória reuniu experiências do Projecto Simenti, do Movimento Korrenti di Ativista e de jovens interessados em responder à escassez de espaços voltados à infância e à juventude, às desigualdades urbanas e ao estigma atribuído ao bairro. Os documentos institucionais situam em 2013 a ocupação do espaço e a consolidação da mobilização juvenil, enquanto o Estatuto registra a fundação jurídica da Associação Pilorinhu em 21 de setembro de 2014. As duas datas correspondem a momentos distintos: 2013 marca a constituição do movimento comunitário, e 2014, sua formalização associativa.

A opção pelo formato associativo esteve relacionada à necessidade de administrar projetos, mobilizar recursos, estabelecer parcerias e representar institucionalmente a experiência comunitária, inclusive nas negociações com a Câmara Municipal da Praia sobre a manutenção e o uso do imóvel. A formalização não rompeu a relação com o Movimento Korrenti di Ativista, mas conferiu à iniciativa uma estrutura jurídica capaz de assumir responsabilidades administrativas e dialogar com instituições públicas e organizações de cooperação (Associação Pilorinhu, s. d., 2021).

As ações educativas realizadas no espaço incluem apoio escolar, capoeira, circo, artesanato, cinema, percussão, teatro, atividades de férias, debates e formação política. Essas práticas articulam linguagens artísticas, culturais e corporais com convivência, expressão pública e leitura da realidade. Sua dimensão democrática pode ser observada na aprendizagem entre pares, nas relações intergeracionais, na participação nas atividades e na gestão cotidiana do espaço comunitário.

O pensamento de Amílcar Cabral constitui uma referência relevante nesse processo. Seu legado é mobilizado como repertório para relacionar a luta de libertação nacional aos desafios vivenciados pelas juventudes das periferias urbanas contemporâneas. A Marcha Cabral, realizada em 20 de janeiro, articula memória, formação política e ocupação do espaço público. Segundo documento da associação, sua organização começou a ser articulada em 2010 mediante contatos entre jovens da Ilha do Sal e da Cidade da Praia, e adquiriu maior densidade com a mobilização

O mapa do Street Art Tour — Txada Grandi Frenti, produzido no âmbito do Projeto Xalabas em articulação com a Associação Pilorinhu, expressa a relação entre arte, memória e território. Ao identificar e organizar um percurso pelas intervenções artísticas distribuídas no bairro, o projeto valoriza as narrativas produzidas por seus moradores e oferece uma representação alternativa às leituras que reduzem Achada Grande Frente à violência ou à carência. Mais do que registrar murais, o percurso evidencia o bairro como espaço educativo e comunicativo, no qual arte urbana, memória coletiva e referências locais possibilitam outras leituras sobre sua história e sua vida comunitária.



Nota. Material disponibilizado pela Associação Pilorinhu e pelo Projeto Xalabas.

O Estatuto, datado de 25 de setembro de 2021, caracteriza a Pílorinhu como uma organização não governamental, apartidária e sem fins lucrativos, identificada por número fiscal próprio e reconhecida como entidade de utilidade pública em 2019. Entre suas finalidades encontram-se a recuperação e a dinamização de espaços públicos abandonados, o incentivo ao protagonismo infantil e juvenil, a valorização da cultura e do patrimônio locais, a formação de multiplicadores, a promoção de iniciativas geradoras de rendimento e a cooperação com organizações nacionais e estrangeiras (Associação Pílorinhu, 2021).

A estrutura de governança compreende Assembleia Geral, Conselho Diretivo e Conselho Fiscal. O Conselho Diretivo possui mandato de dois anos, enquanto o Conselho Fiscal é eleito para um período de três anos. A Assembleia Geral constitui o órgão máximo de deliberação e possui competência para eleger dirigentes e aprovar programas de atividades, orçamento, relatórios e contas. O Estatuto prevê ainda atas das assembleias, relatórios de gestão, mapas mensais de receitas e despesas, relatórios financeiros, orçamento anual e balanço de contas submetido ao Conselho Fiscal. As receitas podem ser provenientes de quotas dos membros, subsídios, doações, rendimentos próprios e outras fontes lícitas. Essas previsões constituem a arquitetura normativa da associação e não são apresentadas como comprovação automática da execução de todos os procedimentos.

A relevância analítica do caso reside na articulação entre ocupação territorial, memória anticolonial, práticas culturais, formação política e institucionalização. A passagem do movimento à associação criou instrumentos jurídicos e administrativos para sustentar a mobilização, ao mesmo tempo que introduziu questões relativas à governança, ao financiamento e às relações com o Estado, examinadas na comparação.

