

DOSSIÊ

Infância(s), Movimentos Sociais e Cidade: currículo(s) e formação docente

**Pensar a cidade, os movimentos sociais e a Educação:
aportes de Richard Sennett*****Thinking about the city, social movements, and education:
contributions of Richard Sennett***

Maria Carmen Silveira Barbosa^a
licabarbosa@ufrgs.br

Carolina Gobbato^b
carolinagobbato@gmail.com

Claines Kremer^a
claineskremer@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo teórico realizado a partir de obras recentes do sociólogo norte-americano Richard Sennett. Em sua trilogia, vinculada ao Projeto *Homo Faber*, o autor apresenta três conceitos: artesanaria como um fazer-pensar; cooperação como uma necessidade para rever as relações sociais e políticas; conexões entre construir e habitar. A articulação desses conceitos na perspectiva dos sistemas abertos com ênfase na participação e complexidade pode indicar outros modos de ver, viver e habitar o mundo que sejam mais criativos, empáticos, plurais, estranhos, curiosos e possíveis. Uma ética na qual a inclusão e o respeito são atitudes fundamentais para poder estar e viver seja nas cidades, nas escolas ou nos movimentos sociais.

Palavras-chave: Educação. Cidade. Docência.

ABSTRACT

This paper presents a theoretical study made from the recent works of the North-American sociologist Richard Sennett. In his trilogy linked to the *Homo Faber* Project, the author presents three concepts: craft as a making-thinking; cooperation as a necessity to review social and political relations; connections between build and dwell. The articulation of these concepts from the perspective of open systems with an emphasis on participation and complexity may indicate other ways of seeing, living and dwelling in the world that are the most creative, empathic, plural, strange and curious as possible. An ethic in which inclusion and respect are fundamental attitudes so it is possible to be and to live both in cities, schools or social movements.

Keywords: Education. City. Teaching.

^a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^b Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Osório, Rio Grande do Sul, Brasil.

Introdução

Este artigo propõe a articulação dos temas pesquisados e aprofundados por Richard Sennett em sua última trilogia publicada no Brasil, vinculada ao Projeto *Homo Faber* (2009). A trilogia é constituída pelos livros: I) *O Artífice*¹ (Sennett, 2009); II) *Juntos: rituais, prazeres e política de cooperação* (Sennett, 2012); III) *Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta* (Sennett, 2018a). Tais obras oferecem uma possibilidade para refletir sobre a relação entre a cidade, seus habitantes e a Educação. Sennett, na verdade, retoma e coloca em diálogo os conceitos de carne (o corpo) e pedra² (a cidade), produzidos em 2003, aprofundando o tema das relações humanas, da relação mão e pensamento, da artesanania e da técnica, das diferenças entre o construir e habitar e, por fim, da cooperação como modo humano de se colocar resistente e, de modo participativo, do/no mundo.

Para compreender a relevância das obras de Richard Sennett para a Educação brasileira, é fundamental contextualizá-las e traçar conexões entre conceitos e ideias apresentados pelo autor. Embora, à primeira vista, os temas explorados por Sennett possam parecer distantes da Educação, eles estão profundamente assentados no cotidiano das relações interpessoais nas instituições escolares. A escolha teórica em aprofundá-los nasce em nosso grupo com a leitura do livro *Artífice* (Sennett, 2009). Nele, a artesanania apresenta-se como uma possibilidade interessante para a discussão sobre o trabalho docente na educação das crianças (Gobbato, 2019; Machado, 2023; Cerbaro, 2023). Os estudos têm indicado que “[...] a compreensão de um professor artesão, que tece as práticas com as crianças a partir de uma relação de cooperação e dialogia, constitui uma perspectiva potente para pensarmos em didática na Educação Infantil” (Gobbato; Barbosa, 2019, p. 1). Além disso, os argumentos desenvolvidos em seu livro *Juntos*, ao discutir a cooperação como uma habilidade que é desenvolvida no convívio, instigam-nos a pensar sobre a construção de modos de trabalhar cooperativamente na escola. Já o contato com a obra *Habitar*, a qual apresenta perguntas que o cidadão se faz com relação à cidade, permite-nos considerar a possibilidade de refletir sobre a vida na escola, questionando se a escola realmente habita um território e se as crianças, de fato, habitam as escolas.

Por conta disso, questionamos: será que a constante tensão entre o planejamento das cidades, seus modos de construção definidos pelos urbanistas difere, ou não, dos modos de sentir e habitar vividos pelos urbanitas? Como articular a docência como artesanania com a produção de espaços educativos e currículos? Fazer juntos pode indicar um modo de realizar cooperativamente a escola e a educação? Estes três pontos serão a âncora para apresentar o autor, suas ideias e as possibilidades que ele nos abre no debate educacional.

Richard Sennett é um sociólogo urbano norte-americano, professor em universidades americanas e inglesas, que possui uma imensa obra teórica. Ele também participa ativamente dos

¹ O artesão ou o artífice é um trabalhador, operário ou artesão que produz algum artefato ou que realiza sua arte consoante com as encomendas que recebe. O artífice é aquele que inventa, cria alguma coisa, compõe, assume a autoria. Fabricante de artefatos, produtos, máquinas ou ainda de pensamentos, desenhos, relações. Aquele que desenvolve uma arte.

² *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade* (1988) e *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental* (2003) são livros anteriores do autor que subsidiam as discussões da trilogia.

debates contemporâneos que envolvem temas como: espaço público, estudo histórico das cidades e os efeitos do capitalismo nas novas formas de trabalho e, conseqüentemente, na vida cotidiana de adultos e crianças e das comunidades. O autor indica que é necessário realizar a criação de espaços de resistência na cidade, por meio das experiências do vivido, do construído em comum e das transformações ao longo de seu processo de mudança. Sennett afirma que a urbanização propicia relações e práticas com o trabalho coletivo, que constitui sujeitos, com coerência, para construir a convivência a partir da cooperação.

