

EM PAUTA

SÃO CAMILO

VOL. 5, NO. 2 (NOV/2025)

precisamos falar sobre...

O compromisso social do ensino superior



ALUNO FAZ

Juventude em movimento:
a força dos coletivos
no ensino superior

EXTENSÃO COMUNITÁRIA

A universidade é
espaço para quem?

BOAS PRÁTICAS

O uso ético da
inteligência artificial,
segundo o COPE

CIÊNCIA EM PAUTA

Feridas coletivas: a
psicanálise sociopolítica
diante da violência
contra mulheres,
crianças e adolescentes

MEMÓRIA DE São Camilo



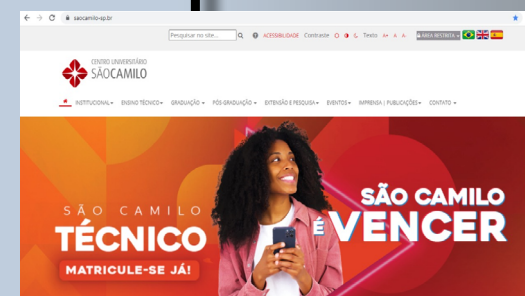
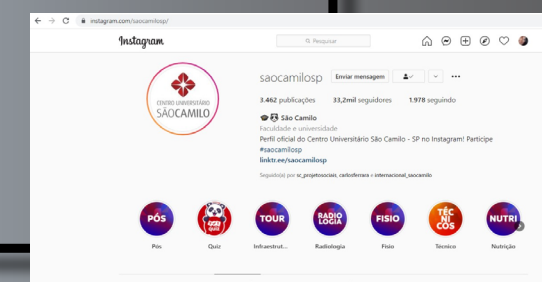
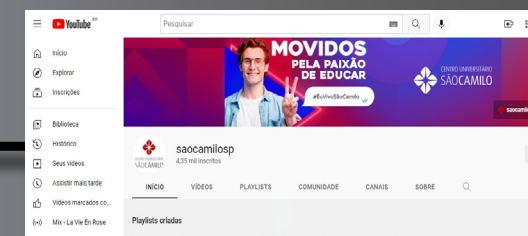
OUTUBRO

“Tudo quanto fizestes a um desses pequeninos, foi a mim que o fizestes.”

(Mt 25, 40)



Nos encontrem nas redes!!!



saocamilo-sp.br



facebook.com/saocamilosp



instagram.com/saocamilosp/



youtube.com/user/saocamilosp



linkedin.com/school/centro-universit-rio-s-o-camilo/

ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR CENTRO
UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO
Anísio Baldessin (Reitor)

CONSELHO EDITORIAL
Lucas Rodrigo da Silva; Celina Camargo Bartalotti;
Sílvia Novaes Barreto; Márcia Maria Gimenez;
Aline de Plano; Gláucia Rosana Guerra Benute;
Fábio Mitsuo; André Barros; Daniela Sakumoto
Sriubas; Bruna San Gregório.

COORDENAÇÃO E PRODUÇÃO
EDITORIAL
Bruna San Gregório
(Coordenadora Editorial)
Cintia Machado dos Santos
(Analista Editorial)
Bruna Diseró
(Assistente Editorial)

EM PAUTA SÃO CAMILO

São Paulo, 2025.
Periodicidade Semestral
Áreas: Ciência, Saúde, Inovação, Tecnologia
Versão eletrônica - saocamilo-sp.br/publicações

O EM PAUTA SÃO CAMILO é uma publicação sob
a responsabilidade do Setor de Publicações do
Centro Universitário São Camilo - SP.
Rua Raul Pompeia, 144 - CEP: 05025-010 -
São Paulo - SP - Brasil.
E-mail: publica@saocamilo-sp.br

Envie suas perguntas para:
secretariapublica@saocamilo-sp.br



ISSN VERSÃO ELETRÔNICA
3085-9689



Editorial

O compromisso social das Instituições de Ensino Superior (IES) representa um dos pilares mais significativos da missão educacional no mundo contemporâneo. Em um contexto marcado por desigualdades persistentes, transformações tecnológicas aceleradas e desafios éticos globais, as IES são chamadas a exercer um papel que vai além da formação técnica e científica: trata-se de formar cidadãos conscientes, solidários e comprometidos com o desenvolvimento humano e social.

Mais do que espaços de ensino e pesquisa, essas instituições são agentes de transformação das realidades que as cercam. Sua presença em comunidades, escolas, serviços de saúde e espaços culturais é uma maneira concreta de tornar o conhecimento acessível e significativo. Ao se envolver com as demandas locais, as IES fortalecem vínculos, constroem pertencimento e reafirmam que a educação superior é também um instrumento de justiça social.

Esse compromisso, entretanto, não se resume a projetos pontuais: ele se traduz em uma postura institucional contínua, que valoriza o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade. A extensão universitária — entendida como processo formativo e de interação com a sociedade — materializa esse propósito, aproximando saberes acadêmicos e saberes populares, ciência e comunidade, teoria e prática. É nesse encontro que o ensino se humaniza e o aprendizado se transforma em experiência de vida.

A presente edição da *Revista Em Pauta* convida o leitor a refletir sobre as múltiplas dimensões desse compromisso. Aqui se reúnem pesquisas, relatos e experiências que revelam como as IES têm atuado na superação das vulnerabilidades e na promoção de uma cultura de inclusão, equidade e solidariedade. São exemplos que mostram que o conhecimento, quando compartilhado com propósito, pode reduzir distâncias, ampliar horizontes e criar novas oportunidades para todos.

O verdadeiro impacto da educação superior não se mede apenas por indicadores quantitativos, mas também pela capacidade de gerar transformação e sentido. Quando professores, estudantes e colaboradores se engajam em ações que contribuem para o bem comum, fortalecem uma cultura institucional de empatia, pertencimento e responsabilidade coletiva. Essa é a essência do compromisso social: compreender que o ato de educar é também um ato de cuidar e de participar da construção de uma sociedade mais justa.

Ao reafirmar sua função social, as IES se reconhecem como parte viva da comunidade. Não se isolam em seus muros, mas dialogam com a realidade, acolhem suas complexidades e se colocam a serviço da transformação. Essa é a vocação mais nobre da educação: transformar conhecimento em ação, aprendizado em solidariedade, presença em esperança.

Que esta edição inspire novas práticas, novos projetos e novos olhares para a missão social das IES. Que cada reflexão aqui apresentada reforce a convicção de que a educação superior, quando comprometida com a dignidade humana, é capaz de transformar não apenas trajetórias individuais, como também toda uma sociedade.

