

# ARTESANIAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO: PROJETOS ENTRE UNIVERSIDADE E ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL

## TEACHING ARTISANSHIP FOR INCLUSION: PROJECTS BETWEEN UNIVERSITY AND CIVIL SOCIETY ORGANIZATIONS

Viviane Inês Weschenfelder<sup>1</sup>  
Sandra de Oliveira<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo discute a potencialidade de projetos que articulam universidade e organizações da sociedade civil para o desenvolvimento de uma atitude inclusiva. Para tanto, parte de uma experiência docente de caráter extensionista, desenvolvida por três anos em uma atividade acadêmica sobre inclusão e acessibilidade de uma universidade comunitária do Sul do Brasil. Estudantes de diferentes cursos de graduação trabalharam com projetos visando contribuir com a Associação de Cegos do Rio Grande do Sul (ACERGS), entidade voltada ao atendimento de pessoas com deficiência visual. A metodologia utilizada é a de relato de experiência. Uma vez sistematizados, a análise dos dados tem como base referenciais sobre inclusão e docência contemporânea. A experiência desta universidade com a ACERGS evidencia a capacidade de (trans)formação dos sujeitos envolvidos, que passam a ressignificar os processos de in/exclusão e a ver a si mesmos como protagonistas na construção de uma sociedade inclusiva, oportunizando outros modos de habitar a cidade. Da mesma forma, evidencia a importância do ensino de Humanidades para os diferentes bacharelados, proporcionando aos estudantes uma formação integral comprometida com as diferenças.

**Palavras-chave:** inclusão e acessibilidade; curricularização da extensão; ACERGS; educação superior.

### ABSTRACT

*The article discusses the potential of projects that articulate universities and civil society organizations to develop an inclusive attitude. It starts from a teaching experience of an extensionist project conducted for three years in an academic activity about inclusion and accessibility from a community university in the South of Brazil. Students from different undergraduate courses worked on projects that sought to contribute to the Associação de Cegos do Rio Grande do Sul - ACERGS, an entity dedicated to assisting people with visual impairments. The methodology used is the experience report. Once systematized, data analysis is based on the inclusion and contemporary teaching. This university's experience with ACERGS evidences the capacity of (trans)formation of the subjects involved, who come to re-signify the processes of in/exclusion and see themselves as protagonists in the construction of an inclusive society, building other ways of inhabiting the city. Likewise, it highlights the*

---

1 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora da Escola de Humanidades na mesma universidade. E-mail: vivianeweschenfelder@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Gestora na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha - FETLSVC. E-mail: sandradeoliveira.rs@gmail.com

*importance of teaching Humanities for different bachelor's degrees, providing students with an education committed to differences.*

**Keywords:** *inclusion and accessibility; extension curriculum; ACERGS; higher education.*

## INTRODUÇÃO

Nos tornamos Artífices quando colocamos em ação “uma condição humana especial”: o engajamento [...]. Esse conceito de artesanaria que o autor apresenta está intrinsecamente ligado com o “pensar-fazer” e com uma atitude de “engajamento” para fazer bem o trabalho. [...] Sennett também anuncia que o Artífice é curioso, está sempre tentando melhorar o seu trabalho e deixar-lhe uma marca, o que vai denominar de consciência engajada, ou presença (Sennett, 2013). (Fabris, 2015, p. 451).

Pensar artesanarias para a inclusão nos mobiliza a olhar para práticas docentes que estimulam os estudantes a desenvolverem a atitude inclusiva. Essa atitude é um modo de ser e agir desenvolvido a partir da aproximação teórico-prática com os processos de in/exclusão (Lopes; Fabris, 2013), algo que o trabalho por projetos com organizações pode proporcionar. Como mostra Fabris (2015), a obra de Richard Sennett (2020) nos inspira a partir das características do Artífice, aquele que ao fazer bem feito, de forma engajada e relacionando o fazer com o pensar, possui um modo único de se tornar presença. Inspiradas na trilogia de Sennett, “O Artífice, Juntos e Construir para Habitar”, propomos pensar a artesanaria docente enquanto criação pedagógica e a universidade como espaço “potente de criação” de práticas que extrapolam seus muros e participam ativamente do desenvolvimento inclusivo das cidades.

O presente texto foi escrito com base em uma experiência docente de ensino de humanidades e de curricularização da extensão, desenvolvida por uma das autoras a partir de uma Atividade Acadêmica (AA) presencial da graduação, intitulada Inclusão e Acessibilidade em Contextos Profissionais. Esta atividade é optativa dos cursos de bacharelado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. A experiência compreendeu o período de três anos (2019 a 2021) com a articulação de uma entidade voltada para o atendimento de pessoas com deficiência visual, a Associação de Cegos do Rio Grande do Sul - ACERGS<sup>3</sup>.

A partir desta experiência, o artigo problematiza algumas práticas importantes para o contexto universitário atual, tais como: a) como o trabalho com projetos pode contribuir para a artesanaria docente e a aprendizagem criativa? b) de que maneira podemos estabelecer mais conexões entre a universidade e entidades que vivenciam os desafios da in/exclusão? c) em que medida práticas pedagógicas como essa podem contribuir para a constituição de uma atitude de inclusão na formação dos futuros profissionais? d) Como o ensino de Humanidades pode contribuir com mais intensidade nos cursos que não aqueles da sua própria área?