Sennett nasceu em Chicago em 1943. Esta cidade não era uma qualquer no cenário dos Estados Unidos (EUA), mas uma cidade em crescimento contínuo desde meados do século XIX, com muitos migrantes e imigrantes que chegavam, dia a dia, pela necessidade de encontrar emprego em suas indústrias. Sujeitos que vinham de uma experiência de vida em cidades europeias e, portanto, tinham expectativas acerca da vida na cidade, da mobilidade urbana, das relações de trabalho, do lazer, entre outros aspectos. A imensa quantidade de trabalhadores e suas famílias impôs à Prefeitura de Chicago a realização de uma série de projetos urbanos experimentais³ para acolher e qualificar a vida de seus novos habitantes, e é neste contexto de organização, e constante reorganização urbana, que Sennett cresceu e realizou seus estudos superiores. O crescimento acentuado da cidade visibilizou as desigualdades, as diferenças e os conflitos que uma metrópole moderna precisa enfrentar (Valladares, 2005).

Em uma entrevista, Sennett (2018b) afirma que seus avós eram judeus, um alemão e o outro russo, e ambos se casaram com mulheres cristãs. Ele comenta que essa “atrocidade social” de se casar fora da fé ampliou seu mundo, acentuou o contato com a diversidade étnica e religiosa, virtudes necessárias à vida na cidade e que estão transversalmente presente em sua obra. Além de viver em uma cidade em “movimento”, a família de Sennett (2018b) era comunista e internacionalista, e seus pais participaram como brigadistas na Guerra Civil Espanhola, pois ambos acreditavam na importância da solidariedade entre os países. Mesmo em Chicago, eles participavam de movimentos de acolhimento e inserção de estrangeiros. Sua mãe, ao retornar da Espanha para os EUA, tornou-se assistente social e durante sua vida

Trabalhou para o partido comunista e foi perseguida McCarthy até que, como quase todos os comunistas americanos, percebeu no que o comunismo soviético havia se transformado e deixou de ser comunista. Dedicou quase uma década a criar a legislação de um sistema de saúde pioneiro (Sennett, 2018b).

Atualmente, Sennett se coloca como um socialista no estilo “Bernie Sanders” (2018b), mas afirma que as posições e os interesses dos partidos, tanto de esquerda como de direita, parecem ter se tornado mais importantes do que aqueles conflitos e questionamentos vividos pelas sociedades e comunidades. Seu ponto de vista é que a defesa de interesses de pequenos grupos ou de grandes grupos, como os partidos políticos, dificulta o avanço da sociedade.

³ A partir de meados do século XIX até o final do século XX, vamos encontrar muitos pesquisadores como Howard Becker e políticos como Hilary Clinton, o casal Michele e Obama que participaram e discutiram as práticas urbanas de inserção social realizadas em Chicago.

Nesse contexto, é importante destacar que há distinção entre a abordagem de Sennett e as perspectivas interculturais e decoloniais. Por consequência de sua trajetória, sua origem e contexto cultural, é fato que a construção teórica do autor tem, predominantemente, raízes nas epistemologias ocidentais. No entanto, isso não significa que o pensamento de Sennett não possua potencial para dialogar com epistemologias não ocidentais. A interação entre a abordagem de Sennett e as perspectivas interculturais e decoloniais podem ser consideradas à medida que se identificam elementos comuns, como a ideia de cooperação, artesanania, habitação e modos de habitar. Estes conceitos, explorados por Sennett, também desempenham um papel importante para as epistemologias não ocidentais. Dito de outro modo, ainda que Sennett não seja um pensador decolonial, os conceitos abordados por ele, especialmente nas obras anteriormente mencionadas, são também trabalhados, defendidos e sustentados por teorias decoloniais e com isso pode-se fomentar diálogos profícuos.

Em prosseguimento, além da prefeitura, a Universidade de Chicago, com base nas teorias pragmatistas e no interacionismo simbólico, procurava compreender academicamente os problemas sociais que se impunham à cidade. Havia por parte dos professores e gestores universitários uma grande demanda de estudos empíricos, qualitativos e quantitativos, que ofereciam informações para a compreensão e tomada de decisões relativas às populações que ocupavam a cidade. Tendo como base a Filosofia, Psicologia, Sociologia e Antropologia, a escuta dos sujeitos de pesquisa foi extremamente valorizada pelo grupo de pesquisadores da área urbana, e os depoimentos dos cidadãos foram transformados em proposta de ação ou intervenção social, isto é, como referência principal para a tomada de decisões.

Georg Simmel, sociólogo alemão, foi o grande inspirador desta escola de Sociologia Urbana, conduzida por Richard Park, em diálogo com os estudos de William James, G. H. Mead, J. Dewey, precursores da primeira geração da universidade, e com Howard Becker e Erving Goffman, dentre outros da segunda geração. As pesquisas, as monografias e os estudos acadêmicos fizeram de Chicago um grande laboratório para estudar a cidade e seus mundos sociais e comunitários.

Portanto, constituiu-se uma relação profunda entre a recepção aos novos atores sociais e seus movimentos, os projetos urbanos da prefeitura – transporte, moradia, escola, saúde – e a pesquisa (e extensão) universitária, gerando conhecimentos e aprendizagens possibilitadas com e pelos sujeitos em seus diferentes contextos. Um retorno crítico à Escola de Chicago⁴ mostra-se importante neste momento, pois a grande questão que pautou os estudos urbanos da época era: como construir a democracia em um universo tão diverso?

A cidade e seus habitantes: a cidade educa ou é educada?

Sennett (2018a) em seu livro *Construir e habitar: ética para uma cidade aberta* comenta que foram os franceses que constituíram dois conceitos-chave sobre a *urbe* que ainda hoje se mostram produtivos. De um lado, a cidade como um lugar físico, a *ville*, espaço construído, que abrange toda

⁴ O livro organizado por Licia do Prado Valladares (2005) e o capítulo três “O divórcio entre *cit e* e *ville*” do livro *Construir e habitar* (2018a) podem ser introduções qualificadas ao pensamento desta escola de Sociologia Urbana.

a cidade, sendo conhecido e proposto principalmente pelos políticos e urbanistas e construído por empreendedores da construção civil (Sennett, 2018a). E, por outro lado, o espaço vivido, a *city*, isto é, a “mentalidade formada por percepções, comportamentos, crenças” (Sennett, 2018a, p. 11), ou ainda, modos de vida de um bairro, um fragmento da cidade, com consciência coletiva de lugar e construção de cidadania.

É preciso lembrar que o ambiente construído é uma produção de “pedra”, porém a maneira como é ocupado, como se vive, ou ainda, como se pretende viver, é a “carne” (Sennett, 2003). Geralmente, a carne e a pedra não apresentam relações harmoniosas, muitas vezes, há um distanciamento e uma disputa entre estes dois mundos (Sennett, 2018a), mas apesar de apresentarem conflitos e sentidos diferentes, ambas estão profundamente relacionadas.

