

## **Espaços de Discussão na Rua na Costa do Marfim Pós-Conflito: aprendizagem não formal, diálogo e cotidiano**

Marika Tsolakis<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade College London (UCL), Londres – Reino Unido

**RESUMO** – **Espaços de Discussão na Rua na Costa do Marfim Pós-Conflito: aprendizagem não formal, diálogo e cotidiano.** Este artigo enfoca o cotidiano da educação fora da escola formal, considerando dois tipos de espaços não formais de discussão na Costa do Marfim. Sustento que tanto a aprendizagem *tradicional* como a *moderna* foram reinventadas *na rua* em resposta à crise política na Costa do Marfim por meio da proliferação de espaços denominados *grins* e *agoras*. Em encontros diários, adolescentes e adultos reuniam informações importantes referentes à crise, além de aprenderem como *ser* em uma sociedade em conflito, muitas vezes por meio de encontros dialógicos entre participantes de diferentes gerações, profissões e experiências. No contexto pós-conflito, estes espaços e o diálogo no seu interior evoluíram para atender as necessidades em transformação dos participantes, destacando ainda mais a conexão entre aprendizagem no cotidiano e as estruturas e os sistemas circundantes.

**Palavras-chave:** Diálogo. Educação não formal. Etnografia. Construção da paz. Martin Buber.

**ABSTRACT** – **Street Discussion Spaces in Post-conflict Côte d'Ivoire: non-formal learning, dialogue and daily life.** This paper frames the daily life of education outside of formal school, by considering two types of non-formal discussion spaces in Côte d'Ivoire. I argue that both *traditional* and *modern* learning were reinvented in the *street* in response to the Ivorian political crisis through the proliferation of spaces called *grins* and *agoras*. At daily meetings, teenagers and adults gathered important information regarding the crisis and also learned how to *be* in a conflicted society, often through dialogic encounters between members of different generations, professions and experiences. In the post-conflict context, these spaces, and the dialogue within them, have evolved to meet the changing needs of participants, further highlighting the connection between learning in everyday life and the surrounding structures and systems.

**Keywords:** Dialogue. Non-formal Education. Ethnography. Peacebuilding. Martin Buber.

## Introdução

O cotidiano da educação vai além do pátio da escola, incluindo a aprendizagem que acontece em casa, nas ruas, em espaços religiosos ou em outros espaços familiares. Enfocar estas experiências de aprendizagem extracurricular como trocas dialógicas pode reduzir os limites entre a escola e os ambientes não escolares e oferecer uma lente para avaliar resultados de aprendizagem não formal. Em contextos delimitados, como áreas afetadas por conflito, onde o acesso à educação formal muitas vezes é restrito (Unesco, 2011; 2015), os espaços de aprendizagem não formal também podem desempenhar um papel fundamental no acesso crescente e na oferta de uma experiência de aprendizagem relevante e adaptada às realidades locais. Sustento que o conceito de diálogo valoriza a aprendizagem que acontece no cotidiano e proporciona uma perspectiva de como estes encontros dialógicos podem contribuir para a reconstrução e a reconciliação.

Neste artigo, o termo *diálogo* se refere a concepções *humanistas* específicas de diálogo com base na perspectiva materialista-dialética de Paulo Freire (Freire, 1972; 1993; 1998) e humanista de Martin Buber (Buber, 1949; 1958; 2002). Em seus conceitos de diálogo distintos, porém relacionados, o cotidiano é o lugar fundamental de aprendizagem e de transformação da sociedade, ambas ocorrendo por intermédio de pleno diálogo mútuo. Este artigo destaca a natureza relacional do diálogo, particularmente por meio da relação Eu-Tu no cotidiano, e a importância das relações para criar espaços para mobilização e mudança política. Os trabalhos de Buber e de Freire foram instrumentais nos campos da educação para a paz, da pedagogia crítica e da educação para a justiça social e, portanto, sua aplicação no contexto da Costa do Marfim também lança luz sobre os desafios de alcançar o diálogo em cenários cotidianos.

A Costa do Marfim, um país que emergiu recentemente de mais de uma década de agitação política e social que culminou em uma violenta crise pós-eleitoral, constitui um caso interessante para explorar o papel do diálogo e da aprendizagem no cotidiano. Um conflito civil aumentou a necessidade e o desejo dos cidadãos por notícias reais e atualizadas e alimentou um fenômeno de *espaços de discussão na rua*, nos quais as pessoas se reuniam diariamente para receber informações, estabelecer trocas e apoiar-se mutuamente (Atchoua, 2008; Cutolo; Banéguas, 2012). Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa sobre estes espaços três anos após o conflito, mostrando como estes locais continuaram a fornecer notícias políticas e econômicas atualizadas, além de proporcionar aos participantes um sentimento de esperança, solidariedade e poder em uma época problemática. Esta pesquisa também mostra como os participantes modificaram espaços tradicionais de discussão, denominados *grins*, e criaram as *agoras*, espaços novos inspirados por universidades, para atender as necessidades de aprendizagem no cotidiano.

Este artigo primeiro introduz o conceito de cotidiano e a seguir considera sua relação com a educação dialógica conforme foi desenvolvida nas obras de Paulo Freire e Martin Buber. Além disso, será discutido o contexto da Costa do Marfim e a importância da aprendizagem e do

diálogo não formais no conflito e na era pós-conflito. Por fim, serão analisados os dados qualitativos de um estudo de 2014 sobre *grins* e *agoras* referentes à natureza do ensino e da aprendizagem no cotidiano e em momentos de diálogo em potencial, considerando os conceitos de Freire e de Buber.

## **Cotidiano, Relações e Transformação Social**

O cotidiano é formado por eventos em nível local, nacional e internacional e, em troca, comunidades e atores influenciam a sociedade em geral. O estudo do cotidiano busca superar uma lacuna em pesquisa e teoria entre o nível local e o nível mundial ou nacional, revelando como os indivíduos e os grupos transformam a sociedade e se adaptam a ela (Latour, 2007). Este conceito de cotidiano tem especial importância para os estudiosos marxistas que desejam reexaminar a criação de revoluções sociais. Por exemplo, Michel de Certeau (1984) descreveu como os atores individuais utilizam *táticas* para navegar e reconfigurar as estruturas e as *estratégias* de instituições da sociedade. Henri Lefebvre (1991), em seu livro *Critique of Everyday Life*, também considera o cotidiano como o ponto de partida da mudança e da revolução política – indo além do *trabalhador* comumente retratado na literatura marxista, para uma pessoa envolvida em atividades, com amigos e tempo de lazer.

Especificamente, as tentativas de Lefebvre de criar uma crítica do cotidiano são embasadas naquilo que torna uma vida autêntica e como o agenciamento humano pode desencadear uma revolução baseada em classes. Estes estudos do cotidiano atribuem um alto valor às relações humanas, e o diálogo lança o alicerce para o desenvolvimento de uma consciência crítica. De fato, Trebitsch (1991) afirma que Lefebvre não acreditava em uma consciência individual e que a consciência era relacional ou que “[...] a consciência era a consciência do outro”. O conceito de cotidiano e transformação social, ou práxis, está incorporado às relações das pessoas em seus ambientes naturais. O conceito relacional de cotidiano e consciência humana implica a noção de diálogo, conforme é discutido na seção seguinte sobre Freire (1972; 1993; 1998) e Buber (1958; 2002).