Os dois casos apresentam, assim, trajetórias diferentes de passagem da mobilização à institucionalização. A Raíces emerge de uma política ambiental induzida, apropriada pelos comunitários como espaço de formação e incidência; a Pílorinhu nasce da ocupação juvenil de um equipamento abandonado e da conversão desse espaço em território comunitário. Em ambas, a formalização busca assegurar continuidade, recursos, representação e prestação de contas. Seus documentos norteadores não reproduzem mecanicamente os pensamentos de Freire e Cabral: reelaboram esses legados e os transformam em objetivos, práticas educativas, regras de participação e instrumentos de gestão. A seção seguinte examina comparativamente em que condições essa arquitetura institucional amplia — ou limita — a autoria comunitária e a aprendizagem democrática.

5. Resultados e discussão comparativa

A Tabela 2 organiza os repertórios segundo as quatro dimensões usadas na análise. Cada prática é vinculada ao caso correspondente e interpretada em relação a processos plausíveis de aprendizagem política. A matriz constitui o primeiro movimento da comparação; as subseções seguintes realizam o segundo, no qual cada caso recoloca perguntas ao outro. Nessa leitura relacional (Pronko, 2003), convergências e diferenças só ganham sentido quando ligadas a trajetórias, escalas, recursos, linguagens e interfaces estatais específicas.

TABELA 2. Repertórios, casos e inferências comparativas

Dimensão	Associação Raízes	Associação Pílorinhu	Relação e inferência
Peda- gógico- discursiva	Rodas de conversa, oficinas, Pró-Liderança, leitura de políticas e tradução de conhecimento técnico-ambiental.	Apoio escolar, oficinas, teatro político, Marcha Cabral, formação kabralista e problematização das desigualdades.	A politicidade não reside no repertório técnico ou cultural isoladamente, mas na possibilidade de convertê-lo em linguagem, autoria e capacidade coletiva de intervenção.
Organização e gover- nança	Assembleia, grupos gestores locais, coordenação regional e procedimentos de planejamento e prestação de contas previstos no Estatuto.	Gestão do antigo mercado, associação articulada à Korrenti di Ativista, assembleia, projetos e distribuição de responsabilidades.	Formalização e proximidade são recursos ambivalentes; seus efeitos dependem da escala, da circulação de responsabilidades e da renovação das lideranças.
Relação Estado- sociedade civil	Interfaces com IBAMA, Petrobras, administrações municipais, consultorias, universidades, conselhos e comitês; incidência em políticas públicas.	Interfaces com a Câmara Municipal da Praia, órgãos governamentais, fóruns e organizações de cooperação; reconhecimento como entidade de utilidade pública.	A autonomia não cresce linearmente com a distância do Estado; depende da capacidade comunitária de definir sua agenda e controlar as mediações institucionais.
Cultural- simbólica e territorial	Mapas, vídeos, teatralização, memória socioambiental, comunicação e construção de uma identidade territorial da Bacia de Campos.	Marcha Cabral, capoeira, circo, carnaval, cinema, poesia, rap, arte urbana e ocupação do espaço público.	Territorialidade não é apenas cenário: é o processo que converte experiência, memória e conhecimento em critérios públicos de interpretação e reivindicação.

Nota. Elaboração com base na observação participante e na análise documental.

5.1. Dimensão pedagógico-discursiva da experiência à capacidade de agir

Na Associação Raízes, a educação política passa pela tradução de conhecimentos técnicos e institucionais. Normas de licenciamento, impactos ambientais, orçamentos e competências administrativas são trabalhados em rodas de conversa, oficinas e ciclos de formação. O vínculo com Freire

não reside apenas em sua presença nominal no Projeto Político-Pedagógico, mas na problematização de situações vividas: perguntas sobre quem decide, quem suporta os impactos e quais canais possibilitam intervenção conectam a leitura do território à ação institucional. Os processos formativos criam condições para que os participantes se apropriem da linguagem utilizada em conselhos e comitês e também questionem seus limites.

Na Associação Pílorinhu, a aprendizagem também parte da experiência, mas circula principalmente por práticas culturais e intergeracionais. Apoio escolar, capoeira, circo, teatro e oficinas organizam oportunidades de convivência, expressão e atuação pública. A evocação de Cabral situa as desigualdades do bairro numa história mais ampla de libertação e de persistência colonial. Reafricanizar, nesse contexto, é interpretado como recusa da desqualificação territorial, reconhecimento de saberes locais, afirmação dos jovens das periferias como sujeitos da história cabo-verdiana e aproximação com o continente africano, através do panafricanismo.

A convergência está na passagem da atividade à práxis: aprender não significa apenas acumular informação, mas construir linguagens para interpretar e transformar relações. A diferença encontra-se na mediação predominante. A Raízes parte de conflitos socioambientais e de conhecimentos técnico-jurídicos; a Pílorinhu parte da memória, da expressão artística e do uso comunitário do espaço. A leitura cruzada mostra que a tradução técnica também pode produzir pertencimento e que práticas culturais podem desenvolver competências de negociação e incidência. A análise indica que a educação não formal é intencional (Gohn, 2005, 2006), mas sua intencionalidade é construída por repertórios territoriais, não aplicada segundo um modelo único.