No livro referido, Sennett (2018a) aponta como os engenheiros, arquitetos, políticos e construtores, na transição do século XIX para o século XX, procuraram encontrar ou realizar modelos que propiciassem a construção de uma cidade adequada aos novos tempos. Ele explora três modelos fundamentais. Em Paris, o projeto do Barão Haussmann que pretendia construir uma cidade em formato de rede para se tornar acessível a todos. Em Barcelona, com Ildefons Cerdà, que planejou e construiu o *Eixample*, um bairro que poderia produzir um socialismo cooperativo em uma cidade cosmopolita, que propiciava o encontro com os “diferentes”, mas oferecendo a todos moradias com ar fresco, luz e espaço. Neste caso, a reprodução do padrão de construção em todas as quadras seria uma possibilidade de gerar igualdade e inclusão social. Por fim, temos o trabalho de F. L. Olmstead que procurou por meio dos parques, da escolha das plantas e dos caminhos, tornar a cidade de Nova Iorque mais sociável, um lugar de encontro onde a interação social fosse mais importante que as diferenças sociais e raciais.

Todos estes planos foram apropriadamente concebidos e defendiam valores adequados aos novos tempos, porém apresentaram limitações. Ao analisar os modelos, pode-se afirmar que o que faltou para se tornarem acontecimentos de maior sucesso foi o esquecimento de elementos como a experiência subjetiva dos urbanistas, as suas emoções, suas relações interpessoais, isto é, tudo aquilo que configura uma *city*. Analisando essas experiências, é possível concluir que os urbanistas têm o papel de educar os habitantes, trazer elementos estéticos, éticos e políticos não segregadores, que defendam valores expressos na Constituição do país, sem desconsiderar os conhecimentos técnicos sobre saneamento, construção de vias, entre outros já estudados e experimentados em outros lugares. Porém, o que ainda era desconhecido pelos urbanistas é que a cidade também é educada pelos seus moradores e usuários, que necessitam atuar ativamente nas decisões sobre a comunidade.

Os debates sobre Educação na contemporaneidade, especialmente aqueles voltados à escola e ao currículo, também apontam para a necessidade de refletir sobre esta relação dialógica entre as macropolíticas, as políticas que vêm de cima, e as micropolíticas, reflexões, propostas e resistências políticas constituídas pelos usuários e pelas populações das escolas (Ball, 2021). Deste modo, as perguntas entre os urbanistas, organizadores e participantes de movimentos sociais e educadores se assemelham: como os especialistas devem atuar? O urbanista/professor deve se adaptar ou mudar a cidade (Sennett, 2018a)? A escola precisa interferir e mudar a comunidade ou apenas a ela se adaptar? Uma cidade inteligente deve ser prescritiva em seu plano diretor ou coordenadora

de diferentes pontos de vista dando espaço ao diálogo (Sennett, 2018a)? É possível construir uma ética da mudança ou apenas uma moral da manutenção na cidade, nas escolas, nas relações sociais (Sennett, 2018a)?

Segundo Sennett (2018a), o urbanista, seja ele um arquiteto, engenheiro, ou sociólogo, bem como um professor, mais que ser um dirigente necessita estimular a complexidade das questões em debate, criando interatividade e sinergia entre os parceiros. Ao assumir esta atitude ativa, de autor e ator social, pode colocar-se como um parceiro dos urbanitas (cidadãos/estudantes), alguém com quem é possível dialogar, criticar, refletir, atuar. Construir uma cidade aberta, uma escola aberta, uma atitude docente aberta⁵, liberaria os sujeitos das ideias preconcebidas, das identidades fixas, dos guetos, constituindo assim espaço para a dialogia e expansão das experiências e promovendo, ao mesmo tempo, a diferença e o comum.

Como vimos, Sennett (2018a) defende que a cidade seja um sistema aberto, no qual há uma direção clara sobre as necessidades relativas ao todo da *ville*, mas que esta direção deve estar aberta à escuta das demandas da *cit  *. Criar uma atitude de previsão antecipada sobre o que pode ocorrer, o que    necessário, as decisões que visualizam o futuro, porém, simultaneamente, conseguir colocar aten  o nas surpresas, nas novidades, que alteram os rumos.

Promover esse sistema aberto de cidade favorece as múltiplas infâncias que têm sido cada vez mais confinadas a espaços privados. Sarmiento (2018), salienta que um dos fatores de restri  o da cidadania da infância    justamente a limita  o da autonomia de mobilidade das crianças, oriunda de políticas urbanísticas de fragmenta  o das cidades. Por outro lado, o autor destaca que a cidade

[...]   , por defini  o, um espaço de intera  es sociais múltiplas, onde as fun  es essenciais da vida individual e coletiva têm lugar. O que determina a possibilidade de potencia  o da cidadania    o desenvolvimento de políticas urbanas que permitam a concretiza  o do reconhecimento e da participa  o das crianças. Políticas orientadas para o bem-estar das crianças e para a cidadania infantil podem potenciar os fatores favoráveis a seguir referenciados: a personaliza  o, a *affordance*, a experiência, a intergeracionalidade, a participa  o e a urbanidade (Sarmiento, 2018, p. 236).

Nessa perspectiva, a organiza  o da cidade, quando vista em rela  o    infância, apresenta duas dimensões. A primeira    a limita  o, cujo espaço fragmentado impõe restri  es de mobilidade e experiências infantis empobrecidas. A segunda    a amplia  o, podendo ser “[...] o local da experiência infantil, pela potencia  o das formas de descoberta e conhecimento que propicie. [...] por efeito da transgressão pelas crianças” (Sarmiento, 2018, p. 238). Ou também por meio de políticas urbanas abertas    escuta das demandas, a incerteza, ambiguidade, complexidade, incompletude, porosidade, multiplicidade e mudanças realizadas no caminho a partir da interlocu  o entre os grupos, as quais enriquecem a experiência, constroem novas identidades e estratégias de resistência diante de um modelo opressivo de poder (Sennett, 2018a).