Ao relacionar os conceitos da temática da inclusão e acessibilidade, as atividades experienciais com a ACERGS e os diversos contextos profissionais dos estudantes, mostramos que atividades projetuais e de cunho social têm um potencial de desenvolvimento de transformação do olhar em relação à

<sup>3</sup> A instituição concordou via Carta de Anuência com a divulgação do seu nome nesse artigo, uma vez que a difusão do trabalho desenvolvido pela ACERGS sempre foi um dos objetivos do trabalho pedagógico e científico.

inclusão. A formação de profissionais com atitude inclusiva (Provin; Fabris, 2015; Oliveira; Weschenfelder, 2017) depende de um conjunto de fatores, entre eles o desenvolvimento de práticas pedagógicas construídas no percurso, levando em consideração os sujeitos envolvidos e seu processo de aprendizagem. É esse percurso que narramos neste artigo.

O texto está estruturado da seguinte forma: Na seção 2, apresentamos e discutimos algumas ferramentas conceituais que dão sustentação à análise deste relato de experiência. Assim como em diversos conceitos da AA Inclusão e Acessibilidade em Contextos Profissionais, olhamos para a temática da inclusão e para a docência com o constante exercício de problematização, tomando a história como o único a priori. Embora lutemos pela inclusão, estamos cientes da instituição de verdades que acabam por promover uma inclusão excludente. Assim, nos propomos a problematizar tais verdades e entender como os discursos são constituídos, inspiradas nos estudos de Michel Foucault.

Na seção 3, descrevemos os movimentos pedagógicos que compõem a experiência de trabalho com a ACERGS. É importante ressaltar que o intuito foi percorrer, através dos projetos desenvolvidos, uma ação de curricularização da extensão, segundo Resolução N. 7 de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Deste modo, achamos relevante compartilhar esta experiência não apenas em função da atitude inclusiva que argumentamos desenvolver, mas também pela criação pedagógica envolvida e pelo percurso de aprendizagem em relação à inserção de atividades extensionistas no currículo da graduação.

Na sequência, a seção 4 apresenta alguns pontos de análise da experiência, a partir das questões apresentadas nessa introdução. Neste aspecto, importa pensar como a universidade pode extrapolar seus muros e constituir espaços de diálogo com instituições da cidade. Ao mesmo tempo, é necessário continuarmos pensando na atitude inclusiva que proporciona a relação de docentes e estudante com a cidade tornar-se produtiva. Por fim, as considerações finais apresentam possibilidades para continuarmos qualificando nossa experiência, assim como um artífice que olha para seu trabalho com rigor e orgulho (Sennett, 2018).

## **1. FERRAMENTAS CONCEITUAIS PARA A INCLUSÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA**

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixar-nos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo (Larrosa; Kohan, 2014, p. 5).

A experiência aqui descrita não tem a pretensão de evidenciar qualquer verdade ou então servir de modelo para aqueles interessados na temática da inclusão, em práticas de curricularização da extensão ou mesmo de aprendizagem por projetos. Ao descrevermos o processo vivenciado, acreditamos na potencialidade de refletirmos sobre o caminho percorrido e de nos reinventarmos em nossas práticas pedagógicas. Por isso, utilizamos as palavras de Larrosa e Kohan (2014), que nos animam com a possibilidade da transformação permanente dos modos de ser e de estar no mundo, mobilizados pela escrita. Além

disso, apostamos na amizade intelectual para desenvolver esta reflexão. É por esta razão que a atividade acadêmica da qual relatamos a experiência foi ministrada por uma das autoras, mas conta com dois olhares para pensar suas limitações, potencialidades e o processo de trans/formação dela decorrente.

Para Larrosa (2018), a experiência não deve ser conceituada no sentido de saber o que é mesmo a experiência, mas entendida como “o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento”, semelhante à palavra vida (2018, p. 43). Masschelein e Simons (2014) argumentam a importância de uma pesquisa pedagógica formativa que é diferente da pesquisa pedagógica dominante, cujo compromisso é produzir conhecimentos científicos e verdadeiros. Nesta proposta formativa,

a pesquisa e o estudo têm a ver, em primeiro lugar, com a mudança de uma condição de existência do pesquisador, isto é, são uma questão existencial. Em segundo lugar, nesta outra tradição, não é apenas a relação entre conhecimento e verdade que desempenha um papel básico, a relação entre ética e verdade também o faz (Masschelein; Simons, 2014, p. 61).

O compromisso ético com a verdade pressupõe também o cuidado de si. Este cuidado resulta em um conjunto de práticas que visam a transformação de si, mas também em uma atitude atenta para consigo e com os demais. É neste aspecto que precisamos pensar a estreita relação entre artesanaria docente e aprendizagem por projetos, visando o desenvolvimento da atitude inclusiva. As práticas pedagógicas, aqui entendidas como artesanarias, são construídas a partir de uma intencionalidade pedagógica, que de acordo com Enzweiler (2017, p. 48), “articula-se ao desejo de conduzir pedagogicamente bem aqueles a quem as intervenções estão direcionadas”. É Sennett (2020) que, ao descrever sobre o artífice, nos possibilita pensar no quanto a docência é um espaço de artesanaria, pois envolve o fazer bem, a reflexão sobre o trabalho realizado e a relação ética envolvida na satisfação do engajamento.

Ser artífice, nessa perspectiva, exige responsabilidade, conhecimento, engajamento. Demanda, também, atitude carregada de emoção e curiosidade para ir além e para estar continuamente disponível para aprender e fazer (Fabris, 2015). Aproximar a artesanaria de Sennett do ofício docente significa, ainda, mover/refinar pequenas e grandes coisas, desnaturalizar verdades e, quem sabe, produzir outras formas de ver a docência e de pensar a formação de professores (Boff; Lima, 2021, p. 10).