O estudo do cotidiano também desempenha um papel importante na compreensão de como as experiências e os valores pessoais dão forma à política. Por exemplo, o trabalho de Nussbaum (2015) sobre emoções políticas, bem como o trabalho de Gamson (1992) sobre *conversas políticas* ressaltam um conhecimento de que a tomada de decisão e as crenças referentes à política estão alicerçadas nas emoções e nas relações de atividades cotidianas em oposição à racionalidade. As minúcias do cotidiano continuam fundamentais ao formar opiniões e instigar ações que impactam de verdade a sociedade mais ampliada, em comparação com os teóricos políticos liberais que consideram o pensamento racional como a base fundamental para escolhas políticas e econômicas (Habermas, 1984). Esta atenção aguda ao bem-estar e ao desenvolvimento individuais também é refletida na abordagem de habilidades de Amartya Sen (1999) e de Martha Nussbaum (2000), que atribuem o desenvolvimento às liberdades humanas. Por este motivo, a aprendiza-

gem e a educação que ocorrem no cotidiano devem ser pesquisadas e compreendidas em contextos múltiplos.

## **Diálogo, Aprendizagem e Cotidiano**

O diálogo desempenhou um papel proeminente na teoria da educação e na pedagogia ao longo do último século, podendo ser encontradas muitas conexões implícitas e explícitas entre o diálogo e o estudo do cotidiano, sendo as mais notáveis aquelas de Paulo Freire (1972; 1993; 1998), cuja pedagogia dialógica foi adotada e recriada no mundo inteiro. Freire se baseou em um eclético corpo de literatura marxista e humanista, que enfatizava a importância de alinhar aprendizagem com mudança social e com experiências do cotidiano (Irwin, 2012; Roberts, 2003), sendo Martin Buber (Buber, 1949; 1958; 2002) uma influência essencial. A próxima seção descreve os elementos-chave dos conceitos de Freire e de Buber a respeito do diálogo e destaca a importância do *cotidiano* neles. São examinadas especialmente a centralidade das relações para a aprendizagem e, na atualidade, a importância da aprendizagem para a transformação social, destacando-se a relevância do diálogo como formulação da aprendizagem em relação ao conceito de cotidiano. As diferenças nos enfoques de Freire e Buber no que concerne ao diálogo e à aprendizagem também foram observadas (Guilherme; Morgan, 2009) com respeito à vida, contribuindo para uma mudança social mais ampla.

Na concepção de Freire (1972; 1998) e de Buber (1958; 2002), o diálogo constitui uma ontologia, uma maneira de viver e de estar no mundo e, com isso, não pode ser separado das experiências cotidianas. Para Buber, o diálogo consistia de “[...] encontros cotidianos do homem com o mundo” (Diamond, 1960, p. 3), e ele descreveu o diálogo verdadeiro como uma relação Eu-Tu em mutualidade plena, em comparação com a relação Eu-Isso. Como Freire (1972), o diálogo envolvia um processo de humanizar o outro, de ver o outro em completa humanidade. Neste caso, o *outro* não representa uma figura desumanizada, colonizada (Spivak, 1988), mas parte de si mesmo (Metcalf; Game, 2012). O diálogo, ou relações mútuas genuínas, forma a base de uma existência humana significativa e de aprendizagem efetiva, sendo que estas relações derivam de ações cotidianas com a família, os amigos e os cônjuges, bem como outras relações mais transitórias, como aquelas com colegas, vizinhos, comerciantes e até mesmo adversários. Como nos trabalhos de Lefebvre (1991), a consciência e o ser somente podem existir em relação com os outros, e estas relações derivam de experiências cotidianas.

Buber (1958, p. 16) afirma que é “[...] melancolia exaltada de nosso destino que todo Tu em nosso mundo deve se tornar Isso” ou que o diálogo não pode ser mantido em caráter permanente. Ao contrário, os seres humanos oscilam constantemente entre momentos de diálogo e de monólogo. As trocas técnicas, às quais ele se refere como *diálogo técnico*, e o monólogo constituem partes necessárias da vida humana (Buber, 2002). Porém, Buber adverte para “[...] o monólogo disfarçado de diálogo” ou para casos em que uma situação afirma ser dialógica sem haver

qualquer mutualidade ou amor verdadeiros. Contudo, estes momentos monológicos podem se transformar em diálogo, sendo necessário continuar abertos à *possibilidade*. Isto complementa a visão de Lefebvre e de Certeau de que estas partes mundanas do cotidiano desempenham um papel na criação da transformação social, assim como o diálogo pode se manifestar em momentos inesperados. Examinar apenas a ação política deliberada ou o diálogo pode levar a subestimar momentos de Eu-Tu, ressaltando a importância do exame da aprendizagem e da aquisição de conhecimento em espaços cotidianos.

Referente à educação e à aprendizagem, a pedagogia do diálogo de Freire (1972) resulta diretamente do cotidiano, mais significativamente da responsabilidade do professor de mergulhar na comunidade do educando e compreender suas questões fundamentais. Ao proceder desta maneira, este professor deve criar *temas geradores* para proporcionar o envolvimento e a aprendizagem do estudante (Freire, 1972), sendo que a aprendizagem deve ter origem no cotidiano e servir para transformá-lo. Embora Freire tivesse inicialmente formulado esta pedagogia na alfabetização de adultos, o conceito de aprendizagem dialógica como reflexão e ação para mudar o mundo foi adotado e reformulado em contextos do mundo inteiro (Freire, 1978; Mesquida; Peroza; Akkari, 2014; Shor, 1993). Da mesma maneira que Freire, Buber (Cohen, 1983; Morgan; Guilherme, 2014) também sustentava que a aprendizagem deve servir a uma finalidade social para melhorar o mundo e deve responder ao contexto. Entretanto, a abordagem de Buber enfocava mais o papel específico do professor para examinar o conhecimento do estudante por intermédio de relações Eu-Tu, enquanto Freire atribuía importância ao papel do professor ao considerar todos os atores tanto como educadores quanto como educandos. Guilherme e Morgan (2009) também discutem que Buber estava mais ligado ao papel do educador formal e menos focado na alfabetização. Em seu ensaio *Education*, Buber (2002, p. 103) discute que o objetivo fundamental da educação era “[...] compartilhar uma iniciativa e uma entrada em mutualidade” – que os dois aspectos mais importantes da vida humana e da aprendizagem são criar projetos compartilhados e relações mútuas. Embora estes elementos apareçam no trabalho de Freire, *compartilhar uma iniciativa* não estaria politicamente orientado o suficiente para os objetivos transformadores mais radicais de Freire.

Para Buber (1947) e Freire (1972), o diálogo está intrinsecamente relacionado com a resolução de conflitos e problemas sociais e a criação de uma palavra mais justa e equitativa, devendo ocorrer no momento presente, ou prefigurativo (Honeywell, 2007; Mccowan, 2010). Assim, embora Certeau esteja preocupado principalmente em como as pessoas concretizam e adaptam fenômenos e ideias a partir da cultura popular ou de uma sociedade sistematizada, Freire e Buber consideram a importância de criar pequenas mudanças em nossas vidas que podem não necessariamente impactar a sociedade como um todo em curto prazo. Por este motivo, Freire e Buber foram descritos como pensadores utópicos (Irwin, 2012; Honeywell, 2007) e, no caso de Buber, como *anarco-federalista* (Susser, 1979) em virtude da diferente ênfase de Buber sobre o em-

poderamento e a mudança da comunidade. Esta ênfase sobre a comunidade diferia do utopismo de Freire; Buber não abordou uma revolução social da mesma maneira que Freire, mas sim desejava que o diálogo, a aprendizagem e a mudança ocorressem nas comunidades e que as comunidades heterogêneas se apoiassem mutuamente. Esta perspectiva origina-se, sem qualquer dúvida, das sociedades divididas e afetadas por conflito nas quais Buber viveu, anteriormente à Segunda Guerra Mundial e à divisão Israel-Palestina, em comparação com o contexto de Freire de desigualdades sociais brasileiras e latino-americanas, para quem uma revolução social marxista parecia uma solução mais apropriada.