Os urbanistas têm uma no  o do todo das cidades que os possibilita pensar em seu desenvolvimento futuro, na necessidade de saneamento, na coleta de lixo e seus usos, nas ruas

⁵ Um sistema aberto implica um sistema de adequa  o entre o estranho, o curioso, o possível (Sennett, 2018a). São sistemas com amplas redes de componentes, que d  o origem a um comportamento coletivo complexo. A complexidade surge no decorrer do processo, pela participa  o, pelo debate, pela sele  o de informa  es.

alargadas para os carros ou naquelas preparadas para o uso de pedestres e ciclistas. Esta perspectiva se assenta nos estudos históricos das cidades, nos estudos sociológicos e antropológicos sobre bairros, nos modos de vida, nas necessidades de Educação e saúde pública e de resolução de problemas econômicos como a criação de novos materiais para construção de edifícios, vias.

Contrariamente às cidades ou escolas abertas que procuram a inclusão de todos, as escolas e cidades como sistemas fechados demonstram seu medo em relação à alteridade e sua incapacidade de lidar com a complexidade presente nas grandes metrópoles. Há uma rigidez nas tomadas de decisões que empobrece a experiência. Nelas, os usos das tecnologias são simples e facilitados, excluindo os usuários da compreensão da tecnologia e da possibilidade de sua adaptação e reinvenção. Cidades e escolas fechadas são espaços profundamente autoritários. Uma cidade, uma escola, ou ainda um currículo fechado, apenas prescritivo, enfatizam a solução de problemas, ao passo que uma cidade aberta detecta os problemas e os confronta, pois é curiosa e democrática.

O debate sobre a existência de um modelo de cidade padrão foi discutido em 1933, na cidade de Atenas, onde trinta e três cidades foram escolhidas para sistematizar suas concepções de vida, trabalho, recreação e circulação. Em síntese, a carta final teve grande influência de Le Corbusier, com base no plano Voisin, tendo como inspiração a cidade radiante, do autor acima citado, e foi centrada no funcionalismo e no profissionalismo do urbanista. Duas vezes levantaram-se contra esta concepção. A primeira foi a de Jane Jacobs, norte americana, que com base nas concepções derivadas da Escola de Chicago queria “abrir a cidade, de baixo para cima”, isto é, uma cidade densa e diversa (Sennett, 2018a, p. 97) construída a partir de processos lentos e pequenos defendendo uma concepção de democracia direta, na tradição da reunião cívica comunitária.

A outra voz, também norte americana, foi a de Lewis Mumford, urbanista de uma esquerda mais convencional, que afirmava que a permanente espontaneidade não era o melhor instrumento de luta contra a especulação imobiliária e que questões de raça, classe, etnia ou religião se enfrentam com regras estáveis, políticas públicas endereçadas a atingir valores sociais. Mumford queria abrir a cidade fazendo a *Ville* de acordo com um plano socialista, seu ideal era a Cidade Jardim, que já havia sido construída na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e em alguns países da Escandinávia. O objetivo da cidade jardim era a criação de espaços urbanos como lugares onde a natureza e a construção coexistissem com equilíbrio. A presença próxima da casa, fábrica, escola e loja proporcionariam uma boa vida para todos.

Sennett (2018a) defende que ao serem identificadas situações de conflito nos sistemas abertos, seja na escola, nas ruas, nas praças ou na cidade, é importante procurar fazer uma pausa para compreender as dificuldades de diálogo, analisar as contradições, as ambiguidades, os paradoxos, sem tomar decisões apressadas, ou resolver os problemas sem reflexão ou, ainda, descartar o problema pelo grau de dificuldade que impõem aos interlocutores.

Neste sentido, para participar de uma educação aberta, é importante que os conhecimentos sejam corporificados, e isso significa dar visibilidade na escola aos diferentes corpos que também existem na cidade, suas presenças, suas ideias, suas demandas, seus modos de agir e se relacionar que, muitas vezes, estão silenciados e apagados, afinal:

Escrever sobre cidade implica considerar do que ela é feita: as presenças que a constituem como ela é. As crianças negras, pobres, periféricas, moradoras de ocupações, indígenas,

em situação de rua, entre tantas outras marcam e fazem a cidade a seu modo, portanto, se queremos considerar que discutir sobre a cidade se faz a partir das crianças e considerando seus pontos de vista, é imprescindível que todas elas sejam consideradas em suas vozes, desejos, necessidades o mesmo ocorrendo com as mulheres, que, entendidas aqui não somente como reprodutoras, mas inventoras de tantas outras formas de luta e de conquistas [...] (Gobbi; Anjos; Pito, 2020, p. 205).

Portanto, é necessário que a escola construa outros modos de pensar, outros pontos de vista no interior da sociedade capitalista, modos alternativos à ela, a partir das práticas sociais vividas e apreendidas nas interações sociais. Uma escola aberta, que não tenha muros, em sintonia com uma cidade plural. Que se constitua uma consciência dos contextos locais, e se construam estratégias para a vivência na cidade, sempre a partir de uma aprendizagem com práticas dialógicas.

Uma cidade, como disse Aristóteles na *Política*, precisa ser formada por diferentes tipos de homens, pois apenas pessoas semelhantes não podem dar vida a ela. Os viajantes, estrangeiros, imigrantes e refugiados trazem novas habilidades, pontos de vista e argumentos, assim, a coexistência na cidade de diferentes grupos sociais enriquece a experiência humana, abre caminhos para diferentes modos de habitar o mundo, de conviver, isto é, cria uma vida comunitária e pessoal com muitas camadas. Esta diversidade também é fundamental nas relações educativas, especialmente em um projeto de escola aberta.

A artesanaria: o ateliê, os personagens e o ofício

Os ateliês, as oficinas e os laboratórios sempre estiveram presentes nas pequenas aglomerações urbanas, da Grécia Antiga à Idade Média. Do Renascimento às cidades modernas, o artesão cumpria um importante papel na produção da vida comunitária com suas ferramentas e seus produtos. Era ele que tecia, produzia os instrumentos musicais, trabalhava com a argila, construía artefatos para a produção e o consumo dos alimentos, fazia os sapatos e cintos, elaborava as ferramentas a serem usadas na agricultura e no cuidado com os animais, assim como também desenhava e construía instrumentos de guerra, portanto, a diversidade e a qualidade do seu trabalho eram fundamentais para a vida de todos, principalmente antes das fábricas.