Os editores



SUMÁRIO

ACONTECEU POR AQUI	6
INOVAÇÃO Novo marco regulatório da EaD	10
INOVAÇÃO Experiência do estudante e novo marco regulatório	14
BOAS PRÁTICAS O uso ético da inteligência artificial, segundo o COPE	18
CONHECENDO A SÃO CAMILO Serviço-escola de Psicologia: formação acadêmica e atendimento à comunidade	22
CIÊNCIA EM PAUTA Feridas coletivas: a psicanálise sociopolítica diante da violência contra mulheres, crianças e adolescentes	28
CAPA A importância das IES junto às populações vulneráveis	32
INTERVIEW LUCIANO SEWAYBRICKER	44
EXTENSÃO COMUNITÁRIA A universidade é espaço para quem?	50
RESPONSABILIDADE SOCIAL Do empreendedorismo à transformação das realidades pela ciência	54
OBSERVATÓRIO SÃO CAMILO Insegurança alimentar entre quilombolas: a realidade de comunidades do Amapá	58
ALUNO FAZ Juventude em movimento: a força dos coletivos no ensino superior	62
PUBLICAÇÕES	70

Pesquisa em foco

Centro Universitário São Camilo

promove ciência e inovação



São Camilo é IES Amiga da Iniciação Científica

Desde 2021, o Centro Universitário São Camilo mantém o reconhecimento como *IES Amiga da Iniciação Científica*, concedido pelo Semesp. O selo é atribuído às instituições que incentivam a produção científica entre seus alunos de graduação, por meio da participação no Congresso Nacional de Iniciação Científica (CONIC). Essa conquista consolida uma trajetória de valorização da pesquisa e da produção de conhecimento, que permanece vigente até os dias atuais.

São Camilo integra parceria CAPES-Wiley para publicação científica gratuita

Em setembro, o Centro Universitário São Camilo recebeu a confirmação de sua inclusão na parceria entre a CAPES e a editora Wiley. A iniciativa permite que pesquisadores da instituição publiquem gratuitamente em mais de 1.200 periódicos científicos híbridos de acesso aberto, com os custos integralmente cobertos pelo contrato. Essa conquista reforça o compromisso do Centro Universitário São Camilo com a ciência aberta e a internacionalização da produção acadêmica.

PUBLICAÇÃO
DE **ARTIGOS**
CAPES & WILEY

A Wiley e a CAPES firmaram um acordo que permite a autores elegíveis de instituições participantes publicarem gratuitamente em acesso aberto em 1.296 periódicos híbridos da Wiley.

Os custos de publicação são integralmente cobertos pelo contrato firmado entre as instituições.

CENTRO UNIVERSITÁRIO
SÃO CAMILO

Programas de Iniciação Científica

O ano de 2025 marcou um importante avanço na consolidação da cultura científica no Centro Universitário São Camilo (CUSC). Com ações voltadas à valorização da pesquisa, à promoção da inovação e ao fortalecimento da internacionalização, a instituição reafirmou seu compromisso com a excelência acadêmica e o protagonismo estudantil. A busca contínua por geração de valor e melhoria constante tem impulsionado a produção científica e ampliado o impacto do Centro Universitário São Camilo no cenário nacional e internacional.

Um dos principais motores dessa transformação são os nossos *Programas de Iniciação Científica* (Regular, PICD e PICLA), que incentivam os alunos dos cursos de graduação a desenvolverem projetos de pesquisa sob a orientação de docentes pesquisadores, dentro de diferentes temáticas e áreas da saúde (Medicina, Biomedicina, Nutrição, Enfermagem, Psicologia, Fisioterapia, Farmácia etc.).

A conquista de 7 bolsas PIBIC/CNPq, com renovação anual até 2027, reforça a consolidação da pesquisa institucional e os incentivos à formação científica de qualidade, contribuindo diretamente para o desenvolvimento de projetos nas áreas de Ciências Biológicas e Saúde.

A estrutura da pesquisa no Centro Universitário São Camilo é fortalecida por meio da Coordenação de Pesquisa e por comitês, como o Comitê de Pesquisa (CPq), o Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) e a Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA), garantindo a qualidade e a integridade dos estudos realizados.

Mais do que uma oportunidade acadêmica, os *Programas de Iniciação Científica* têm se mostrado ferramentas poderosas para despertar a vocação científica dos alunos, estimular o pensamento crítico e fortalecer a sua formação.

Pesquisa em Números

2025

Produção Científica

- 38 novos projetos iniciados
- 37 artigos científicos publicados em periódicos científicos indexados

1

Formação Discente e Iniciação Científica

- 32 bolsas ofertadas
- Nota média de satisfação discente: 8,7

2

Avaliação e Ética em Pesquisa

- 35 novos projetos avaliados pelo Comitê de Pesquisa (CPq)
- 26 projetos avaliados pelo CoEP
- 08 projetos avaliados pelo CEUA

3

Ações Formativas e Oficinas

- Realização de duas Oficinas de Currículo Lattes;
- Nova edição do Curso de Letramento Científico;
- II Edição do Simpósio Multiprofissional de Pesquisa Científica confirmada.

4

Com esses avanços, o Centro Universitário São Camilo reafirma seu papel como agente transformador, impulsionando o conhecimento, a inovação e a produção científica com impacto direto na sociedade.

Confira os depoimentos de quem vive essa conquista de perto:

“A IC tem demonstrado impacto expressivo na formação dos discentes, uma vez que potencializou competências investigativas essenciais ao letramento científico. A participação em projetos de pesquisa tem favorecido a sistematização do pensamento crítico, a apropriação de métodos de coleta e análise de dados e o uso qualificado da linguagem acadêmica. Observa-se também o fortalecimento da capacidade de integrar teoria e prática, articulando saberes disciplinares e interdisciplinares”

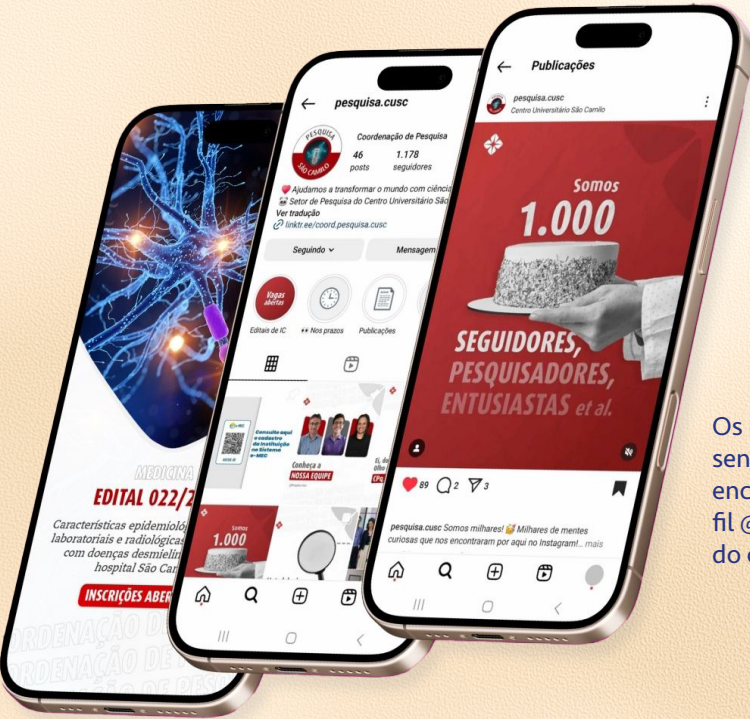
Rodrigo Leite da Silva, docente

“O Centro Universitário São Camilo sempre apoia profundamente a participação dos alunos na pesquisa científica, especialmente por [meio de] vários projetos desenvolvidos, contando com a atuação dos docentes e discentes, e com a organização de eventos científicos. Poder participar de uma Iniciação Científica na São Camilo é uma grande oportunidade de ampliar os conhecimentos adquiridos durante a graduação. É uma experiência que permite desenvolver habilidades de organização, raciocínio crítico-científico ao analisar resultados e investigar soluções para os desafios propostos, além da possibilidade de explorar as diversas áreas de atuação de um profissional da saúde. Sou grata por poder fazer parte da pesquisa científica.”