O diálogo entre Freire e Nêgo Bispo impede, contudo, que toda oficina ou tradução seja classificada automaticamente como emancipatória. A distinção entre educação e criação desloca a análise para a autoria e a direção do processo (Santos *et al.*, 2025). Na Raízes, a tradução técnico-popular adquire sentido contracolonial quando o vocabulário do licenciamento se subordina às perguntas formuladas pelas comunidades e é mobilizado em sua defesa; esse sentido se enfraquece quando a mediação especializada se converte em novo monopólio. Na Pílorinhu, apoio escolar, artes e gestão do espaço aproximam-se da criação quando os saberes emergem do fazer coletivo e das trajetórias dos jovens, em vez de aparecerem apenas como conteúdos exteriores. Nos dois casos, o critério analítico consiste em observar se a associação amplia a capacidade comunitária de nomear problemas e preserva a autoria local.

5.2. Dimensão organizativa: institucionalizar sem neutralizar

A institucionalização cria condições para continuidade, captação de recursos e interlocução pública, mas pode deslocar prioridades comunitárias. Na Raízes, estatuto, assembleias, prestação de contas e grupos gestores dão previsibilidade a uma organização regional. A técnica facilita o domínio de procedimentos administrativos e a participação em arenas formais. Ao mesmo tempo, a dependência de recursos associados à cadeia petrolífera pode restringir autonomia e exige diversificação de parcerias.

Na Pilorinh, a organização formal coexiste com redes ativistas e com a gestão cotidiana do espaço. O antigo mercado materializa essa governança: limpar, manter, programar atividades e negociar responsabilidades são práticas educativas tanto quanto oficinas ou marchas. A relação com a Korrenti di Ativista preserva energia de mobilização, mas conflitos geracionais, rotatividade de projetos e dependência de cooperação externa tornam a renovação de liderança uma questão decisiva.

Nos dois casos, as regras não são consideradas apenas burocracia; elas também podem se tornar objetos de aprendizagem e disputa. Assembleias, elaboração de programas, apreciação de orçamentos e fiscalização das contas, quando efetivamente realizadas, envolvem divergência, responsabilidade e representação. A diferença é de forma e escala: a Raízes distribui a coordenação numa rede regional mais formalizada; a Pilorinh concentra sua experiência num equipamento comunitário e em vínculos de proximidade. Vista desde a Pilorinh, a formalização da Raízes revela o custo político da escala, pois coordenar distâncias exige procedimentos e mediadores que tanto podem ampliar a circulação quanto concentrar decisões. Vista desde a Raízes, a proximidade da Pilorinh deixa de ser sinônimo automático de horizontalidade: vínculos densos podem favorecer cuidado e resposta rápida, mas não eliminam a necessidade de distribuir responsabilidades e renovar lideranças. A comparação evita idealizar tanto a espontaneidade quanto a formalização.

5.3. Dimensão relacional: autonomia, mediação e Estado

A trajetória da Raízes resulta de uma interface complexa entre Estado, empresa, consultorias e comunidades. O licenciamento ambiental abre recursos e canais participativos, mas ocorre num campo assimétrico, marcado pela capacidade econômica da Petrobras e pela autoridade regulatória do IBAMA. A associação produz educação política ao transformar essa assimetria em objeto de análise e ao preparar comunitários para conselhos, comitês e negociações. Sua autonomia não nasce fora da relação institucional; é construída no interior dela, por meio de conhecimento, organização e possibilidade de contestação.

A Pílorinhu é frequentemente descrita como resposta à ausência do Estado, mas o campo mostra uma relação mais ambivalente. O grupo ocupa e conserva um equipamento abandonado, enquanto negocia protocolo de utilidade pública, participa de fóruns e estabelece parcerias governamentais e internacionais. A comunidade supre lacunas sem aceitar que isso exonere o poder público. Cultura e mobilização aumentam visibilidade e criam condições para exigir reconhecimento, recursos e políticas.

Essa convergência redefine a ideia de autonomia. As associações não substituem o Estado nem esperam passivamente sua ação; tornam-se mediadoras capazes de formular demandas, acompanhar políticas e construir alianças. A diferença está no tipo de interface: Raízes opera em arquitetura regulatória e participativa mais especializada; Pílorinhu combina gestão territorial direta, pressão pública e cooperação. A leitura cruzada mostra que presença e ausência estatal não constituem situações opostas: em ambos os casos, o Estado aparece de forma seletiva, abrindo certos recursos e arenas enquanto deixa necessidades, assimetrias e responsabilidades em disputa. A inferência mais ampla é que a autonomia não varia simplesmente com a distância do Estado, mas com a capacidade associativa de definir a agenda, traduzir ou recodificar regras, diversificar alianças e manter controle comunitário sobre a mediação. Essa interpretação não neutraliza a crítica de Santos (2023) ao caráter colonial do Estado; converte-a em questão empírica: a mediação contracolôniza a estrutura organizativa quando preserva a agenda comunitária, mas reproduz a colonialidade quando adapta unilateralmente a organização às exigências externas.