Já a atitude inclusiva parte da noção de atitude apresentada por Foucault. Segundo o filósofo, atitude significa “uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (Foucault, 2005, p. 341). Provin e Fabris (2015) abordam as possibilidades para que professores universitários possam pensar a inclusão como uma atitude, “como uma forma de pensamento, uma escolha que se faz de forma comprometida, entendendo-a como permanente e, por isso, desafiadora” (2015, p. 327). Em outro texto (Oliveira; Weschenfelder, 2017) mostramos que a atitude inclusiva é desenvolvida pelo professor quando esse incorpora ao seu modo de ser e fazer pedagógico elementos como: o olhar atento aos seus alunos, o reconhecimento de suas diferenças e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, conduzindo-a sempre para o coletivo.

Ao trabalhar com a formação de futuros profissionais de diferentes áreas, propomos alargar o conceito de inclusão e pensar o desenvolvimento de uma atitude inclusiva de todos os sujeitos. Essa atitude é uma competência que resulta de um processo contínuo de aprendizagem, que inicia em experiências como essas desenvolvidas na AA Inclusão e Acessibilidade em Contextos Profissionais. Assim, a inclusão não opera unicamente como um imperativo (Lopes, 2009), do qual ninguém consegue escapar, mas também como um compromisso ético da formação humana, que implica uma postura de abertura para a diferença, de vontade de aprender com o outro e de produzir espaços para todos, respeitando as singularidades. Nessa direção, inclusão é vista como um processo sempre inacabado, que muitas vezes está próximo até mesmo da exclusão. Ações pretensamente inclusivas podem ao mesmo tempo ser excludentes, por isso o tema passa pela necessária e permanente problematização. É por essa razão que torna-se produtivo o conceito de in/exclusão. Segundo Lopes e Fabris:

Propomos a noção de in/exclusão, como uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana. In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição (Lopes; Fabris, 2013, p. 10).

Ao inserir a in/exclusão na grade de inteligibilidade da governamentalidade (Lopes, 2009), observamos não apenas o mapeamento das políticas de controle da população a ser incluída, mas também a produção de ênfases sobre todos os sujeitos, de modo que todos sejam capazes de governar a si mesmo e aos outros. Na lógica neoliberal contemporânea, a dimensão econômica perpassa todos os segmentos da vida, diluindo as fronteiras entre sujeito normal e anormal, incluído e excluído. Nesta lógica, a inclusão tornar-se-ia produtiva para todos. Mais recentemente, inclusão passou a ser considerada um valor para as organizações, que começam a evidenciar sua importância através de dados de produtividade. Um exemplo disso é a publicação do Dossiê O poder da Diversidade da Revista Exame (2019), que mapeou pela primeira vez as empresas mais inclusivas do Brasil.

Por outro lado, ainda falta um longo caminho a percorrer para que a sociedade inclusiva seja um fato, especialmente no Brasil, onde as políticas de inclusão são consideradas movimentos recentes. Quando discutimos as deficiências e as lutas das Pessoas com Deficiência (PCDs) pelos direitos à educação, ao trabalho e às condições para uma vida digna, novos olhares de abrem diante dos sujeitos que não possuem em seu corpo a marca da deficiência. Isso porque, historicamente, o “outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (Duschatzky; Skliar, 2001, p. 124). No caso das pessoas com deficiência visual,

São muitas as situações em que as pessoas cegas ou com baixa visão são vistas como “grandes olhos que não enxergam”, como se apenas a deficiência as caracterizasse. Os processos de representação foram fundamentais para construir essas significações, da mesma maneira que o são para desconstruí-las (Mianes, 2020, p. 205).

Conhecer sobre a condição dos sujeitos que lutam para ser reconhecidos como indivíduos capazes de viver e usufruir da vida em sociedade é um dos movimentos necessários para respeitar as diferenças e compreender um pouco do universo das deficiências. É também esse conhecimento que pode tensionar os estereótipos e contribuir para o fortalecimento de entidades que desenvolvem o trabalho voltado a determinado tipo de deficiência, como é o caso da ACERGS.

Tal como o ensino de Humanidades nos posiciona, o desenvolvimento de artesanias visando a formação ética e inclusiva de futuros profissionais não nos exime de problematizar a temática da inclusão. Pelo contrário, acreditamos que através de leituras, discussões e práticas vivenciais podemos compor um cenário propício para a criticidade que a própria atitude inclusiva exige. Essa criticidade é um dos ganhos do trabalho com e a partir de projetos. Segundo Moran (2018, p. 16), por meio dos projetos são trabalhadas “habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI”. Atuando em grupos, é possível ter uma gama de diferentes projetos em andamento, promovendo o compartilhamento desses projetos entre os grupos.

A abordagem baseada em projetos é particularmente adequada para ajudar os estudantes a se desenvolverem como pensadores criativos. Quando trabalham em projetos, eles entendem o processo criativo, aprendem a fazer repetições por meio da espiral de aprendizagem criativa: começar com uma ideia inicial, construir protótipos, compartilhar com outras pessoas, realizar experimentos e revisar as ideias com base em feedback e experiências (Resnick, 2020, p. 50).