Izadora Gianini Silveira, discente

“A pesquisa tem sido uma das bases do desenvolvimento acadêmico por aqui. Nós acreditamos que, por meio da ciência, podemos transformar o mundo e promover o bem social e o progresso. Quem faz toda essa ‘mágica’ acontecer são os nossos discentes e docentes pesquisadores. A gestão em pesquisa, como fazemos aqui na Coordenação, vem para permitir que, por meio da gestão de suas ferramentas, os pesquisadores possam alcançar o seu máximo potencial.”

Gabriel Dias Françoze, analista na Coordenação de Pesquisa.



Os bastidores, eventos e projetos desenvolvidos na instituição também se encontram no Instagram: acesse o perfil @pesquisa.cusc e continue explorando o universo da pesquisa camiliana.

MEDICINA SÃO CAMILO

NOTA MÁXIMA NO MEC



Excelência, ética e
compromisso na formação
de quem cuida de vidas.



CENTRO UNIVERSITÁRIO
SÃO CAMILO



NOVO MARCO REGULATÓRIO DA EaD

Luciane Pedro

Certamente, ao discutirmos o novo marco regulatório da Educação a Distância (EaD), é impossível deixar de notar a transição de um cenário marcado por uma abertura muito condescendente para um conjunto de normas mais rigorosas. Entendo essa mudança como uma tentativa de articular a flexibilidade proporcionada pelas inovações tecnológicas à necessidade de garantir padrões consistentes de qualidade. Em outras palavras, trata-se de buscar um equilíbrio delicado, mas necessário, entre a ampliação do acesso e a efetividade da formação.

Entretanto, reconheço que esse movimento não está isento de desafios. As novas regras demandam mudanças estruturais na proposta pedagógica, repercutindo diretamente sobre currículo, metodologias e processos avaliativos. Além disso, trazem impactos concretos na organização da oferta: a tendência é de redução do número de polos, o que pode comprometer territórios em que a EaD se consolidou como via fundamental de acesso da população ao ensino superior. Soma-se a isso a provável elevação dos custos, que certamente repercutirá na precificação dos cursos. Tais fatores incidem de maneira direta no planejamento acadêmico e, sobretudo, na vida dos estudantes. Vale lembrar que boa parte do público que procura a modalidade a distância tem trajetórias marcadas pela necessidade de conciliar estudos com longas jornadas de trabalho e por condições socioeconômicas desiguais.

Para esses sujeitos, a EaD sempre representou uma alternativa viável de inclusão. Agora, diante das novas exigências, nas quais a ampliação da presencialidade tem papel central, surge uma questão inevitável: como

compatibilizar essa configuração regulatória com a diversidade territorial e com as condições socioeconômicas dos estudantes brasileiros?

Essas reflexões, sem dúvida, geram desconforto, sobretudo porque ainda não dispomos de elementos suficientes para antecipar seus desdobramentos. Diante dessa incerteza, parece mais sensato ancorar a análise na experiência acumulada nos últimos anos e na realidade concreta em que atualmente se encontra a EaD e, em particular, os cursos de formação de professores nessa modalidade.

Então, antes de tratar especificamente da formação de professores, entendo ser importante refletir sobre o percurso que nos trouxe até aqui. Nas últimas duas décadas, a naturalização da flexibilização normativa permitiu uma expansão acelerada do ensino superior a distância, principalmente pela via da iniciativa privada. Essa ampliação, embora tenha democratizado o acesso, também gerou críticas: a EaD foi frequentemente associada a modelos de baixo custo e, conseqüentemente, de baixa qualidade.

Nesse sentido, torna-se compreensível a necessidade de uma política que organize, acompanhe e avalie a modalidade. Não se trata de frear a inclusão, mas de garantir que ela ocorra com parâmetros mínimos de qualidade, especialmente nos cursos de formação docente, nos quais a prática pedagógica exige mais do que conteúdos transmitidos de forma assíncrona.

No campo da formação de professores, os números mais recentes confirmam a predominância da modalidade a distância. Segundo o Censo da Educação Superior 2024, as licenciaturas representam 16,9% do total de matrículas da graduação no país. Desse universo, 68,5% concentram-se na EaD e apenas 31,5% permanecem no formato presencial.

Outro dado relevante é a distribuição institucional: 67,7% das matrículas estão em instituições privadas, enquanto somente 32,3% estão em instituições públicas. Esses percentuais reforçam a necessidade de refletir sobre os rumos da formação docente, uma vez que a expansão das licenciaturas ocorreu de forma marcante no setor privado, no qual prevalece, em muitos casos, a lógica de maximização de resultados com custos reduzidos em detrimento da qualidade formativa.

Dentro do universo das instituições privadas, destaca-se que apenas 24% das matrículas estão em instituições comunitárias e confessionais sem fins lucrativos, responsáveis por experiências mais consistentes, em que a qualidade formativa se sobrepõe à lógica mercadológica (Dourado, 2024). Esse dado revela que a expansão quantitativa da EaD não foi acompanhada, na mesma medida, por um compromisso com a qualidade da formação docente, o que explica parte das críticas e da necessidade de maior regulação.

Esse panorama aponta para uma lógica de expansão marcada pela maximização de resultados financeiros com custos reduzidos, especialmente em cursos de licenciatura. A consequência, como mostram diversas análises, é a fragilidade formativa e o distanciamento entre a realidade do estudante e a prática docente que ele precisará desenvolver.

Mais do que uma constatação, esses números ajudam a compreender os efeitos diretos sobre a qualidade da formação. Não por acaso, os resultados em avaliações nacionais, como o ENADE das licenciaturas e exames de larga escala na educação básica, têm revelado desempenhos preocupantes. Embora multifatoriais, esses resultados estão estreitamente relacionados ao modo como os cursos vêm sendo estruturados. Nesse sentido, um estudo recente do Instituto Península (2024) revelou que a qualidade do professor pode impactar até 60% do aprendizado dos alunos da educação básica. A pesquisa reforça, portanto, que não basta ampliar vagas e matrículas: é preciso garantir que a formação docente ofereça as condições necessárias para o desenvolvimento profissional consistente, capaz de repercutir diretamente na aprendizagem dos estudantes.

Se a EaD se consolidou como a principal porta de entrada para milhares de futuros professores, em especial nas instituições privadas com fins lucrativos, não é difícil associar essa expansão desregulada a uma preocupação legítima com os rumos da formação docente no país. Afinal, quando a lógica da oferta privilegia o volume de matrículas em detrimento da qualidade formativa, o risco é comprometer a preparação de profissionais que terão papel central na aprendizagem das próximas gerações.

É justamente nesse ponto que o novo marco regulatório desperta controvérsias. As críticas à regulamentação são fortes: há quem defenda que a exigência de maior presencialidade representa um retrocesso do ponto de vista do acesso, podendo excluir novamente parcelas da população que só ingressaram no ensino superior graças ao modelo mais flexível. No campo da formação de professores, alguns alertam até para um possível “apagão” de profissionais em médio prazo.