A ideia das oficinas, dos grêmios, está presente nas concepções românticas dos utopistas, e até mesmo Marx admirava este tipo de organização produtiva. No manuscrito *Grundrisse*, este autor considerou artesanaria como uma atividade formadora, acentuando que as relações sociais se desenvolviam por meio da produção de coisas físicas, tornando possível o desenvolvimento do indivíduo integralmente (Sennett, 2009). Também no texto *Crítica do Programa de Gotha*, Marx renovou a ideia de que o comunismo poderia reavivar o espírito da artesanaria. Afinal, este era um modo de produção que possibilitava ao trabalhador a compreensão de todas as etapas de seu trabalho e ainda dava espaço para a originalidade, a criação de novos elementos e, com a experiência do trabalho coletivo, possibilitava a organização social e política.

As oficinas eram instituições comprometidas com a cidade, muitos ateliês e oficinas ao produzirem, com qualidade e distinção, um certo tipo de alimento ou vestimenta, ou ainda joias, tornaram-se reconhecidos por esta especificidade. Do ponto de vista social, estas instituições

estavam comprometidas tanto com a formação humana de cada aprendiz, o que as caracterizava como educativas, quanto com a construção de um modo de produzir o trabalho caracterizado pelo compromisso com a qualidade e a cooperação entre os profissionais.

Os personagens: mestre, diarista e aprendiz

Os ateliês e as oficinas eram ambientes onde os pares, apesar das diferenças intergeracionais, trabalhavam juntos, compartilhando projetos e ferramentas, mas mantendo a autoridade e hierarquia. Conforme Sennett (2013, p. 10), a palavra artesão

[...] traz uma imagem imediata na mente. Por exemplo, suponhamos que nos aproximamos de uma janela de uma marcenaria (ou carpintaria), e em seu interior, vemos um homem mais velho, rodeado de aprendizes e ferramentas. Reina ordem por todas as partes, as peças das cadeiras estão cuidadosamente agrupadas, flutua no ar um cheiro fresco de serragem, e o carpinteiro se inclina sobre a mesa para efetuar uma fina incisão de marchetaria. Quando imaginamos esta cena, a vemos como algo condenado a desaparecer; talvez, por exemplo, por que do outro lado da rua abriram uma fábrica de móveis que irá acabar com o ateliê.

Na imagem descrita acima, temos a ideia tradicional do artesão como apenas um trabalhador manual, ocupado em formar novas gerações para o ofício. Um profissional à beira da “extinção”, afinal, a dedicação do artesão exige atenção, habilidade, concentração, reflexão, criatividade e, portanto, uma remuneração condizente. Porém, a fábrica produz massivamente, com baixo custo.

Nas sociedades contemporâneas, outras imagens de trabalho artesanal podem povoar o imaginário social, ampliando as concepções mais convencionais. Sennett cita, por exemplo, o trabalho de uma jovem “artesã” em um laboratório de pesquisa. Pela manhã, ela encontra algumas cobaias mortas e se preocupa com o ocorrido: será que a injeção que deu nos animais não funcionou? O procedimento não estava correto? A medicação não estava na dose certa? Ou ainda: será que outro elemento não identificado possibilitou este acontecimento?

Essas perguntas são características da artesanaria e estão relacionadas à técnica. Portanto, as atividades intelectuais, como a de pesquisa, podem ser abordadas de modo artesanal, pois ambas têm como base a construção de perguntas, a perspectiva da observação e experiência, o debate entre pares e pessoas de diferentes níveis de experiência.⁶

Quanto mais desenvolvidas as habilidades técnicas e as destrezas do artesão, mais elas possibilitam a consciência das suas capacidades e dos novos problemas a serem contemplados. O artesão não quer apenas que as coisas funcionem e se repitam *ad infinitum*, ao contrário, deseja compreender e criar ferramentas mais adequadas, novos produtos, reinventar recursos materiais e, por fim, criar habilidades novas.

Repetir não significa fazer a mesma coisa, mas fazer de novo acompanhado de novas perguntas e respostas. Wright Mills aborda a ideia de artesanato intelectual e assinala a importância de não separar o trabalho da experiência de vida:

⁶ As oficinas eram compostas de: aprendizes, crianças e jovens que permaneciam por cerca de oito anos sob a direção do mestre; diaristas que constituíam a mão de obra já formada e realizavam as tarefas contínuas da oficina; e mestre, formador e articulador do trabalho na oficina e na comunidade.

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador (Mills, 2009, p. 22).

Essa abordagem do trabalho artesanal intelectual mostra que a satisfação derivada das realizações é a principal recompensa do fazer artesanal. Os detalhes do trabalho diário estão relacionados tanto ao processo quanto ao produto, e o ofício da artesanaria intelectual possibilita a liberdade de experimentar e de encontrar um lugar social.

Outro exemplo apresentado pelo autor é o do diretor de uma orquestra. O administrador observa o ensaio e está preocupado em como irá pagar as horas de trabalho do maestro. Quanto irá custar tantas horas-extra? Porém, o maestro e os músicos estão mais envolvidos com a qualidade da execução da música, eles são artesãos de sonoridades, concentrados em fazer bem a sua tarefa, principalmente por amor ao trabalho bem-feito. A artesanaria é toda prática que ao desenvolver seu trabalho envolve-se com uma investigação, que não separa a mão da mente, a ciência da arte e a técnica da imaginação. No campo educacional, como afirma Pallasmaa (2013, p. 12):

Esta divisão entre corpo e mente tem, é claro, suas bases sólidas na história da filosofia ocidental. Lamentavelmente, as pedagogias e práticas educacionais prevaletentes também continuam a separar as habilidades mentais, intelectuais e emocionais dos sentidos e das dimensões múltiplas da corporificação humana. [...] Ou seja, os princípios educacionais que prevalecem na atualidade não conseguem compreender a essência indeterminada, dinâmica e sensualmente integrada da existência do pensamento e da ação humana.

Nesse sentido, Sennett (2009), observando as concepções binárias da sociedade contemporânea, inverte a distinção hierárquica entre a prática e a teoria, dando maior relevância à prática, às aprendizagens do corpo. Para o autor, a sociedade ao dissociar o âmbito material do analítico tem como consequência um prejuízo ao intelecto, ao pensamento e à imaginação.

Nos ateliês, estes três personagens – mestre, diarista e aprendiz – trabalham juntos apesar de exercerem funções diferenciadas. O mestre, mais experiente, além de ensinar o ofício, realiza as atividades relacionadas à venda dos produtos e estabelece relações com os demais comércios da cidade e os responsáveis administrativos, como a prefeitura. O diarista é aquele que sabe o ofício, organiza as práticas e mantém, no ateliê, a produção, dando continuidade à formação dos novos aprendizes.