Deste modo, os projetos são um dos princípios da aprendizagem criativa. Resnick (2020) chama de 4 Os: Projetos, Paixão, Pares e Pensar Brincando. Os projetos desenvolvidos pelos alunos da Atividade de Inclusão e Acessibilidade compreendem um fazer criativo que está vinculado aos saberes dos alunos, pois cada um pode contribuir desde seu lugar de formação acadêmica e profissional. Trata-se de proporcionar a formação humana não apenas no que tange à inclusão, mas também na relação futura dos estudantes com o mundo do trabalho e com a cidade.

Na próxima seção, apresentamos um pouco do percurso realizado em colaboração com a ACERGS. Para Holliday (2006), a sistematização das experiências é importante por três razões: a) “ter uma compreensão mais profunda da experiência, com o fim de melhorar nossa própria prática” (Holliday, 2006, p. 232); b) “compartilhar com outras práticas semelhantes os ensinamentos surgidos das nossas experiências” (p. 232) e; c) “enriquecer a reflexão teórica a partir dos conhecimentos que surgem das práticas concretas”. (p. 234). Ao colocar em articulação universidades e organizações da sociedade civil, acreditamos no desenvolvimento de uma ética para uma cidade aberta, uma cidade em que o conhecimento possa circular e ser construído para além dos muros da universidade, sem com isso perder a excelência acadêmica, a intencionalidade e a criação pedagógica.

## **2. RELATO DE EXPERIÊNCIA: APRENDIZAGEM CRIATIVA POR MEIO DE PROJETOS JUNTO À ACERGS**

A AA Inclusão e Acessibilidade em Contextos Profissionais foi construída por um grupo de professoras da Unisinos, estudiosas da temática da inclusão. Esta é uma atividade optativa de quatro créditos

(60 horas), planejada dentro de um modelo de graduação que visa a vivência de práticas profissionais desde o início do curso, além do desenvolvimento de competências reconhecidas como fundamentais para o profissional do século XXI, tais como: Pensamento Projetual, Senso crítico e reflexivo e resolução de problemas e Colaboração.

Ao longo da AA, as competências preveem o estudo e a problematização de conceitos relacionados à temática da inclusão, a compreensão das políticas de inclusão e dos diferentes tipos de deficiência, a análise de práticas inclusivas e dos desafios da inclusão no mundo do trabalho. Além disso, é possível dizer que a competência central da Atividade é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de uma atitude inclusiva, a partir de um olhar que problematiza as diferentes formas de exclusão e as desigualdades existentes, contribuindo para a formação de um profissional ético e atento aos desafios de uma sociedade para todos.

Nesta universidade, todos os currículos da graduação estão estruturados por competências. As competências mobilizam conhecimentos, técnicas, recursos e atitudes, expressando não apenas “o conjunto desses aspectos, mas a capacidade de colocá-los em ação”. (Unisinos, 2006, p. 8). Deste modo, elas são pontos chave no planejamento das ações pedagógicas que serão desenvolvidas em todas as AAs. Destacamos, nesse contexto, a última competência: “Atuar de forma atenta, ética e comprometida com a busca do conhecimento sobre acessibilidade e inclusão, de modo a conviver com todos em distintos espaços profissionais” (Unisinos, 2017). Entendemos que ela extrapola as dimensões do conhecer, relacionar, problematizar e analisar, presentes na maior parte dos cursos teóricos universitários, para propor o desenvolvimento de posturas inclusivas que serão determinantes para a formação profissional.

Ao receber a Atividade Acadêmica, uma das autoras deste texto foi duplamente desafiada. Primeiro, seria necessário planejar o curso de modo a trabalhar conceitualmente com os estudantes de diferentes áreas, entendendo a inclusão não apenas como imperativo e como construção do nosso tempo, mas como um conjunto de práticas que produzem subjetividades em todos os indivíduos, mas que possuem ações direcionadas àqueles que vivenciam processos mais intensos de exclusão. (Lopes, 2009; Fabris; Lopes, 2013). Além dessa compreensão de cunho conceitual, seria preciso visualizar a inclusão operando em diferentes segmentos sociais, especialmente nas futuras áreas de atuação dos estudantes. Em outras palavras, era necessário desenvolver com os estudantes práticas que dessem materialidade para a temática, através de narrativas, estudos de caso, experiências de organizações e dados de pesquisas.

O segundo desafio veio com a solicitação da Unidade de Graduação, que destacou a importância de tornar a AA Inclusão e Acessibilidade extensionista. Em dezembro de 2018, tivemos a aprovação da resolução que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. A Resolução n. 7 regulamentou “as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes”. (Art. 2, BRASIL, 2018). A resolução orienta para a realização de atividades extensionistas diversas, que devem compor a carga horária dos cursos. Tal legislação produziu um movimento importante de articulação da Universidade X com diferentes organizações da sociedade civil, liderada por um grupo de trabalho permanente com a função de contribuir para a curricularização da extensão.

Nossa primeira aproximação com a ACERGS ocorreu no decorrer do semestre letivo 2019/2, com o então Vice-Presidente da ACERGS, Maicon Tadler<sup>4</sup>. Maicon é deficiente visual e graduado em Administração, conhece e coordenou até 2021 grande parte das atividades desenvolvidas pela ACERGS. Nosso segundo movimento foi agendar uma visita à ACERGS, para conhecer a Associação e pensar possibilidades para o trabalho com os alunos. Na ocasião, ficou acordado que os alunos receberiam o vice-presidente em uma das aulas, para conhecer o trabalho da ACERGS. Posteriormente, teríamos uma saída de campo para uma visita à Associação, cuja principal sede se localiza no centro de Porto Alegre.