Contudo, também é preciso considerar dados que relativizam esse argumento. Como destaca Braga (2024), estudos apontam índices de evasão próximos a 70% em cursos ofertados sob a lógica mais flexível da última década, além de empregabilidade apenas marginalmente superior a 10% dos concluintes. Diante disso, cabe questionar: de que inclusão estamos falando se a maior parte dos que ingressam sequer conclui a formação, e se aqueles que concluem enfrentam dificuldades reais de inserção profissional?

Diante desse quadro, vejo o novo marco regulatório como um divisor de águas. É verdade que há riscos de exclusão, sobretudo para quem vive em territórios periféricos e remotos, mas também existe a oportunidade de reposicionar a EaD brasileira em um patamar mais qualificado.

No caso do Centro Universitário São Camilo, por exemplo, cursos como Pedagogia podem encontrar, neste momento de transição, a oportunidade de reafirmar o compromisso com uma formação docente que articule inovação tecnológica, rigor acadêmico e vivências formativas. O modelo semipresencial pode ser explorado não como uma restrição, mas como um caminho para devolver à docência presencial o lugar que lhe é essencial: o espaço de construção da identidade profissional e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que se consolidam no cotidiano da sala de aula, de maneira mais consistente e significativa.

Falando mais especificamente das mudanças nos cursos de formação docente, portanto também da Pedagogia, é importante destacar que estes já estavam diante de exigências de reestruturação antes mesmo do novo marco regulatório da EaD. Isso porque, em maio de 2024, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 4, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica.

A resolução organiza as licenciaturas em quatro núcleos formativos, que abrangem desde os fundamentos da docência até a prática profissional supervisionada. Esses nú-

cleos contemplam: uma base de formação geral, o aprofundamento dos conteúdos específicos articulados ao conhecimento pedagógico, a realização de atividades acadêmicas de extensão junto às escolas e comunidades e o estágio curricular supervisionado, que assegura a vivência prática em sala de aula. O aspecto que merece maior destaque é o de que, em diferentes etapas da formação, a presencialidade passa a ser condição indispensável, reforçando que a preparação de professores não pode prescindir do contato direto com a prática pedagógica, com a compreensão mais aprofundada dos territórios em que provavelmente atuarão e com a realidade escolar.

Diante desse cenário, é inegável que a formação docente passa a ser atravessada por um conjunto de exigências que não se restringe ao novo marco regulatório da EaD. A sobreposição com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 aprofunda o movimento em direção à maior presencialidade e rigor acadêmico. Isso pode e deve ser interpretado como um avanço em termos de qualidade, pois reforça a necessidade de vivências práticas e aproximação efetiva com a realidade escolar. Contudo, também representa uma pressão adicional sobre instituições e estudantes, pois, como já apontei aqui, exige reestruturação curricular, reorganização de polos, investimento em infraestrutura e maior disponibilidade de tempo por parte de quem, em muitos casos, escolheu a modalidade a distância justamente pela flexibilidade.

Esses desafios não podem ser ignorados. Se, por um lado, há o risco de dificultar o acesso de determinados grupos, por outro, abre-se a possibilidade de consolidar uma formação docente mais consistente, que prepare professores para lidar com

as demandas reais da sala de aula, dos territórios onde irão atuar e das comunidades escolares com as quais dialogarão. O momento, portanto, é de transição: cabe às instituições e aos formuladores de políticas públicas encontrar o ponto de equilíbrio entre qualidade e equidade.

Nesse ponto de equilíbrio, torna-se urgente enfrentar outro risco: o esvaziamento da procura pelas licenciaturas. Se a formação de professores passa a exigir mais presencialidade e dedicação, é indispensável que políticas públicas de incentivo acompanhem essas exigências. Programas como o PIBID, quando ampliados e articulados em parceria com estados e municípios, são exemplos de como é possível não apenas atrair jovens e demais interessados para a docência, como também garantir sua permanência em cursos de qualidade, com apoio financeiro e pedagógico que os possibilite estudar e se dedicar à sua formação. Sem esses investimentos, temo que o avanço normativo corra o risco de se tornar inviável para grande parte dos estudantes e para muitas instituições de médio porte — como as confessionais e comunitárias, sem fins lucrativos, que, no âmbito privado, foram justamente as que mais contribuíram para uma formação docente consistente.

Em última instância, o novo marco regulatório e as Diretrizes Nacionais para as Licenciaturas nos colocam diante de uma pergunta crucial: que tipo de professor queremos formar? Se a resposta for um profissional crítico, preparado e comprometido com a transformação da realidade educacional, será necessário avançar nesse caminho de maior rigor formativo. Mas esse movimento só será viável se vier acompanhado de políticas de incentivo e de valorização da carreira docente, capazes de assegurar não apenas a inclusão, como também a qualidade e a atratividade da profissão. ✦

Luciane Pedro
lattes.cnpq.br/9467082854050299

Referências

BRAGA, Ryon. **A polêmica da exclusão/inclusão no Ensino a Distância (EaD)**. LinkedIn, 2024. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/pol%C3%AAmica-da-exclus%C3%A3oinclus%C3%A3o-ensino-dist%C3%A2ncia-ead-ryon-braga-iitvf/>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 20 set. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Nádia Karina; SIQUEIRA, Marilza Regina. Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286167, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.286167>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CNnhVmX7FVstHbHRnq7Hkps/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2025.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Qualidade do professor impacta 60% o aprendizado dos alunos, revela estudo inédito do Instituto Península**. 30 abr. 2024. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/qualidade-do-professor-impacta-60-o-aprendizado-dos-alunos-revela-estudo-inedito-do-instituto-peninsula/>. Acesso em: 20 set. 2025.

EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE E NOVO MARCO REGULATÓRIO

Gilberto Back

Estamos vivendo um momento de mudanças na educação superior brasileira em busca de melhorias por qualidade. Desde a publicação do Decreto nº 12.456/2025 e das portarias que o regulamentam, as instituições de ensino estão focadas em rever matrizes curriculares, polos e formatos de oferta.

O novo marco descortina oportunidades para os cursos antes ofertados quase que integralmente a distância, com o estabelecimento de percentuais mínimos de atividades presenciais ou atividades síncronas. Além disso, surge oficialmente a oferta na modalidade semipresencial, o que amplia ainda mais as possibilidades para novos planejamentos acadêmicos.

Inicialmente, pode parecer apenas mais uma exigência burocrática, mas prefiro enxergar oportunidades. A regulação cria condições para que a experiência do estudante seja repensada em bases mais interativas e humanas. Ao valorizar a presença física ou mediada e estimular o uso de metodologias inovadoras, o marco reposiciona a EaD e o semipresencial como modalidades capazes de oferecer não apenas flexibilidade, como também interação, engajamento e desenvolvimento focado em competências.

Uma das principais novidades está na definição de percentuais mínimos de presencialidade, mas não vou discutir aqui, nem mesmo parafrasear, as porcentagens exigidas em cada modalidade, pois minha provocação principal neste texto é pensarmos que, em meio a essa janela de tempo de adequação dos cursos, devemos ir além da adequação das instituições com a regulamentação, aproveitando para rever a jornada de experiência para nossos alunos, pois essas mudanças vão alterar a forma como os estudantes irão vivenciar seus cursos e a maneira como vão se preparar para o mercado.