Os educadores para a paz reconhecem a relevância deste aprendizado dialógico no cotidiano como um processo importante na aprendizagem e reconciliação em sociedades afetadas por conflito. A pedagogia crítica de Freire influenciou a disciplina de educação crítica para a paz (Bajaj; Brantmeier, 2010; Bekerman; Zembylas, 2012; Trifonas; Wright, 2014) e a obra de Buber, embora menos proeminente em intervenções educacionais, influenciou o trabalho de construção da paz em Israel e na Palestina e teorias mais amplas sobre violência e educação (Cremin; Guilherme, 2016; Feuerverger, 2014; Steinberg; Bar-On, 2002). De acordo com estes enfoques, a importância das relações não hierárquicas entre professor e estudante e da transformação social é defendida em geral para reconstruir a sociedade e reparar as relações entre grupos em conflito.

### **Costa do Marfim: aprender no cotidiano em um contexto pós-conflito**

A Costa do Marfim é um país africano ocidental francófono que passou por enorme crescimento econômico e harmonia social na era pós-independência graças às indústrias do cacau e do café. Durante este período, o presidente Félix Houphouët-Boigny incentivou a imigração de trabalhadores do oeste da África, contribuindo para a população altamente diversificada de hoje, sendo 25% de origem estrangeira (Ekanza, 2006; McGovern, 2011). Após a transição do país para uma política multipartidária em 1990, houve distúrbios políticos e sociais, tendo surgido a luta por direitos de cidadania, criando divisões entre os marfinenses do Norte e os marfinenses do Sul e do Oeste (Marshall-Fratani, 2006). Entre 2000 e 2011, foi presidente Laurent Gbagbo, um cristão oriundo do oeste da Costa do Marfim e fundador do primeiro partido de oposição do país, e cujas políticas aumentaram as divisões entre marfinenses estrangeiros e do Norte, muitos dos quais compartilham a mesma fé muçulmana, e os marfinenses cristãos e do sul. Em 2002, uma rebelião de soldados nortistas levou a uma divisão entre norte e sul. A violência periódica continuou até 2010, quando ocorreram eleições presidenciais longamente esperadas, resultando em um contestado segundo turno entre o titular Gbagbo e seu oponente de décadas, Alassane Ouattara, um marfinense do Norte, muçulmano. A vitória de Ouattara foi anunciada e aceita pela comunidade internacional, mas Gbagbo recusou-se a deixar o poder, instigando quatro meses de violência que terminaram em abril de 2011. Ouattara foi presidente a partir de 2011, tendo sido reeleito pacificamente em ou-

tubro de 2015, embora o baixo comparecimento às urnas e o boicote às eleições indiquem que as tensões subjacentes podem ressurgir no futuro (Piccolino, 2016).

O conceito de cotidiano e de diálogo ressoa fortemente na reconstrução marfinense. Muitas vezes o governo e algumas ONGs empregaram a expressão *vivre ensemble* ou *conviver* como o objetivo da construção da paz, localizando a paz em um nível relacional e interpessoal. Embora a *Commission de Dialogue, Verité et Réconciliation* (CDVR, Comissão para Diálogo, Verdade e Reconciliação) tentasse enfatizar o diálogo por meio de audiências públicas e trabalho comunitário, foi considerada como malsucedida em termos gerais (Lopes, 2015). Na Costa do Marfim, é muito comum que o diálogo estabelecido não corresponda ao diálogo pleno, mútuo, mas sim ao conceito de Buber (2002) de diálogo técnico ou monólogo, conforme já foi discutido na seção anterior. Ademais, o diálogo pode existir como um elemento de construção da paz liberal, o que foi replicado no contexto marfinense sem levar em conta seu sentido ou prática local (Mac Ginty, 2011), como a importação de uma Comissão da Verdade com base na experiência da África do Sul e de Ruanda.

### *Espaços de diálogo na Costa do Marfim: grins e agoras*

A discussão pública de assuntos políticos ocupa um lugar proeminente em Abidjan, a capital econômica do país<sup>1</sup>. No fim da década de 1980, um grupo chamado *La Sorbonne* começou a se reunir diariamente na área central de Abidjan. Baseada na famosa universidade parisiense, *La Sorbonne* tinha um reitor e diversos departamentos e faculdades onde os palestrantes falavam para multidões de centenas de pessoas sobre a importância de abrir o país à política multipartidária e readquirir o poder econômico (Bahi, 2003; Kessé, 2009). *La Sorbonne* passou de um espaço de resistência para um canal público do regime de Gbagbo no começo da década de 2000, quando a *Front Populaire Ivoirien* [Frente Popular Marfinense] (FPI) adotou um discurso cada vez mais xenofóbico e anti-imperialista. Sua popularidade e importância na divulgação de notícias e informações sobre a crise política levou a réplicas da *Sorbonne* por toda Abidjan em fóruns chamados *agoras* e *parlements* (Cutolo; Banégas, 2012; Koffi; Silué, 2012). Os palestrantes, conhecidos como *oradores*, visitavam estes locais, sendo estimado que em 2011 havia mais de 300 no país todo. Havia diversas associações nacionais de oradores, *agoras* e *parlements* que serviam para unificar os discursos políticos nestes espaços.

Embora as *agoras* e os *parlements* fossem fóruns para discutir a crise política que favorecia o ex-presidente Gbagbo, os apoiadores de Alassane Ouattara e a *Rassemblement des Républicains* [União dos Republicanos] (RDR) participavam do diálogo político em espaços separados chamados *grins*. Os membros da RDR, cuja maioria era identificada como marfinense do Norte e/ou muçulmana, mobilizaram espaços chamados *grins*, grupos tradicionais para tomar chá congregando principalmente homens a partir da adolescência até os idosos (Atchoua, 2008; Vincourt; Kouyaté, 2012). Sendo historicamente locais de aprendizagem

não formal e de lazer, o cenário de conflito da Costa do Marfim transformou os *grins* em locais de mobilização política e transmissão de mensagens (Vincourt; Kouyate, 2012).

Embora as formas de diálogo fossem diferentes, tanto *agoras* como *grins* tinham finalidades paralelas de fornecer informações e promover a solidariedade durante um período de conflito. Entretanto, ambos os espaços reinterpretaram e reformularam a aprendizagem no cotidiano, respondendo aos desafios colocados pela sociedade em geral. As *agoras* se transformaram em espaços essencialmente *modernos* e, diriam alguns, ocidentais, e os reorientaram para responder às suas próprias necessidades ao repensar a universidade e as assembleias no contexto marfinense (Bahi, 2013). Por sua vez, os *grins* modificaram um espaço muito tradicional para melhor responder a uma situação de crise corrente. A criação e a adaptação destes locais poderiam ser compreendidas como *táticas* acionadas para navegar no cotidiano (Certeau, 1984). Esta pesquisa irá mostrar que os espaços também se reconfiguraram para responder aos novos desafios cotidianos no cenário pós-conflito.