A experiência aqui sistematizada refere-se a um período de três anos, entre 2019 e 2021. A oferta da AA Inclusão e Acessibilidade é semestral e ocorreu cinco vezes, ficando de fora apenas o semestre 2020/2. Em 2019, a Atividade ocorria de forma presencial. Em 2020, passou para o formato remoto em função da pandemia e posteriormente recebeu o modelo simultâneo, com aulas remotas e alguns dos encontros ocorridos no campus, porém com opção dos estudantes ao formato de participação preferido. Pela variação no formato das aulas, foi necessário ir realizando adequações na condução dos projetos, como pretendemos evidenciar aqui.

Em 2019, as aulas eram em formato presencial e ocorriam no horário da tarde, o que facilitou a visita dos alunos à ACERGS em horário de atendimento. No primeiro semestre, as práticas pedagógicas foram construídas no decorrer do percurso, tornando evidente para os alunos a importância de pensar formas de contribuir para melhoria de processos que envolvem situações reais e sujeitos reais. No segundo semestre, a articulação entre AA e ACERGS ocorreu de forma semelhante, porém com um processo bastante qualificado em função da clareza das expectativas sobre o trabalho. Ao longo de todo o período, o projeto era desenvolvido com as seguintes etapas:

1º) Mapeamento sobre inclusão e acessibilidade nas áreas de formação dos estudantes - Nesta etapa, os alunos se reuniram em grupos de acordo com o curso ou área de atuação e tinham a tarefa de pesquisar artigos, iniciativas ou experiências inclusivas na sua área. O objetivo era traçar um primeiro diagnóstico, de modo a perceber desafios e possibilidades da temática no seu campo profissional. Esse diagnóstico, em alguns momentos, foi construído em paralelo ao projeto com a ACERGS;

2º) Aproximação com a tema da deficiência visual - Antes dos alunos conhecerem a ACERGS, tivemos na maioria dos semestres uma aula com o Prof. Dr. Felipe Mianes, pesquisador da temática e deficiente visual. Mianes discutiu com as turmas texto de sua autoria, abordando os principais aspectos da deficiência visual e desenvolvendo uma oficina de áudio-descrição. Isso fez com que o universo deste tipo de deficiência não fosse totalmente novo aos estudantes, proporcionando tanto o lugar de fala para a pessoa com deficiência visual falar de si e de suas necessidades, quanto o lugar de escuta.

3º) Aproximação com a ACERGS - A primeira aproximação para os alunos ocorria com a palestra do Maicon Tadler na sala de aula. Além de narrar sua história pessoal, Maicon apresentava o trabalho realizado com deficientes visuais na ACERGS, o histórico da instituição, as principais frentes de atuação e as formas de arrecadação financeira. Com o auxílio do site da Associação, os alunos tinham a tarefa de

---

4 Obtivemos autorização para divulgação do nome da liderança da ACERGS. Da mesma forma, foram produzidos com os estudantes ao longo dos semestres materiais de divulgação da entidade. Os nomes da diretoria também estão publicados no site da Associação: <http://acergs.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ir pensando possibilidades de relacionar suas áreas de atuação com a ACERGS e de desenvolver algum projeto que contribuísse para qualificar a Associação;

4º) Saída de campo para visita à sede da ACERGS - Este foi um momento muito importante do percurso. Maicon Tadler coordenava a atividade dentro da Associação. Em duplas, uma pessoa recebia uma venda para os olhos e outra tinha a função de conduzi-la por dentro da sede, além de descrever os ambientes para quem estava vendado. Depois, os alunos trocaram as posições. Por dentro da Associação, puderam ver oficinas e atendimentos acontecendo, assim como os ambientes e materiais específicos para o público com deficiência visual. Para finalizar esta etapa e fomentar a reflexão da experiência, os estudantes elaboraram um relatório individual da saída de campo, que compôs uma das avaliações do curso. Com a pandemia, essa atividade precisou ser suspensa. A fim de oportunizar que os alunos conhecessem a sede da ACERGS, uma das autoras produziu, juntamente com o Vice-Presidente, um tour pelos espaços da Associação, disponibilizando-o em vídeo;

5º) Elaboração de uma proposta de desenvolvimento da ACERGS - Cada curso e/ou área de conhecimento ficou responsável por elaborar um projeto de intervenção para contribuir com a entidade. Para endossar o projeto, os integrantes eram estimulados a entrevistar um profissional de sua área. Nesta etapa, que ocorreu em sala de aula, os alunos trocaram ideias e buscaram soluções, com o auxílio da professora. Alguns grupos retomaram o contato com a ACERGS, entrevistando profissionais que atuam na Associação ou coletando materiais na sede, evidenciando o processo colaborativo que permeou toda a experiência. Ao longo do tempo, foi sendo flexibilizada a realização do projeto com a própria área, oportunizando a formação de grupos interdisciplinares. Essa foi uma sinalização dos próprios estudantes, que viam nessa AA uma oportunidade de interagir com diferentes cursos e áreas de formação.

6º) Os projetos deveriam ser entregues no formato escrito e apresentados no seminário final da Atividade Acadêmica. Em todos os semestres, Maicon Tadler foi convidado para acompanhar as apresentações e dar seu feedback. Em uma das edições, foi adicionada aos alunos a tarefa da prototipagem, desafiando os alunos a apresentarem o produto e/ou a ideia de forma mais concreta possível. Com o tempo, as entregas dos projetos desenvolvidos foram se tornando produtos de uso direto para a ACERGS, especialmente materiais online para divulgação da entidade. Esse trabalho, juntamente com a apresentação, compunha a segunda e mais importante etapa de avaliação do semestre.