O contato direto com professores e colegas favorece o desenvolvimento de competências que o mundo do trabalho valoriza, como comunicação, liderança, capacidade de negociação e resolução de problemas em equipe. Além disso, estar fisicamente na instituição de ensino fortalece laços sociais, cria senso de comunidade e aumenta o sentimento de pertencimento, pois o aluno amplia seu contato com a instituição para além do uso de uma plataforma. O educador Paulo Freire explorava o pensamento de que os encontros geram relação. Essa relação só se concretiza plenamente em encontros que estimulam diálogo, presença e vínculo afetivo. Gosto de pensar a presencialidade, aqui neste texto, como o principal elemento para ampliar a experiência e treino aprofundado de competências.



Para o estudante trabalhador, esses encontros podem se transformar em espaços de *networking* e de troca de experiências que ultrapassam a dimensão acadêmica — no digital, muitas vezes, essa troca encontra desafios maiores. Para as instituições, a demanda é transformar a obrigatoriedade da presença em experiências formativas de qualidade, com contexto profissional para a formação do aluno.

Refletindo pelo aspecto sociológico do encontro, trabalhado no texto de Oliveira (2020), o encontro é uma ferramenta de análise das interações sociais e da forma como elas moldam o conhecimento. Quando aplicado à educação, isso nos mostra que cada aula presencial ou síncrona mediada é mais do que uma atividade didática, é um espaço de produção de vínculos e de significados coletivos.

Os cursos tecnólogos e de gestão (aqui deixo meu viés pessoal no texto pelos cursos que coordeno no Centro Universitário São Camilo) sentem de forma especial os efeitos dessa mudança, pois são conhecidos por serem mais curtos, e, com muitas ofertas em EaD, atraem estudantes em busca de inserção rápida no mercado, além de profissionais que conciliam estudo e trabalho. O aumento da carga presencial pode parecer, inicialmente, um obstáculo, no entanto, quando bem planejado, esse novo formato pode agregar valor e tornar essas formações ainda mais atrativas.

A exigência de encontros presenciais e atividades síncronas pode enriquecer a formação ao oferecer vivências em laboratórios, projetos de extensão e práticas supervisionadas. Para os alunos de gestão, habilidades como liderança, empatia, cooperação, comunicação, trabalho em equipe e negociação passam a ser praticadas em situações reais, simulando desafios corporativos. Podemos, ainda, fortalecer a proposta e a oportunidade que as atividades presenciais e síncronas oferecem, com a Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky, pensando no desenvolvimento potencial que os alunos podem atingir com a ajuda de atores experientes, com os professores, mediadores pedagógicos e com outros estudantes, aproximando essas experiências acadêmicas à realidade do mercado de trabalho.

O treino e desenvolvimento de competências, almejados pelas atividades presenciais, também respondem a uma demanda do próprio mercado, no qual empresas têm valorizado profissionais que, além de dominar conceitos, sabem aplicá-los em contextos coletivos, dinâmicos e imprevisíveis que enfrentamos no Mundo BANI (Frágil, Ansioso, Não Linear, Incompreensível). Ao equilibrar flexibilidade com experiências de interação, os cursos tecnólogos e de gestão se tornam ainda mais relevantes no cenário atual.

Outro ponto central do novo marco é a exigência de que os recursos digitais estejam integrados ao percurso formativo. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) não pode mais ser apenas um repositório de materiais. Ele deve oferecer condições de interação, acompanhamento e protagonismo estudantil, que precisam ser observadas sob a ótica de profissionais capacitados em UX (*User Experience*). Porém, um conceito mais amplo vem ganhando destaque no campo educacional, a CX (*Customer Experience*), ou experiência do cliente. No caso das instituições de ensino, isso significa olhar para toda a jornada do estudante, desde o primeiro contato no processo seletivo até a formatura, e mesmo depois dela, pensando nos egressos. Cada etapa, como o atendimento prestado pela secretaria, a clareza das informações no site, o suporte nos polos de EaD, a comunicação institucional e até o tom das mensagens enviadas ao longo do curso, compõe essa experiência global.

Enquanto a UX se preocupa se o aluno consegue navegar de forma simples no ambiente virtual ou acessar com facilidade os materiais, a CX abrange um nível mais estratégico. Ela envolve a percepção de valor que o estudante constrói sobre a instituição, considerando não só a sala de aula ou a plataforma, como também o modo como se sente tratado, ouvido e acolhido, seja no ambiente virtual ou nos encontros presenciais.

Em tempos de maior concorrência entre universidades, cuidar da CX é fundamental, pois influencia diretamente a retenção e o engajamento. Um aluno que percebe qualidade, atenção e coerência em todos os pontos de contato com a instituição tende a se sentir parte de uma comunidade acadêmica, e não apenas um simples consumidor. A CX, quando bem desenhada e pensada nas oportunidades de interação dos estudantes com professores e mediadores, contribui significativamente para a cesta de elementos valorizados na jornada acadêmica do aluno.

Reflexão final

O novo marco regulatório representa, sim, um desafio. Estabelece que instituições reorganizem currículos, polos e invistam em plataformas digitais mais robustas. Mas também abre uma janela de oportunidade única para reposicionar a EaD e o semipresencial no Brasil.

Para os alunos, isso significa menos isolamento e mais interação. A rotina de estudos, antes caracterizada pela flexibilidade quase total da EaD, passa a ter pontos de encontro, momentos de troca e vivências práticas que fortalecem o aprendizado. Para os professores e mediadores, o desafio é criar experiências significativas nesses espaços, transformando cada encontro em oportunidade de engajamento e construção de conhecimento coletivo, que devem ser desenhadas e explicitadas em seus projetos pedagógicos de curso.

Se bem aproveitadas, as mudanças podem transformar a trajetória acadêmica em um percurso mais vivo, integrado e conectado às demandas do mundo atual.

O que o novo marco regulatório faz é recolocar essa essência da qualidade no centro da formação superior. Ao garantir mais momentos de interação, ele cria condições para que a experiência do estudante seja mais completa, humana e transformadora. A presença deixa de ser apenas uma exigência legal e passa a ser um espaço de construção coletiva, em que o conhecimento se entrelaça com as relações sociais e se transforma em prática viva.

É exatamente nessa direção que a educação superior brasileira pode dar um salto de qualidade. Transformando uma obrigação regulatória em um terreno fértil de encontros pedagógicos, sociais e humanos, a experiência do estudante pode e deve se tornar mais próxima da realidade e dos desafios do mundo contemporâneo.

Por fim, gosto de pensar que, nesse processo de mudanças, o grande beneficiado é o estudante, que terá flexibilidade, mas também a garantia de vivência em um cenário cuidadosamente pensado para que ele se torne um profissional desejado pelo mercado. ✨

Gilberto Back
lattes.cnpq.br/8699863252587255

Referências

ALVES, José Joaquim Matias; PINHEIRO, Generosa. **Comunidades de aprendizagem**: efeitos e desafios — Uma scoping review. Universidade Católica Portuguesa. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KcFrgC94kC8TzdvFyQRnZfC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 378, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 mai 2025. Seção 1, p. 103. Disponível em: <<https://cfbm.gov.br/wp-content/uploads/2025/05/PORTARIA-MEC-No-378-DE-19-DE-MAIO-DE-2025-PORTARIA-MEC-No-378-DE-19-DE-MAIO-DE-2025-DOU-Imprensa-Nacional.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025. Dispõe sobre regras de transição relativas à oferta de cursos de graduação nos formatos presencial, semipresencial e a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 506, de 10 de julho de 2025. Dispõe sobre requisitos de corpo docente, mediadores pedagógicos e tutores na oferta de cursos superiores em formato semipresencial e a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nova política de educação a distância**: EaD 2025. Documento orientador. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação EaD 2025**: resumo e aspectos que merecem atenção. Documento técnico interno. Brasília, DF, 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, Lucas Amaral de. Por uma sociologia do encontro: trabalho de campo, posições sociais e processos de interação na produção do conhecimento. **Mediações — Revista de Ciências Sociais**, vol. 25, nº 1, p. 142-160, 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Enter prompt..