5.4. Dimensão cultural-simbólica: territorializar memória e direitos

Na Raízes, mapas, grupos de trabalho, cineclubes, diagnósticos e narrativas sobre a Bacia de Campos transformam o espaço administrativo em território politicamente legível. A educação ambiental crítica conecta efeitos da indústria, condições de vida e competências governamentais. Esse trabalho pode ser entendido como relatinamericanização não por afirmar uma identidade homogênea, mas por produzir categorias a partir de conflitos concretos e por subordinar o saber técnico às perguntas formuladas pelas comunidades.

Na Pílorinhu, a territorialização é visível na conversão do mercado em centro comunitário e na ocupação simbólica de ruas e praças. A Marcha Cabral, realizada em torno de 20 de janeiro, associa memória histórica, presença corporal e reivindicação contemporânea. Capoeira, circo, carnaval, cinema, poesia e rap articulam estética e política. A reafrikanização não aparece como repetição de um passado; atualiza um repertório

para enfrentar estigma, criminalização e desigualdade e reforçar a práxis panafricanista.

A noção de confluência em Santos (2015, 2023) permite interpretar a relação entre esses repertórios sem homogeneizá-los. Confluir não é fundir: Bacia de Campos e Achada Grande Frente permanecem diferentes e podem ampliar-se no encontro. A guerra das denominações torna visível a dimensão discursiva dessa territorialização: a Raízes recodifica termos técnicos a partir de conflitos socioambientais, enquanto a Pílorinhu disputa o estigma do bairro por meio da memória, das artes e da ocupação pública. As territorialidades emancipatórias emergem quando uma experiência local deixa de ser tratada como carência e se torna fonte de linguagem, vínculo e ação pública. Essa leitura também corrige uma possível verticalidade analítica: as associações não ilustram teorias prontas; suas práticas obrigam a selecionar, combinar e revisar os conceitos.

5.5. Síntese: convergências, diferenças e limites

A comparação identifica quatro convergências. Primeiro, ambas conectam aprendizagem e criação coletiva à ação, sem tratar a formação como prática neutra. Segundo, transformam cultura organizativa — reuniões, regras, responsabilidades e conflitos — em aprendizagem democrática. Terceiro, mediam relações com o Estado sem reduzir autonomia a isolamento. Quarto, produzem territorialidade ao converter memória e experiência em critérios para reivindicar direitos. Essas convergências explicam por que podem ser chamadas de infraestruturas de aprendizagem política, mas não constituem propriedades automáticas das associações: dependem de como mediação, autoria, recursos e regras se combinam em cada trajetória.

As diferenças são igualmente constitutivas. Raízes possui escala regional, maior formalização e um repertório centrado em educação ambiental, conhecimento técnico e incidência institucional; sua tensão principal é converter uma política induzida e financiada num projeto sustentável e autônomo. Pílorinhu possui escala territorial concentrada, articulação orgânica com ativismo juvenil e um repertório centrado em cultura, memória cabralista e gestão comunitária; sua tensão principal é ampliar recursos e escalas sem perder direção local. Seguindo Pronko (2003), essas diferenças não encerram a análise; elas desnaturalizam categorias. A Raízes mostra que institucionalização pode ser apropriada como linguagem de disputa, e não apenas como captura burocrática. A Pílorinhu mostra que memória e cultura podem constituir infraestrutura política, e não apenas expressão identitária. Ao mesmo tempo, cada caso torna visível o limite

do outro: a mediação técnica pode concentrar autoria, e a proximidade comunitária pode personalizar poder.

Dessa leitura relacional derivam quatro inferências de alcance analítico. Primeiro, a educação política emerge do acoplamento entre repertório e problema territorial, não da simples presença de oficinas, autores ou símbolos. Segundo, a autonomia é relacional: depende menos de afastamento do Estado do que da capacidade de preservar agenda, autoria e controle sobre as mediações. Terceiro, formalização e proximidade são recursos ambivalentes cujo efeito depende de escala, circulação de responsabilidades e renovação de lideranças. Quarto, territorialidade não é apenas o lugar onde a ação ocorre, mas o processo que converte experiência, memória e conhecimento em critérios públicos de interpretação e reivindicação. Essas proposições não são leis gerais; são hipóteses analíticas plausíveis que os dois casos permitem formular e que podem orientar novas comparações.