## Metodologia

Os achados nas seções a seguir resultam de um estudo qualitativo que ocorreu entre agosto e dezembro de 2014 em Abidjan para a conclusão de uma tese de doutorado. Este método de pesquisa foi informado pelo conceito de Burawoy (1991) de *método de caso estendido*, o qual procura elaborar a teoria com base em achados do cotidiano e é alicerçado na observação participante. A pesquisa incluiu 98,5 horas de observação em 38 espaços de diálogo e 30 entrevistas semiestruturadas em profundidade, 15 com participantes de *grins* e 15 com participantes de *agoras*. Foram feitas mais de 18 entrevistas com ONGs, jornalistas, autoridades governamentais e ativistas para compreender melhor o contexto político no seu entorno. Também houve 20 horas de observação em outras atividades de diálogo patrocinadas por ONGs, pelo governo e por organizações comunitárias. Também ocorreu o mapeamento participante de atores em 4 espaços com a finalidade de compreender como mapeavam os espaços de diálogo em seus bairros, ajudando a situar os participantes no contexto de seu cotidiano. Nas próximas seções, todos os nomes dos participantes de *agoras* e de *grins* são pseudônimos. Além disso, os nomes dos espaços não são revelados para proteger o anonimato.

A amostra dos participantes foi organizada com membros de *grins* ou *agoras* contatados previamente e os pontos de contato inicial incluíram motoristas de táxi, estudantes universitários e funcionários de ONGs. A maioria dos participantes foi incluída na amostra após contato inicial com o espaço de discussão e pelo menos uma observação. A amostra foi intencional para refletir a população mais ampla: a idade variava entre 19 e 60 anos; 27 eram homens e 3 eram mulheres; 14 eram muçulmanos (todos participantes de *grins*) e 16 eram cristãos (15 eram participantes de *agoras*). Não foram coletados dados sobre etnia. As horas de observação e de entrevista com os *grins* superaram aquelas das *agoras* em razão da situação política na época do trabalho de campo. Em

observações de diálogo, o número de pessoas e de vezes que cada pessoa falou foi mapeado em intervalos diferentes, bem como as anotações sobre a dinâmica do grupo, a localização e os tópicos da conversa.

Após concluir a coleta e a transcrição dos dados, as entrevistas foram analisadas primeiramente em sua cópia impressa para destacar temas fundamentais no francês original, o que Miles e Huberman (1994) denominam de *análise dos passos iniciais*. Estes códigos iniciais foram inseridos no programa NVivo e depois agrupados em temas superiores que reuniam códigos relacionados. Sugerindo a relevância de Freire e de Buber, temas como *relações* emergiram sem que estivessem previstos na análise de dados, uma prática incentivada no “método de caso estendido” (Burawoy, 1999), e os dados empíricos orientaram a análise teórica. As anotações da observação não estruturada e semiestruturada foram lidas com rigor para identificar características do diálogo, especialmente por meio de mapas de diálogo que foram criados para mapear o tempo de fala, os tipos de discurso (como piadas, discussões) e os fluxos de conversa. As observações vinculadas às entrevistas dos participantes foram analisadas com mais rigor, e os mapas de diálogo foram usados para explorar como os participantes consideravam seu diálogo *versus* eventos gravados. A relação com professores e especialistas da Costa do Marfim também serviu como uma ferramenta de validação importante.

Em virtude da natureza politicamente delicada deste estudo, tanto a segurança da pesquisadora como a dos participantes foi priorizada. A pesquisa foi aprovada eticamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UCL *Institute of Education*. Foi obtido consentimento, informado em todos os casos, gravado oralmente, e todas as entrevistas e transcrições foram salvas em dispositivos criptografados, seguindo as diretrizes da Associação Britânica de Pesquisa Educacional (British Educational Research Association, 2011). Todas as entrevistas foram conduzidas em francês e traduzidas pela autora.

### **Agoras aprendizagem, política e solidariedade no cotidiano**

Esta seção irá destacar três exemplos de aprendizagem no cotidiano que ocorreram em *agoras*, considerando sua natureza dialógica. Especificamente, discutirei a transição da aprendizagem para a solidariedade que ocorreu na era pós-conflito, a percepção de relações estudante-professor e as ambições políticas para a mudança em muitas *agoras*.

Conforme já foi discutido, as *agoras* surgiram em Abidjan no fim da década de 1980 e logo se tornaram um local importante para que os cidadãos acessassem informações sobre notícias locais e internacionais atualizadas. Conceitualmente, estes espaços tentaram replicar estruturas de ensino superior e governamentais tanto em nomenclatura como em processos (Atchoua, 2008, 2016), representando um tipo de produção de espaço no cotidiano descrita por Lefebvre (1991). Por exemplo, os nomes das *agoras* incluíam *Open Air University*, *Parlement of SODECI*, *The Duma* e *The All-Powerful Congress of Abobo*, (Atchoua, 2008; Bahi, 2003; Banégas; Brisset-Foucault; Cutolo, 2012; Konaté, 2003). Antes de

2011, muitas vezes as *agoras* ocupavam terrenos vazios em Abidjan, principalmente graças ao apoio do regime de Gbagbo. Entretanto, na época do estudo em 2014, raramente as *agoras* reuniam grandes multidões, e muitos locais tinham sido destruídos ou haviam recebido construções. Philippe, um paramédico de 36 anos e estudante de Yopougon, disse que a maioria dos jovens tinha deixado o bairro ou tinha receio de participar, sugerindo que alguns temiam retaliação. A hesitação das *agoras* em voltar a se reunir após a crise pode indicar uma falta de diálogo e de relações Eu-Tu em nível societal.

Nestas *agoras*, os participantes vinham para aprender informações específicas relacionadas à crise política ou outros aspectos relevantes da vida, como religião e espiritualidade. Muitas pessoas consideravam estes locais como substitutos ou uma forma mais acessível de ensino superior. Kouamé, um estudante de direito e oratória de 27 anos, explicou que valorizava as *agoras* porque se expunha a múltiplos cursos ministrados por especialistas no campo:

Alguém pode falar comigo sobre política porque também havia pessoas que estudavam ciências políticas, que irão explicar como devemos fazer política, as estratégias, tudo. Havia pessoas que estudavam economia, estas pessoas nos dão cursos sobre isto e é gratuito.

Acessíveis em termos de custo e localização, alguns consideravam estes lugares como mais valiosos do que uma universidade tradicional onde alguém teria que escolher um único curso. Tanto Kouamé como Vincent, um professor de francês de 40 anos de idade e ex- orador originário de Yopougon, achavam que as *agoras* produziam matérias especializadas compreensíveis àqueles sem uma formação educacional formal ou alto nível de alfabetização, sendo assim consideradas por alguns como democratização do conhecimento (Bahi, 2003; Konaté, 2003) ou, nas palavras de Vincent, um ensino de conteúdo menos *livresco*. Desta maneira, as *agoras* recriavam espaços formalizados e os tornavam mais acessíveis tanto em localização geográfica como ensino de conteúdo, potencialmente representando o tipo de aprendizagem orientada para a comunidade que Buber ou Freire poderiam defender, embora sem uma relação professor-estudante dialógica.

Nas *agoras*, muitas habilidades que os participantes afirmavam aprender também correspondiam a resultados de educação formal e habilidades necessárias para trabalhar na economia formal. Por exemplo, jovens participantes que iam para escutar, mas não para falar, geralmente identificavam *l'art oratoire*, ou a habilidade de falar em público, como uma habilidade adquirida. Davide, um estudante de 19 anos de idade da UFHB (L'université Félix-Houphouët-Boigny) explicou que “[...] aprendi como falar. Que gestos fazer quando se fala. Que atitude você deve adotar. Como fazer um discurso”. Esta *l'art oratoire* parecia desempenhar um papel importante tanto para estudantes como para profissionais. Philippe, um paramédico de um hospital de Yopougon, explicou que seu comparecimento e expressão oral nas *agoras* ajudaram a desenvolver mais confiança em seu trabalho para fazer perguntas:

Antes eu ficava apavorado, quando eu não compreendia eu não conseguia perguntar. Então, eu tinha esta deficiência, 'eu não compreendi, não vou perguntar nada'. Isto significa que eu não aprendia nada! E então eu saio. Mas hoje, quando eu vou a algum lugar, quando você fala e eu não compreendo, eu peço que você explique claramente o pensamento que recém disse. E isto me ajuda a aprender melhor.