Generate

O USO ÉTICO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, SEGUNDO O COPE

Dominando a ferramenta: um guia acadêmico para o uso ético e estratégico da inteligência artificial, segundo o COPE

Edison Barbieri

O advento da inteligência artificial (IA) representa um paradigma transformador para a prática científica, oferecendo ferramentas poderosas que estão redefinindo as fronteiras da pesquisa, da análise de dados e da comunicação acadêmica. No entanto, este novo poder traz consigo uma responsabilidade proporcional. O temor de cometer um erro ético ou de ter um trabalho rejeitado não deve paralisar os pesquisadores, mas, sim, incentivá-los a adotar as melhores práticas. O *Committee on Publication Ethics* (COPE), principal entidade normativa da ética em publicações acadêmicas, tem delineado um caminho claro e seguro para a integração dessas tecnologias. Longe de ser um impedimento, o posicionamento do COPE serve como um guia libertador, permitindo que acadêmicos utilizem a IA com confiança, desde que o façam com transparência e rigor.

Autoria é responsabilidade: a inalienável primazia do pesquisador humano

O princípio fundamental do COPE é inequívoco: ferramentas de IA não podem ser listadas como autores (COPE, 2023a). Este não é um limite tecnológico, mas um pilar ético. A autoria científica implica responsabilidade intelectual, prestação de contas pela precisão dos dados e capacidade de responder por questões éticas e metodológicas — atributos que são, por natureza, exclusivamente humanos.

Para o acadêmico que utiliza ferramentas de inteligência artificial

É importante compreender que você não está sozinho nesse processo. Ao usar recursos como *ChatGPT*, *Gemini*, *Claude*, *Elicit* ou qualquer outra ferramenta, você assume o papel de supervisor especializado e crítico final do trabalho. Use a IA como um assistente de pesquisa extremamente talentoso, mas que não possui um diploma ou ética própria. Portanto, a responsabilidade última pela precisão, integridade e ética do trabalho é sempre sua. A IA pode apoiar, mas nunca substituir o discernimento humano na produção científica.

Transparência radical: a chave para a confiança

O corolário do princípio da autoria é a obrigatoriedade da divulgação explícita do uso de ferramentas de inteligência artificial. O “medo” de declarar o uso deve ser substituído pela confiança que se conquista ao fazê-lo. A transparência não é uma admissão de fraqueza, mas uma demonstração de rigor metodológico.

Para o acadêmico: como declarar o uso de IA?

Na seção de métodos ou em uma nota de rodapé: inclua um parágrafo detalhando o uso da IA.

Seja específico: não escreva apenas “foi usada IA”. Esclareça: “O modelo *GPT-4* foi utilizado para sugestões iniciais na estruturação do esboço da introdução”; “A ferramenta *Scite.ai* foi empregada para auxiliar na triagem e organização inicial de referências bibliográficas”; “O código para análise estatística foi otimizado com sugestões geradas pelo *GitHub Copilot*”.

Descreva a verificação: acrescente como você validou o *output*: “Todo o conteúdo gerado foi minuciosamente verificado, editado e validado pelos autores, que assumem total responsabilidade pela exatidão das informações”.

Vigilância ativa: superando as limitações da IA

O COPE alerta que o uso de inteligência artificial pode introduzir vieses, alucinações (dados fabricados) e imprecisões (COPE, 2023a). Este aviso não é para proibir o uso, mas para capacitar o utilizador. Conhecer os riscos é o primeiro passo para mitigá-los.

Verificações essenciais ao usar IA

Verificação de fatos: trate cada resposta da IA como uma afirmação de um colega que precisa ser citada e checada. Nunca copie e cole sem verificar fontes primárias.

Viés de confirmação: a IA pode tender a gerar conteúdo que ecoe os dados com que foi treinada. Use-a para explorar perspectivas diferentes, mas não para reforçar preconceitos.

Análise crítica: questione sempre: “Isso faz sentido no meu campo?”; “Os artigos que esta ferramenta citou realmente existem e são relevantes?”.

Além da redação: aplicações éticas e poderosas

O uso da IA vai muito além da escrita. Restringir seu uso por medo é desperdiçar seu potencial. O COPE, implicitamente, endossa seu uso em diversas fases da pesquisa quando devidamente declarado:

- Ideação e revisão de literatura:** use ferramentas como *Elicit* ou *Consensus* para mapear o campo de estudo e identificar lacunas.
- Análise de dados:** utilize assistentes de código (como o *Copilot*) para escrever ou debugar código de análise estatística, ou ferramentas para processamento de linguagem natural (NLP) em dados qualitativos.
- Edição e clareza:** use assistentes gramaticais para polir a linguagem de um manuscrito já redigido, especialmente para pesquisadores não nativos em inglês.

O papel dos editores e revisores: uma avaliação justa

O COPE orienta editores e revisores a estarem atentos a sinais de uso não declarado de IA (COPE, 2023b). Para o acadêmico, isso é uma proteção, não uma ameaça. Significa que a comunidade está se adaptando e criando mecanismos para uma avaliação justa. O que é penalizado não é o uso, mas o uso oculto. Um manuscrito que declara transparentemente o uso de IA será julgado pelo seu mérito científico, não pela ferramenta utilizada.

Conclusão: da apreensão à maestria

O *framework* ético proposto pelo COPE não é uma coleção de restrições punitivas. É um manual de emancipação para a era da IA. Ele liberta os pesquisadores para explorarem todo o potencial dessas ferramentas, oferecendo um contrato de confiança com a comunidade científica: seja transparente, assuma a responsabilidade e mantenha a integridade.

Portanto, acadêmicos, não tenham medo. Dominem a ferramenta. Integrem a IA no seu fluxo de trabalho de forma estratégica, crítica e, acima de tudo, transparente. Ao fazerem isso, não estarão diminuindo a sua autoria, mas ampliando-a, tornando-se pesquisadores mais eficientes, rigorosos e, conseqüentemente, mais credíveis. O uso ético e inteligente da IA não é uma ameaça à ciência; é o seu próximo capítulo evolutivo. ✨

Edison Barbieri
lattes.cnpq.br/0821953182719251

Referências

COPE. COPE position statement on AI tools in research and publication processes. **Committee on Publication Ethics**, 2023a. Disponível em: <https://publicationethics.org/cope-position-statements/ai-author>. Acesso em: 20 out. 2025.

COPE. Discussion document: Artificial Intelligence (AI) in decision making. **Committee on Publication Ethics**, 2023b. Disponível em: <https://publicationethics.org/resources/discussion-documents/artificial-intelligence-ai-decision-making>. Acesso em: 20 out. 2025.