### **3. ATITUDE INCLUSIVA: QUANDO A UNIVERSIDADE ULTRAPASSA SEUS MUROS**

É preciso que o sujeito ativo, ou cidadão interventor, produzido no âmbito das pedagogias ativas em desenvolvimento na educação contemporânea brasileira, possa ser um sujeito em ação, isto é, ser com os outros. Para tanto, precisamos de escolas/universidades que compreendam o conhecimento como algo que se constrói e se vive coletivamente (Oliveira, 2020, p. 18).

Nesse contexto de crise, a universidade não está a salvo e a necessidade premente de reinvenção da universidade não pode ser ignorada. Wagner e Cunha (2019), com o objetivo de “identificar características de inovações pedagógicas consolidadas em estudos em políticas da área da educação” (2019, p. 27), apresentam oito indicadores sobre a inovação pedagógica na educação superior. Entre

eles estão: “as tendências de inovação curricular”, que pressupõem: “a curricularização da extensão, a educação inclusiva, a internacionalização, o ensino híbrido e as iniciativas de startups e laboratórios de inovação”. (Wagner; Cunha, 2019, p. 27). Conforme as referidas autoras, esses indicadores são entendidos nos estudos analisados “como mecanismos de transformação de propostas curriculares, melhorias das práticas de ensinar e aprender e estímulos de mudança no pensamento e nas atitudes dos sujeitos envolvidos” (2019, p. 27).

Apresentamos, a seguir, algumas narrativas de estudantes<sup>5</sup> sobre suas aprendizagens construídas a partir da experiência aqui analisada, na busca por responder as perguntas propostas para esse texto. Ao realizarem a avaliação de satisfação da AA Inclusão e Acessibilidade, os estudantes demonstraram a importância deste curso para a sua mudança de visão em relação à temática, às pessoas com deficiência e à sua função como sujeito em uma sociedade inclusiva. Sem dúvidas, a articulação com a ACERGS contribuiu significativamente para que os conceitos estudados fossem apropriados e, muitas vezes, vivenciados pelos estudantes. Vejamos:

Durante o projeto tivemos a chance de conhecer mais sobre a cegueira e a baixa visão, bem como a oportunidade de aprender diferentes saberes individuais de alguns profissionais da ACERGS [...]. Além das competências desenvolvidas, nós acreditamos que o projeto seria simples de ser desenvolvido na instituição, e seria de grande utilidade para os cegos e pessoas com baixa visão, que além dos conhecimentos que adquirem com os profissionais ACERGS, sobre a prevenção de acidentes, teriam treinamento por meio de uma capacitação de primeiros socorros ofertada por profissionais da enfermagem, junto a oficina Atividades da Vida Diária. (Estudantes de Enfermagem e direito, 2019).

Através deste projeto foi possível adquirir inúmeros aprendizados, os quais alteram nosso modo de enxergar a deficiência no mundo. Além disso, tomar conhecimento do cenário atual no jornalismo frente a questões de inclusão e acessibilidade, nos ajuda a pensar diferente, pois afinal, devemos abordar essa questão e debater sobre o nosso papel, o que nós como jornalistas estamos fazendo para mudar essa realidade? Visitar a ACERGS nos permitiu conhecer o dia a dia, as dificuldades dessas instituições. Ver que atitudes simples podem fazer a diferença na vida de outras pessoas. Nossos olhos antes vendados passam a enxergar a falta de acessibilidade. São calçadas, entrada de empresas, filmes, nada mais é como antes, tudo está mais claro. (Estudantes de Jornalismo, 2019, grifos nossos).

É possível identificar, a partir das narrativas, que a potência desse trabalho está na transformação do sujeito que participa da (e faz a) intervenção. Para trans(formar)-se é preciso viver o desconforto do não saber, o confronto com as diferenças. Na relação com os sujeitos da ACERGS, os estudantes se deparam com um universo pouco conhecido por eles: a experiência do sujeito cego. A prática pedagógica relatada nesse texto envolve um trabalho ético constituído na relação da Universidade com a ACERGS, na relação dos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, entre eles e com os integrantes da Associação. Esse grupo diverso, unido pelo desejo de saber algo e que colabora/coopera entre si para

---

<sup>5</sup> Em atenção aos procedimentos éticos, as identidades dos estudantes foram ocultadas e retiradas qualquer informação que possibilitasse a identificação dos mesmos.

o desenvolvimento de um projeto, para a construção de algo novo, ou ainda, a construção coletiva de conhecimento, participa ativamente de uma formação ética.

Contudo, Sennett nos faz um alerta quanto ao trabalho em cooperação. Em seu livro *Juntos*, o autor afirma que “existe um aspecto ético na capacidade de ouvir e trabalhar em sintonia com outros; mas pensar na cooperação apenas como um fator ético positivo limita nossa compreensão” (Sennet, 2013, p. 10). É preciso articular a cooperação à um compromisso com o bem comum, com uma sociedade que clama por atitudes inclusivas para a redução das desigualdades.