Philippe acreditava que aprender nas *agoras* complementa sua aprendizagem e seu desempenho em outras áreas de sua vida e adquiriu autoconfiança e ficou motivado como estudante e em seu trabalho. Muitas vezes este tipo de aprendizagem em cenários não formais não é reconhecido em cenários formais, apesar de ter impactos notáveis para os indivíduos. Embora estas experiências possam não ser claramente identificáveis como diálogo, também impactam a autoconfiança e o agenciamento do indivíduo, o que, por sua vez, influenciam outras áreas da vida, inclusive habilidades para estabelecer diálogo (Buber, 2002).

Antes da crise de 2011, a maior parte da literatura enfocava razões políticas e, às vezes, econômicas para comparecer às *agoras* (Cutolo; Bannégas, 2012; Silué, 2012). Em 2014, as observações e as entrevistas com participantes das *agoras* revelaram novos motivos para participar nos fóruns. Por exemplo, em uma *agora* em Abobo (11 de novembro de 2014), alguns participantes explicaram que era um *lieu de fraternité* - um local de fraternidade ou solidariedade e, simultaneamente, servia como um *tribunal político*. Entretanto, este grupo preferia o termo *espaço de encontro* ao invés de *agora* para descrever sua estrutura mais nova, menor. As anotações de campo desta observação dão a impressão de que o grupo se assemelhava a um *grin*, especialmente em resposta a um participante que disse “[...] quando você sai do trabalho, você vem conversar, trocar. Esquecer o estresse. Obter informações”, destacando o elemento de lazer do espaço. No atual clima político da Costa do Marfim, as *agoras*, que já não desfrutam mais da mesma liberdade para ocupar o espaço público nem a mesma base militante de adesão devido a questões de segurança e censura, além de, talvez, uma percepção de algumas das implicações negativas dos espaços em épocas anteriores, também se adaptaram ao clima atual. Além disso, os participantes podem ter exigido mais solidariedade e mais discricção, semelhante aos *grins* anteriores a 2011. Vincent também disse que desde que se mudou para um bairro novo após a crise, encontrou pessoas com orientações políticas similares e começou a discutir política, mas também a jogar xadrez e outros jogos, colocando as amizades à frente de potenciais discordâncias sobre questões políticas. A divisão política do partido político de Vincent, a FPI fundada por Laurent Gbagbo, dificultou a discussão. Embora a maioria dos participantes da *agora* afirmasse que o dissenso e a discordância surgiam com regularidade em seus espaços, as dissidências atuais questionavam valores fundamentais em seus partidos políticos e criavam divisões profundas. A importância da discordância e do conflito no diálogo (Freire, 1972) às vezes era sacrificada nestes espaços para apoiar as relações.

### *Do Diálogo à Ação: política em agoras*

Apesar de uma nova ênfase sobre relações pessoais e lazer, as *agoras* continuaram politicamente motivadas, apenas neste momento buscavam se opor ao regime e, especificamente, contestar o julgamento de Laurent Gbagbo no ICC (*International Criminal Court*) [*Tribunal Criminal Internacional*]. Em todas as seis *agoras* que foram observadas no estudo, o tópico principal de oratória estava relacionado à libertação de Gbagbo e à mobilização política referente às divisões internas em seu partido político. Deve ser observado que estes participantes que ainda frequentavam as *agoras* constituíam a parcela mais militante da FPI e mesmo em seus próprios grupos sofriam divisões relacionadas a discordâncias dentro do partido político. Entretanto, Kouassi, um estudante universitário de 28 anos de idade de Yopougon, insistia que as *agoras* devem agir efetivamente:

É verdade que o discurso pode influenciar a ação, mas deve-se agir. Você compreende? Quer dizer, agir no sentido de mudar o dia-a-dia. De mudar, quer dizer, que existe um impacto. Em nível político, em nível econômico. Em nível cultural. *Voilà*, você não pode apenas falar. Você também tem que agir. [...] Deve tomar atitudes. E depois, e depois disso deve-se sentir no dia-a-dia.

Embora Kouassi elucidasse posteriormente que ação não envolve violência, acha que falar e discutir nas *agoras* serve a uma finalidade diferente: mudar a vida cotidiana dos marfinenses. Juntamente com muitos apoiadores pró-Gbagbo, Kouassi tinha uma forte compreensão de marxismo e ideais socialistas e falava enfaticamente contra a dominação econômica e política da França na África. Para ele, a mudança estava relacionada a perspectivas econômicas mais justas para os marfinenses e ocorreria por intermédio de lideranças e políticas fortes, estando menos relacionada a relações pacíficas em nível comunitário, embora estas ações políticas pudessem, por sua vez, melhorar a vida cotidiana.

O diálogo em *agoras* tinha resultados de aprendizagem diferentes relacionados ao sucesso nos setores do trabalho e da educação formal, e estes espaços também se imaginavam como parte de uma luta política mais ampla por justiça na Costa do Marfim. Estes espaços, tanto em conteúdo como forma, transformaram-se em espaços menores e mais informais no contexto pós-conflito e demonstram a necessidade do diálogo em nível local para se adaptar a eventos nacionais e mundiais.

### *Grins*

Esta seção examina dois exemplos de diálogo e aprendizagem incorporados ao cotidiano nos *grins*: mutualidade e relações intergeracionais para promover aprendizagem e transformação social. Conforme já foi mencionado, os *grins* são um local tradicional de aprendizagem e lazer para marfinenses muçulmanos e do Norte e cujo objetivo principal é transmitir os valores religiosos e culturais necessários para ter sucesso em uma comunidade. Em geral, os *grins* consistem de grupos de 10 a 25 homens que se sentam em círculo, bebem chá e discutem questões per-

tinentes. Os *grins* refletem alguns conceitos de Lefebvre (1991, p. 41) de um *café* em forma e função, pois:

[...] geralmente um lugar de reunião extrafamiliar e extraprofissional no qual as pessoas se reúnem com base em afinidades pessoais (em princípio e pelo menos aparentemente), porque têm a mesma rua ou o mesmo bairro em comum em vez da mesma profissão ou classe (embora existam alguns cafés onde os clientes são predominantemente da mesma classe ou profissão). É um lugar onde os frequentadores podem encontrar algum luxo, pelo menos na aparência; onde podem falar livremente (sobre política, mulheres etc.), e onde se o que for dito for superficial, a liberdade para dizê-lo é defendida ferozmente; onde jogam.

Como os cafés, os *grins* existem dentro do funcionamento cotidiano da vida das pessoas e destacam a importância do tempo de lazer, não apenas a ênfase marxista sobre o indivíduo como trabalhador. Conforme Lefebvre discute, o café é um lugar onde as pessoas podem *criticar* e contemplar os sentidos das experiências cotidianas, o que não é diferente do conceito de espaço e mundo da vida de Habermas (1984), mas mais explicitamente preocupado com a *natureza* do espaço. Usando o conceito do café, era evidente para muitos participantes a importância de ter um espaço onde vivenciar a liberdade para falar e para pensar, tanto fora de casa como do local de trabalho. Em geral, os *grins* eram descritos como um lugar para relaxar, para “[...] conversar sobre tudo e sobre nada” (coisas sem consequência), mas também para agir sobre questões importantes.