Serviço-escola de Psicologia: formação acadêmica e atendimento à comunidade

Grasiele Aparecida Bomtempo
Thais Viegas Mello
Gláucia Rosana Guerra Benute

Os serviços-escola de Psicologia possibilitam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e unem formação profissional e atendimento social com vistas à compreensão e atuação frente às demandas da comunidade. As atividades propostas são regidas pela Lei nº 11.788/2008, que regulamenta as atividades de estágio realizadas por estudantes de diferentes níveis de formação, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia, bem como as orientações e normativas do Conselho Federal de Psicologia (CFP).

Durante as décadas de 1970 e 1980, com a expansão dos cursos de Psicologia, as Instituições de Ensino Superior passaram a criar clínicas-escola como infraestrutura necessária ao cumprimento da exigência legal de estágios. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) consolidou a autonomia universitária e reforçou a importância das práticas supervisionadas.

O marco decisivo para a oficialização do termo serviço-escola surgiu em 2004, com a Resolução CNE/CES nº 8/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia e estabeleceu a obrigatoriedade de núcleos de prática e serviços-escola como campos de estágio. Esse processo foi fortalecido em 2011 pela Resolução CNE/CES nº 5/2011, que atualizou as Diretrizes Curriculares de 2004 e determinou a existência obrigatória de serviços-escola de Psicologia vinculados aos cursos de graduação.

As DCNs homologadas em 23 de outubro de 2023 reafirmam, no artigo 16º, a necessidade do serviço-escola como parte obrigatória da estrutura acadêmica, assegurando a integração entre ensino, prática profissional e atendimento à comunidade. Esse serviço é definido, no §1º do artigo 16º, como um espaço de prestação de serviços e articulação com a sociedade, podendo integrar ações de formação, pesquisa e extensão; além disso, o §2º afirma que as atividades do serviço-escola devem ser congruentes com o perfil de egresso do curso e com as demandas do serviço psicológico na comunidade em que a instituição está inserida.

Complementarmente, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou documentos técnicos e orientações que regulamentam aspectos éticos e organizacionais das clínicas-escola, consolidando sua função pedagógica e social.

Ano	Documento legal	Contribuição para a formação em Psicologia
1962	Lei nº 4.119	Regulamenta a profissão; exige estágio supervisionado, mas não cita clínica-escola.
1964	Decreto nº 53.464	Regulamenta a lei; define currículo mínimo e estágio supervisionado.
1970-1980	Expansão dos cursos	Criação prática das primeiras clínicas-escola nas universidades.
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	Reforça a autonomia institucional e as práticas supervisionadas.
2004	Resolução CNE/CES nº 8	Estabelece núcleos de prática e serviços-escola como obrigatórios.
2011	Resolução CNE/CES nº 5	Determina a existência obrigatória de serviços-escola nos cursos.
A partir do ano 2000	Normativas CFP	Orientações sobre ética, sigilo e funcionamento dos serviços-escola.

Assim, para o desenvolvimento dos estágios clínicos, consolidou-se a prática supervisionada nos espaços atualmente denominados serviços-escola.

No Centro Universitário São Camilo, a Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira materializa o compromisso de prestar serviços de qualidade à comunidade na qual está inserida,

ao mesmo tempo que propicia ao estudante o exercício supervisionado da prática profissional. Ao atender diferentes demandas psicológicas da população, os estagiários, sob a orientação de professores experientes, desenvolvem competências técnicas, postura ética e habilidades socioemocionais indispensáveis ao exercício profissional.

Estrutura física e administrativa da Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira

O serviço-escola da Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira apresenta infraestrutura que permite garantir a qualidade do serviço prestado e respeito às normativas éticas e profissionais para atuação do psicólogo. A Clínica-Escola é composta por: sala de espera; consultórios clínicos que permitem atendimento individual; avaliação neuropsicológica; atendimento familiar e atendimento infantil em espaço adequado ao usuário do serviço; e atendimento em grupo. Possui, ainda, sala para prática diagnóstica específica para utilização de alunos, docentes e responsáveis técnicos, que permite o estudo de testes psicológicos, a atualização de prontuários — físicos e eletrônicos — e a escrita de relatórios. Essa sala está equipada com computadores e amplo armário para armazenamento de testes e instrumentos privativos ao profissional psicólogo. Nos aspectos voltados

à administração, a clínica possui sala destinada às atividades das responsáveis técnicas (RTs) do serviço, sala de arquivo e banheiros com acessibilidade adequados às normativas da legislação vigente. O serviço-escola foi realizado pensando na necessidade da manutenção do sigilo profissional, com isolamento acústico.

Entre a formação e a comunidade

A saúde mental é de fundamental importância para todos. A Organização Mundial da Saúde destaca que quase 1 bilhão de pessoas, incluindo 14% dos adolescentes, vivem com algum transtorno mental.

A Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira atua como serviço de prevenção e promoção de saúde, oferecendo atendimento psicológico gratuito à comunidade. O serviço recebe encaminhamentos da rede e/ou instituições, além de atender às demandas espontâneas da população.

Toda a organização do serviço segue rigorosamente a legislação, as orientações do Conselho Federal de Psicologia, resoluções e diretrizes curriculares.

Para auxiliar o desenvolvimento dos discentes que realizam o estágio e o cumprimento das normas éticas e técnicas institucionais, a Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira, situada no *campus* Pompeia do Centro Universitário São Camilo, possui duas psicólogas que atuam como responsáveis técnicas (RTs) pelo serviço. Entende-se que a atuação da RT é um pilar central do funcionamento do serviço-escola de Psicologia, promovendo a qualificação da formação dos alunos e garantindo um atendimento psicológico acessível e de qualidade. Semestralmente, antes de os alunos iniciarem os estágios, as RTs do serviço organizam o que é denominado de “acolhida”: recebem os estudantes na clínica, dando orientações sobre as normativas técnicas e éticas da profissão, apresentando os protocolos internos de atendimento e esclarecendo sobre os documentos que devem ser desenvolvidos ao longo dos atendimentos, que contemplam todas as especificações do Conselho Federal de Psicologia. Para além das orientações das RTs, todos os alunos realizam supervisão dos atendimentos e dos documentos desenvolvidos em sala de aula, com professores experientes na área de atuação clínica.

Com as crescentes demandas em saúde mental, os serviços-escola de Psicologia podem ser compreendidos como um dispositivo de cuidado em saúde mental — embora ainda não se encontrem reconhecidos nas políticas públicas de saúde como parte da assistência primária em saúde —, desempenhando um papel relevante nesse nível de atenção.

Em 2024, a Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira atendeu mais de 1.800 pessoas nas seguintes modalidades de atendimento: triagem psicológica, psicoterapia breve, psicodiagnóstico, atendimento clínico e psicossocial, grupos, orientação profissional e de carreira, atendimento familiar, acolhimento, intervenções em situações de crise e em projetos de extensão do curso, tais como o de atendimento a vítimas de violência (realizado em parceria com o Tribunal de Justiça) e o de avaliação neuropsicológica.

Ofertando um serviço de saúde mental contextualizado para as necessidades da comunidade, a Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira realiza parcerias com instituições como o Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA), escolas municipais e estaduais, Unidades Básicas de Saúde (UBSs), Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) e núcleos de convivência.

Com isso, o serviço-escola de Psicologia reafirma sua relevância como espaço de cuidado, aprendizado e fortalecimento da rede e promoção de saúde mental.