O estudo tem quatro limites. Não utiliza entrevistas e, por isso, não pretende representar a diversidade interna de vozes individuais; privilegia práticas observadas e documentos coletivos. Os registros de membros das organizações não são padronizados, de modo que o tamanho é comparado por abrangência territorial e estrutura, não por números absolutos. Os dois casos não permitem generalização estatística nem prova causal definitiva. Além disso, tempos de campo, escalas organizativas e densidade documental não são idênticos, o que exige cautela para não transformar assimetrias de observação em diferenças substantivas. Dessa forma, a contribuição é analítica e relacional, por formular mecanismos plausíveis e produzir perguntas transferíveis a futuras pesquisas, sem hierarquizar os casos nem romantizar suas diferenças.

Ao articular genealogias do pensamento crítico latino-americano e africano com práticas comunitárias concretas, a pesquisa demonstra o poder dos diálogos Sul-Sul para repensar a democracia a partir do Sul Global. Cabral e Freire entendiam a educação como uma forma de intervenção no mundo e, portanto, como prática não neutra que não pode deixar de se tornar revolucionária face à opressão e à injustiça.

Destaca-se que, na teoria de Cabral, o que guia a resistência cultural são os fortes valores humanistas, imbuídos de esperança no progresso e valores éticos cristalinos, que o fizeram ser reconhecido não só como um hábil estrategista ou um excelente diplomata, mas também como idealizador de uma sociedade livre, igualitária e capaz de promover os indivíduos e as suas capacidades, independentemente da sua classe ou origem étnica, e mesmo do seu gênero. Para tal, era necessária a conscientização, um processo possível, tanto em Cabral como em Freire, através de

métodos e instrumentos educativos. Observa-se que o processo de ensino-aprendizagem que conflui para o entendimento da Educação política para a democracia perpassa pela assimilação dos contributos teóricos e práticos apresentados nas análises das ações educativas e culturais da Associação Pilorinhu e da Associação Raízes.

Reafricanizar, no contexto africano cabo-verdiano cabralista atual, é sobretudo reivindicar por espaços que dialoguem com o direito de ser e conviver, um novo tipo de política, o da imposição da responsabilidade compartilhada a serviço da comunidade. Relatinoamericanizar é pautar o estado privatista sobre a garantia de direitos sociais e participação nas políticas públicas que assegurem a pluralidade como construção de uma nova política. O exercício pedagógico que envolve os laços sociais, culturais, políticos e econômicos que estão tecidos aos associados, artistas, equipe técnica, comunitários, integrantes do governo em todas as suas esferas em cada contexto reflete não apenas ausências ou precariedades socioeconômicas e territoriais, mas sobretudo dissidências e o resgate a sonhos possíveis.

O convite a «descolonizar as mentes» (apud Freire, Faundez, 1985, p. 111) que Aristides Pereira relançou a partir da lição de Cabral, através do pensamento deste último, dirige-se hoje a toda humanidade, aprisionada nas malhas do neocolonialismo de que somos vítimas a nível transnacional. Cabral e Freire defenderam uma visão abrangente da educação que foi além do ensino escolar formal, enfatizando a importância da educação como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, social e político. Eles reconheceram que a educação não se limita à transmissão do conhecimento acadêmico, mas também envolve questões de identidade, cultura, poder e justiça social.

Romão e Gadotti (2012, p. 29) registram que, para Paulo Freire e para Amílcar Cabral, «o conhecimento só pode ser legitimado, epistemologicamente, se tiver origem na prática e, politicamente, se tornar instrumento de intervenções mais qualificadas (mais conscientes) na mesma prática». Nesse contexto, as ações educativas desenvolvidas nas associações não se restringem apenas ao campo explícito das propostas e práticas políticas, mas também se fundamentam no plano da cultura, ou seja, na construção e no confronto entre significados que dão sentido ao papel social do Estado, buscando legitimar as políticas institucionais desenvolvidas.

6. Conclusão

Este artigo buscou compreender como associações de base comunitária no Brasil e em Cabo Verde produzem educação política para a democracia mediante práticas que dialogam com os legados de Paulo Freire e

Amílcar Cabral. A análise permite responder que essa educação política é produzida quando as organizações transformam experiências territoriais em capacidade coletiva de interpretar problemas, nomear conflitos, distribuir responsabilidades, construir pertencimento e intervir nas relações com o Estado. Não é uma atividade isolada que produz esses efeitos, mas a articulação situada entre práticas pedagógico-discursivas, organização e governança, relações institucionais e práticas culturais, simbólicas e territoriais. A análise comparativa mostrou que Raízes e Pílorinhu convergem na intencionalidade emancipatória e divergem nos mecanismos predominantes. No caso brasileiro, educação ambiental crítica e tradução de saber técnico fortalecem controle social, participação em conselhos e incidência em políticas. No caso cabo-verdiano, memória cabralista, artes, trabalho juvenil e gestão de um espaço comunitário produzem identidade, visibilidade e mobilização. Enquanto a Raízes atua predominantemente por meio da formação técnico-política e da inserção em arenas institucionais, a Pílorinhu mobiliza sobretudo a memória, a cultura e a ocupação do espaço como linguagens de ação pública.