O ofício: corpo, ferramentas e materialidades

O ofício do artesão tem sido equiparado ao de Hefesto (Vulcano), deus da mitologia grega, filho de Zeus e Hera, relacionado à tecnologia, aos ferreiros, artesãos, escultores, metais, ao fogo dos vulcões e do lume (Sennett, 2009).

A artesanaria exige um diálogo constante entre a prática concreta e o pensamento, seja ela vivida na realização da tecelagem, da elaboração de um prato de comida, na execução de uma música ou peça de teatro. O ofício de artesão é aprendido em um longo tempo de formação. Quantos anos

precisa um músico para estar formado? Quanto ouro precisa um ourives para aprender a conhecer a matéria, manipulá-la e fazer seu *design*?

Para adquirir as habilidades necessárias, é preciso investir na relação entre o fazer (a mão) e o pensar (racionalização, imaginação e criação), isto é, um só corpo. Um corpo concentrado que aprende e convive com pessoas, ferramentas e materialidades estimulantes (Sennett, 2009).

Sob esse ponto de vista, a noção de artesanaria pode dialogar com a perspectiva aristotélica de conhecimento, na qual, no tratamento do tema, o filósofo propõe a distinção entre teoria (atividade cognitiva), práxis (atividade prática) e *poiésis* (atividade criativa). Risatti (2007) emprega a categorização aristotélica para tensionar representações vinculadas à separação e explorar a relação entre as diferentes esferas do conhecimento. Segundo o autor, o artesão deve ser visto no domínio da *poiésis*:

[...] porque a habilidade técnica e a imaginação criativa se unem no artesanato para dar existência à coisa como uma entidade físico-conceitual. O artesanato, tal como a *poiésis*, deve ser entendido como um ato criativo no qual a forma física real é reunida com uma ideia/ conceito. Este é o ato criativo que está na base de todo objeto artesanal original. Nesse sentido, a artesanaria é um processo de formalização do material e materialização de forma que resulta na criação (Risatti, 2007, p. 168).

A *poiésis*, assim, relaciona-se à artesanaria uma vez que vincula a prática e a teoria, o fazer e o pensar, ou seja, o ofício do artesão integra as diferentes dimensões do conhecimento e nessa fusão se dá o ato criativo. As habilidades se desenvolvem por meio de inteligência(s) operativa(s) que permitem a repetição, a resistência e a intuição, gerando qualidade. Estudar a prática, modulá-la, é um longo processo de formação partilhada. Aspirar o reconhecimento da qualidade gera a necessidade de constituir perícia em seu fazer e torna o artesão orgulhoso de sua autoridade pelo reconhecimento dos demais.

As oficinas, especialmente no Renascimento, começaram a transformar-se em ateliês de arte. Porém, o que diferencia o artesão do artista? Para Sennett (2009), a diferença está: na perspectiva sobre o agente, se individual ou coletivo; no tempo utilizado para a realização de um trabalho, se lento ou rápido como na manufatura; na originalidade, exclusivamente individual do trabalho ou no debate coletivo sobre sua realização; na tecnologia como substituição do fazer artesanal ou como complementação ou extensão corpórea; nos modos de remuneração, venda ou mecenato (Sennett, 2009).

Segundo Sennett (2009), o passado da artesanaria e dos artesões sugere maneiras de utilizar ferramentas, organizar movimentos corporais e refletir acerca dos materiais, propostas alternativas que ainda hoje são viáveis para conduzir o trabalho e a vida com habilidade. Ao comentar sobre algumas características do trabalho artesanal, o autor faz referência à necessidade do esboço e da abertura às limitações, isto é, compreender as contingências, permitir-se a imperfeição e não se obcecar pelo primoroso, alertando que o bom artesão sabe o momento de parar, quando as imperfeições são aceitas ao invés da busca pela pureza (Sennett, 2009).

O lugar: ateliês, oficinas e laboratórios

A oficina, o ateliê e o laboratório são os diferentes lares do artesão. Essa ideia nasce na Idade Média, pois os artesãos dormiam, comiam e criavam seus filhos nos lugares em que trabalhavam. A oficina era um espaço reduzido onde convivia a família e seus agregados, essa imagem demonstra a atração que a oficina exercia sobre os socialistas e utopistas, que enfrentavam a rudeza do espaço fabril.

Uma característica presente na oficina é a organização contínua, já que cada ferramenta, peça e instrumento tem o seu lugar, e o trabalho coletivo exige responsabilidade e cooperação. As oficinas, apesar de repetirem seus produtos, eram também espaços de inquietude e engajamento, pois a construção de capacidades técnicas ampliava a curiosidade e a imaginação, os problemas e as resistências exigiam ser compreendidos e resolvidos para dar continuidade à produção.

Em uma oficina, ao tornar a moderação e simplicidade nas relações como um modo de dedicação, além de aprender sobre o processo e o produto, as pessoas também aprendem sobre si e o conviver. A ideia de oficina, ateliês, laboratório e estúdios não pode ser abandonada porque estes são espaços de coesão social, seja pelos rituais de trabalho, pelo prazer de estar junto, compartilhar as informações face a face, realizando a capacitação e a cooperação intergeracional (Sennett, 2009, 2012).

A artesanaria é “um impulso humano duradouro e básico, o desejo de realizar bem uma tarefa” (Sennett, 2009, p. 20), o que exige do artesão a constituição de habilidades, uma ética de compromisso e a reflexão sobre o realizado. No período da Ilustração, acreditava-se que todos os seres humanos teriam as destrezas básicas para fazer algo, hoje, ao contrário, tende-se a priorizar as diferenças de habilidades, e os hábeis são poucos. Para o autor

[...] o ritmo da rotina na artesanaria se inspira na experiência infantil do jogo, e quase todas as crianças jogam bem. Não é provável que o diálogo com os materiais que acontece na artesanaria seja reconhecido pelos testes de inteligência; uma vez mais, a maioria das pessoas são capazes de raciocinar bem sobre suas sensações físicas. O trabalho artesanal encarna o grande paradoxo de que uma atividade de grande refinamento e complexidade pode surgir de atos mentais tão simples como a descrição detalhada dos fatos e sua indagação posterior. Ninguém poderá negar que os indivíduos nascem diferentes ou se tornam diferentes. Mas, no que diz respeito aos seres humanos, a desigualdade não é o mais importante. A capacidade de nossa espécie para produzir coisas põe em evidência o que temos em comum. Do fato de compartilhar esses talentos se depreende consequências políticas. (Sennett, 2009, p. 329).