Todos os quinze entrevistados dos *grins*, exceto um que era cristão, consideravam os espaços como culturais e, assim, um aspecto permanente de seus estilos de vida, mesmo se outras obrigações restringissem temporariamente sua possibilidade de frequentá-los. Entretanto, alguns participantes mais velhos que tinham participado de *grins* por mais de vinte anos observaram que a natureza dos espaços tinha se transformado desde 2002, após o motim do exército por soldados nortistas em 2002 e as retaliações subsequentes contra os nortistas em Abidjan, tendo aumentado a discriminação contra estes e os estrangeiros como parte de um *patriotismo* e um *marfinismo* aumentados (Cutolo, 2012). Diaby, fundador do *Rassemblement des Grins de Côte d'Ivoire* (RGCI, União dos *Grins* da Costa do Marfim) e ex-reitor da *La Sorbonne*, explicou que embora os *grins* existissem há décadas, se não séculos, tornaram-se politizados devido ao ambiente hostil contra os muçulmanos e mais formalizados devido à necessidade de maior solidariedade, comunicação e autodefesa. Diaby acrescentou que a RGCI tinha sido construída expressamente como uma contraestrutura às *agoras*, sendo uma maneira de mobilizar os nortistas. Aqui, os espaços intimamente relacionados ao cotidiano adaptaram e modificaram os discursos desde um nível nacional e também transformaram a aprendizagem para atender suas necessidades atuais.

Alguns *grins* tinham nomes que refletiam um grau de politização; três *grins* no estudo tinham-se intitulado *Organização das Nações Unidas*, uma organização considerada positivamente por muitos participantes por sua intervenção pró-Ouattara. Entretanto, nem sempre a

política se encontrava na linha de frente da maioria dos grupos e muitos simplesmente se referiam a seus espaços como *Chez* e o nome do líder do *grin*, como *Chez Yacou* ou *Chez Alassane* (significando casa de Alassane ou de Yacou). A maior parte dos *grins* se reunia na casa ou no estabelecimento dos participantes e seu tamanho menor tornava impossível o anonimato dos espectadores, que assim ocupavam as ruas de maneira mais privada do que as *agoras*.

As relações desempenhavam um papel fundamental no ensino e na aprendizagem e muitos *grins* enfatizavam a importância dos laços familiares e das amizades. De acordo com Amara, um participante de 28 anos de idade que era trabalhador autônomo de Abobo, “Quando você vem a um *grin*, no começo fica reticente, mas em determinado momento se torna como um irmão”. O comparecimento às reuniões e muitas vezes os laços familiares e a proximidade geográfica significavam que os grupos podiam estabelecer fortes laços pessoais. Além disso, em geral a adesão formal era adquirida por meio de compromisso com contribuições mensais e doações a outros participantes para casamentos, doenças, batizados ou outros eventos importantes da vida. Estes atos de solidariedade ajudavam a manter um aspecto dialógico de mutualidade central para a relação *Eu-Tu* de Buber, que por sua vez poderia criar o potencial para diálogo.

Estas relações fortes que eram promovidas no cotidiano fora da escola permitiam tipos específicos de aprendizagem que eram diferentes das *agoras*. Por exemplo, Lucas, estudante universitário de 19 anos de idade que morava em Abobo, explicou sua motivação para o conhecimento relacionado à sobrevivência no cotidiano, dizendo que buscava:

Aconselhamento, principalmente aconselhamento. Como ser bem-sucedido, como continuar no caminho certo. Você vê, nas cidades grandes, sempre existem problemas. Eles vão lhe aconselhar sobre como se comportar. ‘Você não deveria andar com esta pessoa, é muito perigoso. Você terá problemas. Sabe em que direção está indo?’ Então, é aconselhamento, principalmente aconselhamento aqui. Em termos de dinheiro, dizem que não é importante. É o aconselhamento que é mais importante.

Para Lucas, a vida na cidade grande apresentava desafios diários que ele não se sentia capaz de enfrentar sozinho, e assim procurou orientação junto aos mais velhos. Como era recém-chegado ao seu bairro em Abobo, também tinha recebido apoio financeiro de participantes mais velhos do *grin*, o que ele encarava como secundário ao aconselhamento para a vida. Quando ainda era um estudante no sistema formal, solicitou uma forma separada de aprendizagem que poderia ajudá-lo em áreas mais práticas de sua vida. Embora o ensino não seja formal no sentido que Freire ou Buber demandariam pedagogicamente, o amor e o respeito entre estudante e professor promovem um ambiente de aprendizagem propício e apoiam a construção da paz na comunidade por meio de maior bem-estar dos membros mais jovens da comunidade.

Embora a história de Lucas pareça apoiar um amplo corpo da literatura sobre a sociedade africana, que enfatiza estruturas societárias gerontocráticas (Bidima, 2014; Cabral, 1979; Waghid, 2015), o exemplo dos

*grins* oferece uma abordagem mais fluida ao conhecimento e ao ensino que deriva do compartilhamento de saberes e habilidades específicas independentemente da idade e do conhecimento, assim como o direito de falar estava alocado sobre pontos fortes e fracos pessoais. Em muitos *grins*, muitas vezes a juventude contribuía com conhecimento técnico, enquanto os mais velhos ofereciam aconselhamento para a vida com base na experiência. Para Doumbia, um corretor de seguros e professor voluntário de alfabetização morando em um distrito majoritariamente formado por nortistas e muçulmanos de Abidjan, estas relações também eram restauradoras: “[...] em determinado momento, existe uma divisão entre pai e filho em nossa cultura, existe uma falta de comunicação. Mas se aprendermos neste nível... você vê que realmente a comunicação corrige muitas coisas”.

Doumbia achava que estas relações poderiam ajudar a cicatrizar divisões sociais e também mencionou que algumas das coisas novas que aprendeu com participantes mais jovens do *grin* também o ajudaram em suas interações com a juventude. Embora nem sempre perfeitamente mútuo da maneira como Buber (1958) teria elaborado uma relação Eu-Tu, a abertura de jovens e velhos para aprender uns com os outros indica as possibilidades para o ensino dialógico no qual cada pessoa ensina e todos aprendem.

### *Transformação Social no Cotidiano*

Tanto Buber (1949) como Freire (1972)<sup>2</sup> defendem a mudança antecipadora, um conceito marxista utópico que enfatiza realizar a transformação no cotidiano em oposição a esperar que estruturas mais amplas se transformem. As observações revelaram que muitos *grins* pareciam incorporar este princípio por intermédio de iniciativas populares em suas comunidades. Muitos participantes e especialistas, inclusive um editor de jornal que tinha uma coluna semanal sobre os *grins*, observaram um aumento nos *grins* que solicitaram status oficial como associações ou ONGs para obtenção de financiamento municipal e internacional. Dos 32 *grins* observados, pelo menos 11 tinham o status oficial de associação ou tinham criado uma associação paralela. Outros tinham começado o processo ou desejavam organizar-se como uma associação.

Lassina, um autodeclarado líder de um *grin* e antigo morador de Abobo, explicou que seu *grin* formalizou-se depois de se reunir durante as noites e discutir problemas enfrentados pela comunidade. Em vez de simplesmente dizer:

O que podemos fazer? Não é melhor lutar contra isto? Não é melhor combater a insalubridade em que vivemos? Não é melhor lutar contra a violência? Porque sofremos com a violência. Não é melhor enfrentar isto? Então foi assim que nos formalizamos, quer dizer, quer dizer que partimos do *grin* e então criamos uma associação informal.