Há, no decorrer dos três anos, vários projetos que destacam-se pela originalidade das propostas e pelo engajamento dos estudantes. Os alunos de Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, queriam desenvolver um trabalho que correspondesse a uma necessidade da ACERGS, algo que fosse extremamente significativo para a Associação e seus integrantes. Após algumas conversas com o vice-presidente, este indicou que os usuários não conheciam o logotipo da ACERGS, pois ele só existia em formato de imagem. Além disso, seria interessante uma planta baixa com mapa de acesso à sede, em relevo, para que os deficientes visuais pudessem melhor se localizar. Assim, estes foram os dois materiais entregues pelo grupo para a ACERGS, no último dia de aula, de forma bastante emocionada. A seguir, vemos o relato do grupo:

Esta disciplina de Inclusão e Acessibilidade em Contextos profissionais, foi de extrema importância para nós. [...] Poderíamos ter feito qualquer coisa da área da arquitetura para aprovar na disciplina, porém, queríamos ser lembrados de forma positiva e que intervisse lá dentro da ACERGS e que marcasse a importância dessa disciplina dos cursos de graduação da Universidade. O final desse desafio foi concluído com sucesso. Graças a todo embasamento teórico que tivemos da professora, do parceiro ACERGS e da nossa união como uma bela dupla. A mais simples, emocionante e gratificante entrega de projeto que nós já tivemos a oportunidade de entregar (Estudantes de Arquitetura e Urbanismo, 2019, grifos nossos).

Outro projeto possibilitou a articulação de três cursos: Psicologia, Jogos Digitais e Fisioterapia. Embora a proposta inicial fosse que cada área pensasse a inclusão e possibilidades de intervenção dentro do seu contexto, os vínculos desenvolvidos entre os estudantes durante as aulas fez com que essa possibilidade fosse vista de modo produtivo pelos alunos. Uma aluna de Psicologia disse: “professora, estamos sempre fazendo trabalhos entre nós, achamos que essa é uma oportunidade ímpar de trabalhar com os meninos dos Jogos Digitais”. Além disso, incluiu-se também na proposta algo que pudesse contemplar o curso de Fisioterapia. Como resultado, o trabalho apresentado teve como objetivo

explorar as capacidades sensoriais, percepções, memória e motricidade fina de indivíduos que possuem deficiência visual, bem como proporcionar a eles momentos de diversão e lazer, através de um jogo eletrônico que consiste em recuperar memórias da vida do jogador, sendo que seus poderes são adquiridos através de suas emoções, tais como: a alegria (o torna mais forte), a raiva (tornando-o invencível) e o medo (dando-lhe velocidade) (Relatório final de trabalho com a ACERGS, 2019).

Ressalta-se que cada etapa desta proposta foi pensada e devidamente justificada com a literatura das áreas envolvidas. A realização deste trabalho, em um grupo com mais de um terço dos alunos da

turma, evidenciou o engajamento dos estudantes na proposta, bem como o desejo de buscar referências para criar algo novo, de modo a contribuir para o campo da inclusão, especialmente no que refere-se à deficiência visual. É interessante observar o quanto os estudantes, quando são desafiados, respondem com autonomia e contribuem para aprimorar a condução dos projetos. Esse último grupo fez uso da ludicidade como potencial formativo e criou algo totalmente novo, mostrando o quanto o projeto com a ACERGS pode contribuir para a aprendizagem criativa (Resnick, 2020).

A formação como transformação (transformar a ação do sujeito) se faz por meio da experiência. No caso desse artigo, estamos narrando a experiência constituída na relação da Unisinos com a ACERGS, e acreditamos que essa pode ser uma das formas de ensinar e aprender no campo das Humanidades, de constituir sujeitos éticos e com atitude inclusiva, com abertura ao outro. Ao mesmo tempo, é um modo de aprender fazendo, na lógica da cultura maker, tão defendida nas últimas décadas. Para Resnick (2020, p. 34), “as experiências de aprendizagem mais valiosas ocorrem quando você está ativamente envolvido no desenvolvimento, na construção ou na criação de algo - quando você aprende criando”.

Ao longo dos três anos, vários estudantes continuam contribuindo com a ACERGS de diferentes formas, mesmo após a finalização do semestre acadêmico. Em 2021, uma aluna da Psicologia decidiu realizar seu estágio obrigatório na entidade, pois ficou motivada a contribuir para além da AA. Com sua mobilização, a ACERGS tornou-se um campo de estágio para os alunos desse curso, abrindo novas perspectivas de contribuição da universidade com a ACERGS. Vejamos o seu relato:

Cursar esta atividade acadêmica me proporcionou além de uma gama de conhecimentos, uma reflexão acerca da importância e da necessidade de incluir esta atividade na grade curricular do curso de graduação como disciplina obrigatória. Como futura profissional de Psicologia, me vejo na obrigação de oferecer um serviço adequado, adaptado e que acolhe e respeita as necessidades de quem busca esses serviços. Somos nós quem devemos nos adaptar para que a inclusão e a acessibilidade existam de fato e participar da construção do Projeto da ACERGS, só reforçou ainda mais esta afirmação (Estudante de Psicologia, 2021).

Em pesquisa desenvolvida por uma de nós (Oliveira, 2018), no âmbito das práticas de pesquisa na sala de aula do Ensino Fundamental, foi possível identificar a constituição de um tipo de sujeito que chamou-se de sujeito interventor. Esse sujeito ou cidadão interventor, constituído no fazer pesquisa na sala de aula, identifica um problema, analisa-o, propõe uma solução e dá um passo além. Ele se compromete com essa solução, fazendo uma intervenção no contexto analisado, ele transforma o contexto, ao mesmo tempo em que ele se transforma. É possível identificar a transformação do sujeito nesse processo.