Freire e Cabral não aparecem como matrizes exclusivas, mas como repertórios que as organizações atualizam em contato com problemas concretos. A principal interpretação é que territorialidades emancipatórias não se constroem pela retirada do Estado. Elas surgem quando comunidades aumentam sua capacidade de exigir, negociar e coproduzir responsabilidades sem naturalizar a transferência de deveres públicos. A comparação, entendida com Pronko (2003) como relação entre relações, permite precisar essa conclusão: autonomia, aprendizagem e territorialidade resultam da articulação historicamente situada entre repertório, escala, forma organizativa, recursos, autoria comunitária e interface estatal. Nenhum desses elementos possui efeito emancipatório por si só.

Os legados de Freire e Cabral não se restringem à referência nominal aos autores. Eles são atualizados nas práticas formativas, nas formas de organização e nos documentos norteadores elaborados pelas próprias associações. O Projeto Político-Pedagógico da Raízes e o documento que sistematiza a trajetória do Projecto Simenti, do Movimento Korrenti di Ativista e da Associação Pílorinhu traduzem experiências territoriais em princípios e orientações para a ação coletiva. Os estatutos também incorporam finalidades relacionadas à participação, à formação, à cultura, à organização comunitária e à gestão democrática. Embora esses documentos não comprovem automaticamente a realização das práticas que prescrevem, eles registram a intencionalidade institucional e transformam a memória organizativa em conhecimento compartilhável.

A aproximação entre Freire e Cabral evidencia uma concepção de práxis que articula as condições concretas da opressão à formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar sua realidade (Romão e Gadotti, 2012). A educação, nessa perspectiva, não pode ser separada das condições geográficas, econômicas, sociais e culturais da coletividade à qual se dirige (Cabral, 1951). Do mesmo modo, a educação não formal possui intencionalidade própria e pode contribuir para a formação cidadã, para a humanização e para a emancipação, sem se confundir com a escolarização ou substituí-la (Gohn, 2014).

A crítica de Nêgo Bispo acrescenta a esse diálogo uma pergunta incontornável sobre autoria e direção. Uma prática não se torna emancipatória apenas porque utiliza o diálogo, realiza oficinas ou emprega linguagem popular. É necessário observar se os saberes comunitários são reconhecidos como conhecimentos, se seus produtores permanecem autores do processo e se as instituições se deixam transformar por esses saberes (Santos *et al.*, 2025). Em sentido contracolonial, a educação aproxima-se da criação quando permanece ancorada nas trajetórias coletivas e não é capturada por mediadores externos.

Essa perspectiva permite compreender que territorialidades emancipatórias não se constroem pela simples retirada do Estado. Elas podem emergir quando as comunidades ampliam sua capacidade de exigir, negociar e coproduzir responsabilidades públicas sem naturalizar a transferência dos deveres estatais para a sociedade civil. A organização comunitária e a autonomia associativa não devem funcionar como justificativas para a desresponsabilização governamental. Como adverte Freire (2020), o direito de grupos populares criarem instituições e experiências educativas próprias não desobriga o Estado de garantir educação pública de qualidade. A participação comunitária constitui, assim, instrumento de fortalecimento político, e não pretexto para a transferência de responsabilidades públicas.

A formalização também se mostrou ambivalente. Estatutos, assembleias, procedimentos administrativos e instrumentos de prestação de contas podem favorecer continuidade, transparência e interlocução pública. Entretanto, não possuem efeito democrático automático e podem produzir especialização, concentração de decisões ou dependência de financiadores. De modo semelhante, a proximidade territorial pode fortalecer cuidado, solidariedade e respostas comunitárias, mas não garante, por si só, horizontalidade ou renovação das lideranças. A comparação relacional proposta por Pronko (2003) permite compreender que formalização, proximidade, escala e financiamento somente adquirem sentido quando examinados nas relações históricas que configuram cada organização.

Reafricanizar e relatinamericanizar designam, neste artigo, movimentos de reconexão entre conhecimento, povo, memória e território. Não se trata de procurar identidades puras nem de aproximar artificialmente experiências distintas. As aproximações e interculturalidades entre os casos deslocam a produção do conhecimento dos centros que se apresentam como universais e reconhecem as comunidades do Sul Global como autores de interpretações sobre seus próprios problemas.

Esse exercício de «relatinamericanizar» e de buscar a «reafricanização» não é apenas um resgate cultural, mas um alicerce para pensar a autonomia dos povos e de suas instituições educativas, formais e não formais. Entretanto, essa busca por autonomia não deve ser confundida com a desoneração do poder público. A questão da educação/instrução, para Cabral está intrinsecamente ligada à realidade geográfica e à situação econômica e social do contexto:

Falar de educação, sem ter em conta as necessidades e os problemas da coletividade a que ela se refere, falar da educação sem falar do nível de vida — é trair a própria essência do problema: seu sentido humano e dignificador (Cabral, 1951).