No brincar, as crianças aprendem a se comunicar com os demais, a apreender a resistência e a flexibilidade das materialidades e a construir regras cada vez mais elaboradas sobre sua experiência. Reaprendem, a partir de suas práticas, a complexidade dos processos de ação que apoia a construção de um eu que faz as coisas bem-feitas e participa constituindo cidadania.

A docência compreendida como artesanaria leva à compreensão da escola como um lugar comprometido com a formação humana, o ofício docente como ação cooperativa, original e criativa, e o professor como um personagem que escuta os aprendizes amparado em um saber e conhecimento histórico, técnico, científico, político, estético e ético, promovendo o diálogo.

Na vida e na escola fazemos coisas juntos/as

Segundo Sennett (2012), vivemos em uma sociedade cada vez mais tribal, onde os pequenos grupos se manifestam continuamente, em uma dinâmica de “nós contra eles”, especialmente quando o nós são os semelhantes, e eles os diferentes. A diversidade do mundo e a desigualdade entre as pessoas vêm dificultando a ideia de estabelecer um modelo cultural único de “ser humano”, pois sabe-se que ele sempre será limitado, perspectivado. Como saída para esta ausência de possibilidade de pluralidade e convivência na diversidade, o autor aponta que é no fazer comum, no fazer juntos e em cooperação, isto é, nos debates e nas decisões relativas às atividades práticas, que podemos encontrar as possibilidades de um caminho em que todos se sintam partícipes e beneficiados.

Conforme Sennett (2012, p. 10), a “cooperação social lubrifica a maquinaria necessária para fazer as coisas e a coparticipação pode compensar aquilo que talvez careçamos individualmente”, ambas podem fundamentar outras concepções de cidade, escola e movimentos sociais. Conviver com as diferenças em uma metrópole ou escola é algo tão desafiador que não pode haver um único modelo para todos os lugares do mundo.

Por este motivo, torna-se relevante construir uma disponibilidade ética a partir das práticas compartilhadas a fim de transformar nossas escolas públicas em escolas abertas. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que a escola não tenha muros que façam fronteiras com a comunidade, com a cidade, com os movimentos sociais. Também é preciso que a escola tenha disponibilidade para se construir cotidianamente “junto” às pessoas, em cooperação.

O reconhecimento da cooperação como base do desenvolvimento humano (Varela; Thompson; Rosch, 2003; Erikson, 1976) necessita ser compreendido como a possibilidade de construção de habilidades dialógicas, que levem as pessoas a compreenderem-se mutuamente, e isto se torna mais fácil quando há a necessidade de realizar algo em comum, especialmente algo que beneficie a todos.

Nos estudos com bebês, observa-se que, desde pequenos, suas interações são marcadas por atitudes de empatia e cooperação que emergem antes daquelas de individuação. As crianças somente podem tornar-se sujeitos no convívio com outros da mesma espécie (Sennett, 2012). Os rituais de escuta, respeito mútuo, reciprocidade, assim como a dádiva e o dom são elementos que podem facilitar a construção de habilidades de cooperação, especialmente se realizadas nas relações intergeracionais entre adultos e crianças.

Apesar de a cooperação e a solidariedade terem sido atitudes presentes na vida humana desde sempre, a “questão social” será colocada em debate a partir da vida de imigrantes e moradores de rua. O problema presente nas grandes cidades dos séculos XIX e XX necessitava de uma resposta política. Em Chicago, a solidariedade, o associacionismo, os sindicatos começaram movimentos sociais por meio de casas de acolhida ou oficinas profissionalizantes (Sennett, 2012).

Cada vez mais, no mundo contemporâneo, a cooperação ativa vem sendo desabilitada pelo comportamento individualista e pela desigualdade entre as pessoas. Por isso, é preciso constituir práticas e rituais que preservem modos de traçar o comum. Todavia, Sennett não coloca a competição e a cooperação como ações antípodas, ele acredita que pode haver uma complementação, ou ainda

um “equilíbrio frágil” principalmente em ações nas quais todos ganham. Vincular-se pelo fazer envolve o coproduzir. Neste tipo de produção, o especialista não tem todo o saber, a coprodução pretende constituir a habilidade dialógica na qual os especialistas e os habitantes, sejam eles urbanitas, estudantes, ativistas, possam construir algo a partir de suas experiências diferenciadas de vida.

Outra ética para sistemas abertos: uma perspectiva para as cidades, os movimentos sociais e a escola

No final do livro *Construir e habitar: ética para uma cidade aberta*, Richard Sennett faz um depoimento: “Alento a Esperança de que a compreensão da habilidade artesanal e da cooperação social seja capaz de inspirar novas ideias sobre uma melhor construção das cidades” (Sennett, 2018a, p.11). Esta, de certa forma, é a resposta à pergunta: como construir a democracia em um universo tão diverso?

Para isto, Sennett apresenta duas maneiras de encarar a defasagem entre o construído e o vivido: a *ville* e a *cit e*, a escola e a cidade, o currículo do Estado-nação e o currículo emergente. Primeiro ele cita a ideia de coprodução, isto é, realizar um trabalho com uma forma aberta, no qual o urbanista (especialista) tem tanto valor como os urbanitas (habitantes), ambos trabalham a partir de um diálogo profundo entre as suas diferentes experiências. Os especialistas fazem o papel de conselheiro, mas as decisões ficam a cargo dos usuários. Para isto, é importante constituir um processo de planejamento e ação a partir de uma ação em comum. Para realizar este encontro, é preciso tempo, um espaço qualificado, materialidades que ajudem a pensar e a criar, e se necessário, também, ferramentas e máquinas (Sennett, 2018a).

Em segundo lugar, o autor destaca a ação cooperativa aberta, com ênfase na sociabilidade. A sociabilidade permite a interação, mas não obriga a parceria. Esta visão pode parecer utilitarista, mas ela ajuda a garantir a pessoalidade. O importante é estarem interessados na tarefa, nas possibilidades, nas escolhas, um vínculo social honesto e moderado (Sennett, 2018).