Encaminhando-nos para o final desse texto, a sistematização dessa experiência nos instiga a continuar pensando sobre a potência das práticas quando a universidade extrapola seus muros. Para além dos processos de ensinar e aprender, acreditamos que práticas podem ser entendidas como práticas de (trans)formação de si, do outro e da cidade. Com as narrativas apresentadas, buscamos mostrar que a chave está na intervenção (livre e ativa) do sujeito na cidade e na democratização do acesso ao conhecimento (Serres, 2017) por meio do reconhecimento e da valorização dos saberes da comunidade e de organizações sociais. Como podemos formar profissionais comprometidos com a cidade? A ética para

uma cidade aberta (Sennett, 2018) pressupõe sujeitos abertos para habitar a cidade, pressupõe abertura para as diferenças.

## CONCLUSÃO

Por qual concepção de universidade devemos lutar? Nosso desejo é garantir que a universidade se constitua como um espaço livre para o encontro, para a conversa, para a discussão, para a construção coletiva de conhecimento, para a experiência com os sujeitos que habitam a cidade. A experiência enquanto transformação é isso: implica em encontro, em relação, e é indispensável para a aprendizagem criativa, para a transformação do sujeito e para a abertura das cidades.

No decorrer do texto, propomos pensar as práticas pedagógicas enquanto artesanaria para o desenvolvimento de atitudes inclusivas e a universidade como espaço “potente de criação” de práticas que extrapolam seus muros, participando ativamente do processo de habitar das cidades. Esperamos que tenha sido possível evidenciar a capacidade de (trans)formação existente em atividades universitárias construídas em articulação com organizações sociais, tanto para os sujeitos participantes quanto para os espaços envolvidos. Tal experiência também nos permite chamar a atenção para o quanto o ensino de humanidades pode contribuir para o percurso formativo nos diferentes cursos de graduação.

Precisamos de sujeitos que se comprometam efetivamente com a transformação do mundo num lugar melhor para se viver. Acreditamos que artesanarias docentes como a narrada aqui podem ser uma das formas de fazermos/vivermos essa transformação. Não podemos esquecer, também, o quanto essas práticas contribuem para o aprimoramento contínuo da docência e da formação do sujeito professor/a. Talvez, se multiplicadas, práticas pedagógicas como essa possam fortalecer a relação universidade-cidade, construindo outros modos de habitar a cidade, tal como sugere Sennett (2018). Tudo isso só faz sentido se for para reinventarmos nossos modos de ser humanos. Eis o desafio em tempos de crise e de individualização.

## AGRADECIMENTO

Agradecemos à Associação de Cegos do Rio Grande do Sul - ACERGS pela parceria nesse percurso de articulação com a Unisinos, possibilitando o desenvolvimento de novos projetos a cada semestre letivo. Da mesma forma, agradecemos pela autorização da divulgação do nome da entidade.

## REFERÊNCIAS

BOFF, D. S.; LIMA, S. D. de. Docência e artesanaria: a indissociabilidade teoria-prática na formação de professores de Matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 26, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5181>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808). Acesso em: 12 mar. 2022.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

ENZWEILER, D. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, C. B.; KLEIN, R. S. (org.) **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Apris, 2017. P. 33-51.

ESTUDANTES DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 1 dez.2019.

ESTUDANTES DE ENFERMAGEM E DIREITO. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 1 dez.2019.

ESTUDANTES DE JORNALISMO. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 1 jun.2019.

ESTUDANTE DE PSICOLOGIA. **Relato**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 1 dez.2021.

EXAME. Dossiê: **Guia EXAME de Diversidade**. Revista Exame, 2019. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/diversos-e-melhores/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FABRIS, E. T. H. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. In: **Atas do...** Portugal, 2015, p. 442-456.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Sexo, poder e indivíduo**. 2. ed. Desterro, SC: Nefelibata, 2005.

HOLLIDAY, O. J. Sistematização das experiências: algumas apreciações. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.) **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 227-243.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da Coleção. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). P. 5-6.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LOPES, M. C. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n.2, p. 153-169, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. T. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MIANES, Felipe Leão. Deficiência visual: olhares possíveis. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8215>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

OLIVEIRA, S; WESCHENFELDER, V. I. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor/a na Contemporaneidade. In: LOUREIRO, Carine B; KLEIN, Rejane S. (Orgs.) **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Apris, 2017. p. 77-100.

PROVIN, P.; FABRIS, E. T. H. Os desafios da docência na universidade para todos: ações ou atitudes de inclusão? **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 319-332, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117138253005.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SERRES, M. **Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro**. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

UNISINOS. **O conceito de competência e seus desdobramentos didático-pedagógico na Unisinos**. Documento elaborado para uso institucional. São Leopoldo, 2006.

UNISINOS. **Inclusão e Acessibilidade em Contextos Profissionais**. Caracterização de Atividade Acadêmica. Documento elaborado para uso institucional. São Leopoldo, 2017.

WAGNER, F; CUNHA, M. I. da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto - INEP**, v. 32, n. 106, p. 27-41, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223/3675>. Acesso em: 22 mar. 2022.

RELATÓRIO FINAL DE TRABALHO COM ACERGS. **Elaborado por estudantes de Psicologia, Fisioterapia e Jogos Digitais**. Porto Alegre (Rio Grande do Sul), 1 dez. 2019.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Tradução de Mariana C. Cruz e Lívia R. Sobral. Porto Alegre: Penso, 2020.

SENNETT, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política de cooperação**. Tradução de Clovis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, R. **Construir e habitar: ética para uma cidade aberta**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SENNETT, R. **O Artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.