A contracolonialidade acrescenta que essas comunidades não comecem a resistir quando são reconhecidas pela academia ou pelas instituições: elas já produzem saberes, denominações, vínculos e formas de confluência em suas práticas cotidianas (Santos, 2015, 2023).

Portanto, a síntese fundamental deste estudo é a luta pela autonomia dos sujeitos de serem os protagonistas de suas histórias. As classes populares precisam manter-se «aguerridas», organizando suas escolas comunitárias e exigindo colaboração estatal, mas sempre vigiando para que o Estado cumpra com sua obrigação constitucional. O legado dos intelectuais analisados aponta para um projeto onde a emancipação do Sul passa, obrigatoriamente, pela exigência de um Estado que não se descarte de suas responsabilidades perante as camadas populares e compreenda as pluralidades e subjetividades democráticas.

Retomar, ao final, a pergunta sobre a possibilidade do Sul e a metáfora do espelho evocada por Mercedes Sosa (1984) significa reconhecer que esse espelho não devolve uma imagem única ou homogênea; há que se aprofundar a reflexão crítica sobre as identidades e os saberes coproduzidos nessas associações. Raízes e Pilorinhu revelam trajetórias distintas, atravessadas por relações desiguais com o Estado, o financiamento, o conhecimento e o território. Ainda assim, ambas mostram que a democracia também pode ser aprendida — e criada — no trabalho cotidiano

de cuidar do comum, preservar a autoria comunitária, nomear conflitos e transformar experiência em ação pública.

Contribución de autoría

Rachel Carvalho cumplicó con todas las fases CRediT.

Fuente de financiamiento

Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, Portugal), Bolsa de doutorado. Código de Concessão/Projeto: <https://doi.org/10.54499/2022.12416.BD>

Potenciales conflictos de interés

Nenhum.

Declaración de uso de IA

A inteligência artificial generativa (IA-G) foi utilizada no desenvolvimento do manuscrito. Seu uso foi limitado exclusivamente à melhoria da legibilidade e padronização das referências, incluindo suporte à correção gramatical, e em nenhum caso foi usado como fonte direta de informação.

Agradecimientos

A autora agradece às comunidades e aos membros da Associação Raízes e da Associação Pílorinhu pela recepção, compartilhamento de conhecimento e colaboração durante o trabalho de campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação Raízes. (2024). *Estatuto: 8ª alteração estatutária*. <https://associacaoraizes.org.br/transparencia/>
- Associação Raízes. (2016). *Projeto político pedagógico*. Raízes.
- Associação Pílorinhu. (S. d.). *Como se cria uma organização social e política ao serviço da comunidade: Experiência prática do Projecto Simenti, Movimento Korrenti di Ativista à Associação Pílorinhu*.
- Associação Pílorinhu. (2021). *Estatuto da Associação Pílorinhu*.
- Baquero, M. (2003). Construindo uma outra sociedade: O capital social na estruturação de uma cultura política participativa no Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, 21, 83-108. <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/8zCdyj9qYKBWcQVWJ3M8Swq/?lang=pt>
- Bortolotti, S. (2017). *Scrivere la violenza: Pratiche di prevenzione alla violenza urbana e attivazione comunitaria a Praia, Capo Verde: Una ricerca-azione incarnata*. [Tese de doutorado, Libera Università di Bolzano].
- Cabral, A. (1951). A proposito de Educação. *Cabo Verde, Boletim de Propaganda e Informação*, II(21), 24-25.
- Cabral, A. (1979). *Análise de alguns tipos de resistência*. Bolama.
- Cabral, A. (1980). *A arma da teoria*. Codecri.
- Cabral, A. (2019). *A luta criou raízes. Intervenções, entrevistas, reflexões, artigos, 1964-1973*. Fundação Amílcar Cabral.
- Cardina, M. e Rodrigues, I. N. (2023a). Memoryscapes of the liberation struggle in Cape Verde. Em M. Cardina (org.). *The Portuguese Colonial War and the African Liberation Struggles: Memory, Politics and Uses of the Past* (pp. 94-112). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003396925-7>
- Cardina, M. e Rodrigues, I.N. (2023b). *O dispositivo mnemónico. Uma história da memória da luta de libertação em Cabo Verde*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2454-9>
- Carlos, E. (2012). *Movimentos sociais e instituições participativas: Efeitos organizacionais, relacionais e discursivos*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-13122012-093218/fr.html>
- Carvalho, R. (No prelo). *Aproximações e interculturalidades entre Brasil e Cabo Verde: Um outro Cabral ensinando a gente*.
- Carvalho, R. (2025). Education and democracy in the Global South: An analysis of community-based associations in Brazil and Cape Verde. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 22(4), 875-882. <https://doi.org/10.1080/15505170.2025.2482720>

Cefai, D., Mello, M. A. S., Mota, F. R. e Veiga, F. B. (Orgs.). (2011). *Arenas públicas. Por uma etnografia da vida associativa*. EdUFF.