As mudanças que a maioria das associações tinha se dedicado a fazer estavam relacionadas a problemas que identificaram em suas comunidades imediatas. Um *grin* muito popular em Abobo, por exemplo,

tinha se dedicado a promover os direitos das mulheres porque o espaço tinha testemunhado um ataque particularmente brutal contra as mulheres de Abobo durante a crise (Varenne, 2012). Estas iniciativas para criar mudança em suas próprias comunidades, em vez de esperar que os políticos ou outros resolvam seus problemas, parecem demonstrar que havia uma ligação entre espaços de discussão e de ação e poderiam implicar que havia uma forma de reflexão-ação, ou práxis no sentido dialógico freireano. Ao mesmo tempo, a análise a partir de uma perspectiva de Buber ou freireana poderia diferir pois Buber, que considerava as comunidades como os locais mais importantes de mudança, provavelmente veria mais valor nestas ações em nível popular do que Freire, que defenderia mais conexões com a violência sistêmica.

### **Diálogo e Aprendizagem: reflexões sobre *grins* e *agoras***

*Grins* e *agoras* têm formas muito diferentes de diálogo e discussão que refletem diferenças em existências cotidianas. Por exemplo, os variados graus de tamanho e de formalidade entre os espaços sugerem níveis diferentes de liberdade percebida ao manter diálogo público. Enquanto muitos participantes de *grins* relataram desfrutar de um grau de liberdade devido aos seus sentimentos de paz, os participantes de *agoras* não percebiam o mesmo nível de liberdade para expressar suas opiniões políticas. Assim, as maneiras pelas quais as pessoas podem aprender e se engajar em diálogo e realizar mudança social relacionam-se a fatores mais amplos que dão forma ao nosso cotidiano, apoiando a concepção de um conceito holístico e humanista de diálogo que seja reinventado na medida em que a sociedade evolui (Freire, 1972). Além disso, o papel destes espaços na perpetuação de divisões sociais deve ser examinado. Na maioria dos casos, as ações políticas e o diálogo ocorriam em espaços grupais isolados que não necessariamente resolvem divisões intergrupos, pelo menos imediatamente. Entretanto, Buber (1958) discutiria que todo momento de diálogo, mesmo que não seja entre dois grupos em oposição, estabelece um precedente para mais diálogo no futuro.

Ademais, as aspirações de aprender para o sucesso tanto em economia formal como em assuntos pessoais estimulam os participantes a frequentar estes espaços, e estas oportunidades de aprendizagem devem ser reconhecidas. Na reinvenção de espaços formais como universidades e estruturas governamentais e de locais tradicionais como *grins*, os desejos de aprender no cotidiano tornam-se aparentes, e os participantes entram em ação para oferecer aprendizagem e apoio onde o governo e a sociedade tinham falhado para enfatizar a importância dos recursos da comunidade na construção da paz e na mudança social (Buber, 1958). Assim, os encontros dialógicos no cotidiano não devem ser categorizados como inconsequentes, pois os atores se consideram como agentes de uma justiça e uma mudança mais amplas.

As mudanças na forma de espaços e nas motivações dos educandos para comparecer indicam a importância do cotidiano para a maneira de educação e de aprendizagem, especificamente nas formas em evolução e no papel do diálogo ao construir a paz. Os *grins* poderiam

desfrutar de um status mais formal e de ligações em potencial com o poder no contexto pós-conflito, um privilégio anteriormente desfrutado pelas *agoras*, porém a natureza familiar do espaço e a demanda pelo tipo de aprendizagem e apoio social impedem que os *grins* evoluam para espaços maiores como as *agoras*.

## Conclusões

Em Abidjan, Costa do Marfim, os espaços de discussão na rua funcionam como locais importantes de aprendizagem e vida tanto durante como após a crise política. Este artigo demonstra que havia momentos de diálogo que ajudavam os participantes a se adaptar e sobreviver à crise política. Elaborar estas trocas em espaços de discussão como diálogo realça seu valor em ensinar e aprender, além de destacar seu papel potencial ao instigar a transformação social na era pós-conflito. Além disso, este artigo discute que os conceitos de aprendizagem dialógica são relevantes e úteis dentro do conceito mais amplo de cotidiano de transformação social. Por exemplo, muitas vezes a aprendizagem em *grins* e em *agoras* era acompanhada por ativismo político e tentativas em nível local de melhorar a subsistência, componentes essenciais do diálogo. Também a compreensão das relações e de seu papel na promoção de intercâmbios dialógicos é essencial para elaborar a aprendizagem no contexto cotidiano. Os momentos de diálogo devem ser compreendidos junto ao papel dos *grins* e das *agoras* ao reificarem as divisões sociais, pois os encontros dialógicos em geral ocorriam entre membros dos mesmos grupos políticos e religiosos. No entanto, a estrutura dialógica oferecida por Freire e por Buber indica que o diálogo contínuo não pode ser um estado permanente e que é essencial buscar e incentivar espaços com possibilidades de diálogo. Concluindo, os espaços de discussão na rua na Costa do Marfim constituem um exemplo interessante de como as experiências de aprendizagem no cotidiano podem ser examinadas por meio de uma lente dialógica e indicar caminhos possíveis para uma sociedade mais pacífica e mais justa.

Tradução do original inglês de Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 06 de julho de 2017

Aprovado em 20 de novembro de 2017

## Notas

- 1 A capital administrativa é Yamoussoukro, uma mudança decretada em 1983 por Houphouët-Boigny para levar sua cidade natal à proeminência nacional.
- 2 Ver também Honeywell, 2007 e Irwin, 2012.

## Referências

ATCHOUA, N'guessan Julien. **Discours Politique et Dyamique de Communication dans les espaces publics ivoiriens: l'exemple des "agoras et parlements" et des "grins" des quartiers populaires d'Abidjan**. 2008. 498 f. Thesis – Université de Cotedy, Abidjan, Côte d'Ivoire, 2008.

- BAHI, Aghi. La ‘Sorbonne’ d’Abidjan: rêve de démocratie ou naissance d’un espace public? **African Sociological Review/Revue Africaine de Sociologie**, online, v. 7, n. 1, jan. 2003. Available at: <<http://www.ajol.info/index.php/asr/article/view/23127>>. Accessed on: 14 out. 2016.
- BAHI, Aghi. **L’Ivoirité Mouvementee Jeunes, Medias et Politique en Cote d’Ivoire**. Bamenda: Langaa Rpcig, 2013.
- BAJAJ, Monisha; BRANTMEIER, Edward J. The Politics, Praxis, and Possibilities of Critical Peace Education. **Journal of Peace Education**, London, v. 7, n. 2, p. 241–242, Sept. 2010.
- BANÉGAS, Richard; BRISSET-FOUCAULT, Florence; CUTOLO, Armando. Espaces Publics de la Parole et Pratiques de la Citoyenneté en Afrique. **Politique Africaine**, Paris, v. 127, n. 3, p. 5–20, 2012.
- BEKERMAN, Zvi; ZEMBYLAS, Michalinos. **Teaching Contested Narratives: identity memory and reconciliation in peace education and beyond**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- BIDIMA, Jean-Godefroy. **Law and the Public Sphere in Africa: la palabre and other writings**. Bloomington: University of Indiana Press, 2014.
- BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. **Ethical Guidelines for Educational Research**. Londres: BERA, 2011. Available at: <<https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011>>. Accessed on: 18 dez. 2015.
- BUBER, Martin. **Paths in Utopia**. Nova Iorque: Macmillan, 1949.
- BUBER, Martin. **I and Thou**. Edinburgh: T & T Clark, 1958.
- BUBER, Martin. **Between Man and Man**. Londres: Routledge, 2002.
- BURAWOY, Michael. **Ethnography Unbound: power and resistance in the modern metropolis**. Berkeley: University of California Press, 1991.
- BURAWOY, Michael. **The Extended Case Method: four countries, four decades, four great transformations, and one theoretical tradition**. Berkeley: University of California Press, 2009.
- CABRAL, Amílcar. **Unity and Struggle: speeches and writings**. New York: Monthly Review Press, 1979.
- CERTEAU, Michel de. **The Practice of Everyday Life**. Berkeley: University of California Press, 1984.
- COHEN, Adir. **The Educational Philosophy of Martin Buber**. London: Associated University Presses, 1983.
- CREMIN, Hilary; GUILHERME, Alexandre. Violence in Schools: perspectives (and hope) from Galtung and Buber. **Educational Philosophy and Theory**, London, v. 48, n. 11, p. 1123–1137, 2016.
- CUTOLO, Armando; BANÉGAS, Richard. Gouverner par la Parole : parlements de la rue, pratiques oratoires et subjectivation politique en Côte d’Ivoire. **Politique Africaine**, Paris, v. 127, n. 3, p. 21–48, 2012.
- DIAMOND, Malcom. **Martin Buber, Jewish Existentialist**. Oxford: Oxford University Press, 1960.
- EKANZA, Simon-Pierre. **Côte-d’Ivoire: terre de convergence et d’accueil (XVe-XIXe siècles)**. Abidjan: Éditions du CERAP, 2006.
- FEUERBERGER, Grace. A Grassroots Peace Education Innovation in a Co-operative Jewish-Palestinian Village in Israel: Mahatma Gandhi’s concept of “Satyagraha” in