No atual cenário de individualismo e atomização, há movimentos sociais que apresentam forte potencial participativo, tanto no campo educativo como político, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as Ocupações Urbanas, como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST). Em ambos, temos o envolvimento das pessoas com questões urgentes que precisam de operacionalidades práticas e pontuais, na luta por moradia. Como exemplo, as atividades coletivas – artísticas e sociais – pesquisadas por Gobbi, Anjos e Pito (2020) na Ocupação 9 de julho em São Paulo: almoços públicos dominicais que se constituem como momentos de encontro, de luta conjunta, resistência e reinvenção, assim como shows, palestras, exposição dos desenhos das crianças na parede e festa das crianças (pensada para e com elas). Trata-se de ações estéticas e políticas, marcadas pelos sujeitos que ali habitam, “[...] formas de viver que amalgamam mulheres e crianças num constante e inventivo modo de se constituir na cidade tratando e produzindo solidariamente soluções que restituem e mant em a vida” (Gobbi: Anjos: Pito, 2020, p. 206).

Nos movimentos sociais, artesanaria e cooperação se fazem presentes (Sennett, 2009; Sennett, 2012) quando há engajamento de adultos e crianças na construção de alternativas e soluções para viverem melhor. Em meio ao diálogo entre ideias e práticas concretas, modos de habitar são tecidos cooperativamente para romper com o silenciamento e a exclusão, na busca pela construção de uma cidade que se faça “aberta”, curiosa e democrática (Sennett, 2018a).

A escola, neste contexto, é um importante espaço articulador que pode contribuir para a organização da vida das crianças e de suas famílias. A construção de tempo e espaço para o encontro entre as famílias, para a partilha de reflexões e encaminhamentos de ação mostra a importância da ação escolar no território. As crianças não conseguem envolver-se plenamente com as relações de aprendizagem nas escolas quando suas vidas e a de seus familiares estão em perigo. Como toda instituição que acolhe e educa, a escola tem profundo compromisso com os direitos sociais de provisão, proteção e participação das crianças. Uma escola que não seja apenas aparelho do Estado, mas que se perceba e aja como movimento social, isto é, uma escola pública estatal que se construa na relação com o território, no encontro e no diálogo.

Sennett afirma que as mudanças climáticas e seus fenômenos imprevisíveis colocarão às sociedades a necessidade da cooperação. Em um sistema fechado, as instituições – cidades, escolas, casas – vão se modificando passo a passo, “pequenos eventos se acumulam e agregam”, de modo linear e estável. Já nos sistemas abertos, ao contrário, assumem as rupturas como modo de alterar todo o sistema, criam-se pontos de virada, ou revoluções. As rupturas podem exigir reparos, e o artesanato pode ajudar a pensar como fazer este conserto físico, social e emocional. Um reparo pode ser realizado como restauração (fazer com que o objeto pareça novo), retificação (a substituição de uma peça, o uso de um produto que deixará vestígios), ou ainda a reconfiguração (como oportunidade para transformar em algo diferente daquilo que era, tanto na sua função como na sua forma). Essas atitudes podem ser comparadas com posicionamentos políticos de direita, centro e esquerda (Sennett, 2018a). Em um país onde os conflitos sociais acentuam-se vivamente, compreender o conceito de reconfiguração pode apoiar a criação de alternativas sociais, políticas e até mesmo pessoais. Essa é uma boa contribuição de Richard Sennett, juntamente com a ideia de fazer juntos, para os desafios que enfrentamos educacionalmente no Brasil.

A vida precisa ser continuamente refeita, já afirmava Bachelard (2008). Abandonamos a segurança do berço para estar na cidade que nos apresenta desafios nem sempre possíveis de acolhimento e resolução. Sennett defende que é necessário, na prática, um certo tipo de humildade, aprender a conviver como um em meio a muitos. Muitos que são diferentes e estão mobilizados por um mundo que não nos espelha. Um mundo complexo e que exige abertura ao outro e ao contexto. Poder viver como um, em meio a muitos, corresponde, nas palavras de Robert Venturi (*apud* Sennett, 2018a), a escolher a riqueza de significados em detrimento da clareza de significados. Esta é a ética de uma cidade aberta, na qual a inclusão e o respeito são atitudes fundamentais para poder estar e viver, seja nas cidades, nas escolas ou nos movimentos sociais.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2008.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- CERBARO, Nicole. *Bricolagens didáticas da docência na pré-escola: diálogos éticos, estéticos e políticos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- ERIKSON, Erik H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- GOBBATO, Carolina. *Diálogos sobre Educação Infantil e Didática: por entre distanciamentos e aproximações*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na Educação Infantil. *Poiésis*, v. 13, n. 24, p. 350-365, 2019. <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8254>
- GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; PITO, Juliana Diamante. Sediciosas formas de viver: crianças, arte e cozinha na luta pelo direito à moradia. *Práxis Educacional*, v. 16, n. 40, p. 184-208, 2020. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6896>
- MACHADO, Niqueli Streck. *Artesanias docentes na Educação Infantil: fios que tecem o fazer pedagógico na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- PALLASMAA, Juhani. *A sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura*. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- RISATTI, Howard. *A Theory of craft: Function and Aesthetic Expression*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*, v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>
- SENNETT, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SENNETT, Richard. *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009.
- SENNETT, Richard. *Juntos: rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- SENNETT, Richard. *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo*. Barcelona: CCCB; Katz, 2013.
- SENNETT, Richard. *Construir e habitar: ética para uma cidade aberta*. Rio de Janeiro: Record, 2018a.
- SENNETT, Richard. Richard Sennett: “O gratuito significa sempre uma forma de dominação”. Entrevista cedida a Anatxu Zabalbeascoa. *El País*, [s. l.], 19 ago. 2018b. https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/09/cultura/1533824675_957329.html
- VALLADARES, Lícia do Prado (org.). *A Escola de Chicago: impacto de uma tradição no Brasil e na França*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; IUPERJ, 2005.
- VARELA, Francisco Javier; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: Ciências Cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; professora aposentada e colaboradora do PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

CAROLINA GOBBATO

Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; Professora adjunta, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Osório, Rio Grande do Sul, Brasil.

CLAINES KREMER

Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita e revisão crítica do texto final.

Autora 2 – Desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita e revisão crítica do texto final.

Autora 3 – Análise e interpretação dos dados; escrita e revisão crítica do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Não houve apoio de agência de fomento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; KREMER, Claines. *Pensar a cidade, os movimentos sociais e a Educação: aportes de Richard Sennett. Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e89104, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.89104>

O presente artigo foi revisado por Juliana Leite Schiavoni. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação das autoras.

Recebido: 07/03/2022

Aprovado: 09/02/2024