Costanza-Chock, S. (2020). *Design justice. Community-led practices to build the worlds we need*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12255.001.0001>

Freire, P. (1982). *Pedagogia do oprimido*. (11ª ed.). Paz e Terra

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Freire, P. e Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.

Freire, P. e Horton, M. (2019). *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. Vozes.

Freire, P. (2020). *Política e Educação*. Paz e Terra.

Gohn, M. da G. (2001). *Movimentos sociais e educação*. (5ª ed.). Cortez.

Gohn, M. da G. M. (2005). *Educação não formal e cultura política*. (3ª ed.). Cortez.

Gohn, M. da G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>

Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Revista de Educação*, 19(1), 35-44.

Gohn, M. da G. (2019). *Participação e democracia no Brasil. Da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013*. Vozes.

Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

Laville, J.-L. e Frère, B. (2023). *A fábrica da emancipação. Repensar a crítica do capitalismo a partir das experiências democráticas, ecológicas e solidárias*. Ateliê de Humanidades.

Meneses, M. P. (2012). Sul global. Em Centro de Estudos Sociais, *Dicionário das crises e das alternativas* (pp. 199-200). Almedina. <https://hdl.handle.net/10316/91041>

Prashad, V. (2012). Dream history of the global South. *Interface: A Journal for and About Social Movements*, 4(1), 43-53. <https://scispace.com/pdf/dream-history-of-the-global-south-1-1kgj3oczsq.pdf>

Pronko, M. A. (2003). A comparação como ferramenta de conhecimento e os processos de integração supranacional: desafio para as ciências sociais. Em A. Fausto, M. A. Pronko e S. C. Yannoulas (orgs.), *Políticas públicas de trabalho e renda na América Latina e no Caribe* (Vol. 1, pp. 573-594). Abaré e FLACSO/Brasil.

- Pulido Tirado, G. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24(1-2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4637301>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (org.), *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 117-142). CLACSO.
- Romão, J. E. e Gadotti, M. (2012). *Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes*. Instituto Paulo Freire.
- Santos, A. B. dos, Kohan, W. O. e Pereira Junior, G. (2025). Entrevista com Nego Bispo: «Eu lhe ensinei tudo que eu sabia, mas eu não sabia tudo que eu queria lhe ensinar». *Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia da Unesp*, 48(1), e025053. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2025.v48.n1.e025053>
- Santos, A. B. dos. (2015). *Colonização, Quilombos. Modos e significações*. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) e Universidade de Brasília (UnB)
- Santos, A. B. dos. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora e Piseagrama.
- Scherer-Warren, I. (2015). Desafios para uma sociologia política brasileira: os elos entre movimentos e instituições. *Sociologias*, 17(38), 44-62. <https://doi.org/10.1590/15174522-017003803>
- Silva, C. e Piazza, M. (2024). *Amílcar Cabral, educador e ativista da libertação. Para uma teoria da resistência pós-colonial*. Rosa de Porcelana.
- SOFOVIAL (Comunicación Alternativa). (1993). *Amílcar Cabral descrito por Paulo Freire*. [Vídeo do YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=nqkMTU3_aOk
- Sosa, M. (1984). ¿Será posible el sur? [Canción]. Em *¿Será posible el sur?* Philips.
- Traverso, E. (2022). *Pasados singulares. El «yo» en la escritura de la historia*. Alianza.
- Velloso, N. (2019). *O mar e a vovó tartaruga: Variações políticas na luta da Associação Pílorinhu na cidade da Praia em Cabo Verde*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Vivero-Arriagada, L. (2020). Reflexiones en torno al pensamiento de Gramsci y Freire: Sus puntos de encuentro. *Eleuthera*, 22(1), 192-210. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.1.11>
- Warren, M. E. (2001). *Democracy and association*. Princeton University Press.

Rachel Carvalho é cientista social e doutoranda em Sociologia Política na Universidade de Coimbra, no programa Democracia no Século XXI, vinculado à Faculdade de Economia e ao Centro de Estudos Sociais. É bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, Portugal) e participa das atividades do LAPID, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e do INCT Participa. Investiga como associações comunitárias no Brasil e em Cabo Verde contribuem para a educação política para a democracia, com enfoque na educação não formal, na participação social e nas relações entre Estado e sociedade civil. Sua trajetória profissional inclui gestão de projetos socioambientais, educação ambiental e atuação junto a comunidades e organizações da sociedade civil.

Recepción: 14/4/2026

Aceptación: 19/8/2026