- action. In: TRIFONAS, Peter Pericles; WRIGHT, Bryan (Org.). **Critical Issues in Peace and Education**. London: Routledge, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. London: Sheed and Ward, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy in Process: the letters to Guinea-Bissau**. London: Writers and Readers Pub, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the City**. New York: Continuum, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of Freedom: ethics, democracy, and civic courage**. London: Rowman & Littlefield, 1998.
- GAMSON, William. **Talking Politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- GUILHERME, Alexandre; MORGAN, John. Martin Buber's Philosophy of Education and its Implications for Adult Non-formal Education. **International Journal of Life-long Education**, London, v. 28, n. 5, p. 565-581, 2009.
- GUILHERME, Alexandre; MORGAN, John. **Buber and Education: dialogue as conflict resolution**. London: Routledge, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative Action: reason and the rationalization of society**. Boston: Beacon Press, 1984.
- HONEYWELL, Carissa. Utopianism and Anarchism. **Journal of Political Ideologies**, London, v. 12, n. 3, p. 239-254, 2007.
- IRWIN, Jones. **Paulo Freire's Philosophy of Education: origins, developments, impacts and legacies**. London: Bloomsbury Publishing, 2012.
- KESSÉ, Adolphe. **Les Sorbonnes à Abidjan: archéologie de la reconstruction sociale du politique**. 2009. 273 f. Thesis – Université du Québec à Montréal, Québec, 2009.
- KOFFI, N'goran Parfait; SILUÉ, N'tchabétien Oumar. Modes de Participation des Jeunes au Jeu Politique en Côte d'Ivoire: l'exemple des espaces de discussions de rue. **European Scientific Journal**, Açores, v. 8, n. 8, p. 148-167, 2012.
- KONATÉ, Yacouba. Les Enfants de la Balle. De la Fesci aux mouvements de patriotes. **Politique Africaine**, Paris, v. 89, n. 1, p. 49, 2003.
- LOPES, Daniel. **La Commission Dialogue Vérité et Réconciliation en Côte d'Ivoire: la réconciliation n'a pas eu lieu**. Note d'Analyse du GRIP. Bruxelles: GRIP, 2015. Available at: <<http://www.grip.org/fr/node/1769>>. Accessed on: 12 set. 2016.
- MAC GINTY, Roger. **International Peacebuilding and Local Resistance: hybrid forms of peace**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- MARSHALL-FRATANI, Ruth. The War of "Who is Who": auctochtony, nationalism, and citizenship in the Ivoirian crisis. **African Studies Review**, Cambridge, v. 49, n. 2, p. 9-43, 2006.
- MCCOWAN, Tristan. School Democratization in Prefigurative Form: two Brazilian experiences. **Education, Citizenship and Social Justice**, online, v. 5, n. 1, p. 21-41, 1 March 2010.
- MCGOVERN, Mike. **Making War in Côte D'Ivoire**. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- MESQUIDA, Peri; PEROZA, Juliano; AKKARI, Abdeljalil. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 95-110, 2014.
- METCALFE, Andrew; GAME, Ann. "In the Beginning is Relation": Martin Buber's alternative to binary oppositions. **Sophia**, New York, v. 51, n. 3, p. 351-363, Sept. 2012.
- NUSSBAUM, Martha. **Women and Human Development: the capabilities approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

- NUSSBAUM, Martha. **Political Emotions: why love matters for justice**. Cambridge: Belknap, 2015.
- PICCOLINO, Giulia. One Step Forward, Two Steps Back? Côte d'Ivoire's 2015 Presidential Polls. **Africa Spectrum**, Hamburgo, v. 51, n. 1, p. 97-110, 2016.
- ROBERTS, Peter. Epistemology, Ethics and Education: addressing dilemmas of difference in the work of Paulo Freire. **Studies in Philosophy and Education**, New York, v. 22, n. 2, p. 157-173, 2003.
- SEN, Amartya. **Development as Freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- SHOR, Ira. Paulo Freire's Critical Pedagogy. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter (Org.). **Paulo Freire: A Critical Encounter**. London: Routledge, 1993.
- SILJÉ, Omar. **Médiatisation des Idéologies Politiques dans la Crise Ivoirienne: le rôle des espaces de discussion de rue à Abidjan**. Dakar: African Studies Centre, 2012.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the Subaltern Speak? In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (Org.). **Marxism and the Interpretation of Culture**. Basing: Macmillan, 1988. P. 271-313.
- STEINBERG, Shoshana; BAR-ON, Dan. An Analysis of the Group Process in Encounters Between Jews and Palestinians Using a Typology for Discourse Classification. **International Journal of Intercultural Relations**, Amsterdã, v. 26, n. 2, p. 199-214, 2002.
- SUSSER, Bernard. The Anarcho-federalism of Martin Buber. **Publius, The Journal of Federalism**, Oxford, v. 9, n. 4, p. 103-116, 1979.
- TREBITSCH, Michel. Preface. In: LEFEBVRE, Henri. **Critique of Everyday Life**. London: Verso, 1991. P. 9-18.
- TRIFONAS, Peter Pericles; WRIGHT, Bryan (Org.). **Critical Issues in Peace and Education**. Londres: Routledge, 2014.
- UNESCO. **Education for All 2000-2015: achievements and challenges**. Paris: UNESCO, 2015.
- UNESCO. **The Hidden Crisis: armed conflict and education**. EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2011.
- VARENNE, Leslie. **Abobo-la-guerre: Côte d'Ivoire : terrain de jeu de la France et de l'ONU**. Paris: Mille et une Nuits, 2012.
- VINCOURT, Sarah; KOUYATÉ, Souleymane. Ce que 'Parler au Grin' Veut Dire: sociabilité urbaine, politique de la rue et reproduction sociale en Côte d'Ivoire. **Politique Africaine**, Paris, v. 127, n. 3, p. 91, 2012.
- WAGHID, Yusef. On the Potentiality of Ubuntu to Disrupt Inhumanity. **Educational Philosophy and Theory**, London, v. 47, p. 1234-1240, 2015.

**Marika Tsolakis** é pesquisadora em pós-doutorado na *University College London*, financiada pelo *Global Challenges Research Fund* do *Economic and Social Research Council* do Reino Unido. Trabalha principalmente na África Ocidental com questões referentes à aprendizagem não formal, diálogo e construção da paz.  
E-mail: marika.tsolakis.14@ucl.ac.uk

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.