O curso de graduação em Psicologia realiza a aquisição de testes psicológicos — que são instrumentos de mensuração e avaliação de características psicológicas, de uso privativo do profissional psicólogo — para serem utilizados no serviço-escola e em disciplinas da grade acadêmica.

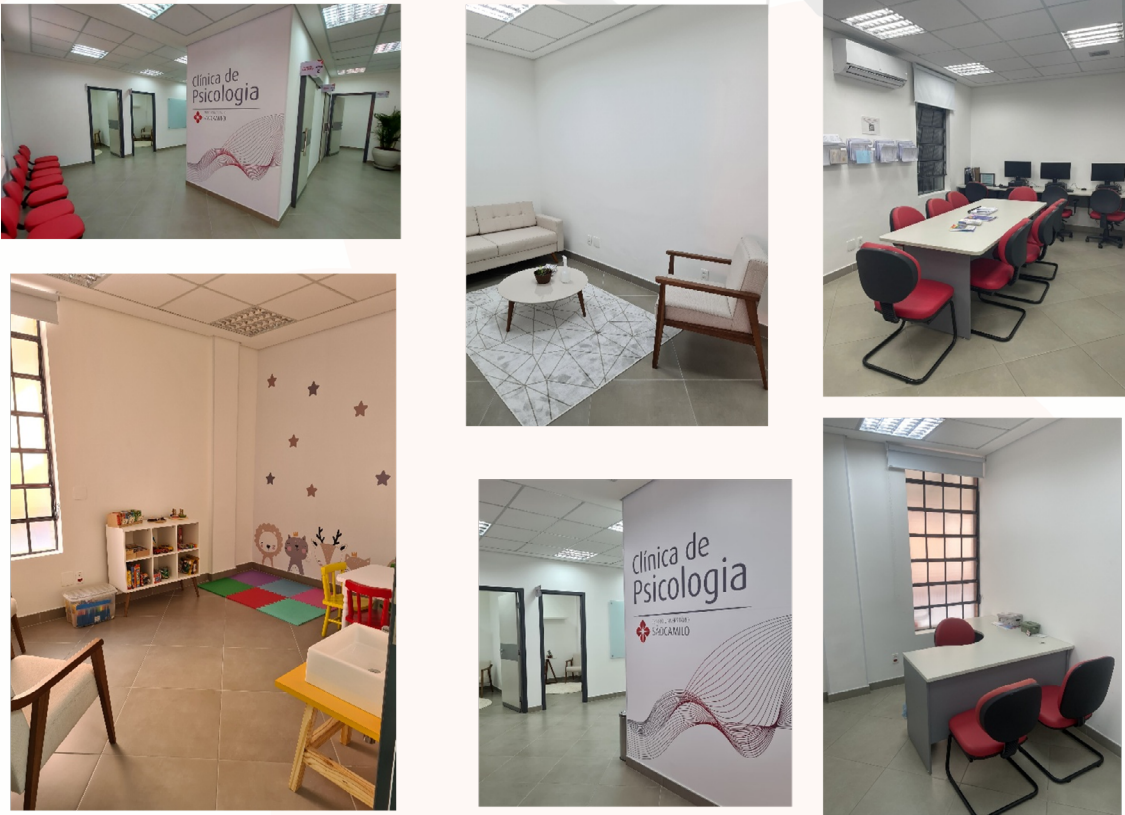
Os testes psicológicos são instrumentos fundamentais na formação dos estudantes de Psicologia, pois possibilitam a identificação, descrição, qualificação e mensuração de características psicológicas por meio de procedimentos sistemáticos. A utilização desses testes no serviço-escola propicia aos alunos a vivência prática essencial para desenvolver competências técnicas, éticas e clínicas necessárias à atuação profissional. Além disso, esses instrumentos ampliam a compreensão dos processos psicológicos e favorecem a fundamentação das hipóteses teóricas e das intervenções clínicas, enfatizando a importância da prática baseada em evidências empíricas. A supervisão qualificada durante a aplicação e interpretação dos testes garante a formação responsável e o respeito aos princípios éticos da profissão, contribuindo para a construção de um conhecimento sólido e integrado ao cuidado psicológico.

Atendimento ao usuário

Todos os serviços clínicos oferecidos são realizados mediante concordância por parte do usuário das condições explicitadas no Termo de Políticas da Clínica e/ou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deixa claro os critérios e o funcionamento geral e específico do serviço.

As principais informações aos usuários estão atreladas ao horário de funcionamento do serviço, critério de falta/frequência durante o semestre letivo, orientação sobre o atendimento para menores de 18 anos, política de privacidade em conformidade com a LGPD, regulamentação do serviço, igualdade de tratamento, diversidade e combate à discriminação e ao assédio no ambiente profissional.

A inscrição dos usuários para atendimento é realizada por meio do telefone (11) 3355-3929 ou do e-mail agendamento.psicologia@saocamilo-sp.br. Após a inscrição, o primeiro atendimento é o de triagem psicológica, que tem como objetivo identificar a demanda do usuário, explicar os limites e possibilidades do serviço, realizar o encaminhamento para a modalidade de atendimento adequada à queixa apresentada, bem como fazer outros encaminhamentos, quando pertinente.



Ambientes da Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira.

Serviço-escola, pesquisa e extensão

O serviço-escola também se configura como um espaço de apoio à pesquisa acadêmica, funcionando como campo de aplicação e produção de conhecimento científico. O processo ocorre de forma organizada e em conformidade com as normas éticas da instituição e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

O fluxo para inclusão de pesquisas no serviço-escola se dá da seguinte maneira:

- *Elaboração do projeto:* o docente elabora o projeto de pesquisa, baseado em uma justificativa pertinente para a aquisição de informações que tragam benefícios à população, aos participantes da pesquisa e à comunidade científica;
- *Apresentação:* o projeto de pesquisa é apresentado à coordenação do curso da Psicologia;
- *Encaminhamento da proposta:* o docente responsável pela pesquisa encaminha o projeto para conhecimento das RTs, que avaliam a pertinência e estabelecem o fluxo a ser seguido no serviço — no que diz respeito a agendamentos e processos envolvidos —, além de assumir a garantia da assistência psicológica imediata e integral, quando necessário, a todos os participantes do estudo. Dessa forma, o serviço-escola torna-se coparticipante da pesquisa. Esses atendimentos são inseridos na rotina já existente de serviços gratuitos oferecidos à comunidade;
- *Aprovação ética:* o docente encaminha o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da instituição e, após a aprovação do projeto, envia o número do parecer deferido ao serviço-escola, assegurando que o projeto esteja em conformidade com as diretrizes éticas da CONEP;
- Após a aprovação do projeto pelo Sistema CEP/CONEP, as RTs organizam os fluxos necessários para que a pesquisa possa ocorrer.

No que diz respeito aos projetos de extensão:

- O Docente formula o projeto e o apresenta à coordenação do curso;
- O projeto é apresentado às RTs, que estabelecem, junto com o docente, o dia e horário adequado para o atendimento aos usuários.

Assim, o serviço-escola não apenas cumpre sua função de atendimento à comunidade e formação discente, como também contribui para o avanço científico e para a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Desafios contemporâneos no cuidado psicológico

Um dos principais desafios observados hoje é a crescente medicalização das questões psicológicas e educacionais. Muitas vezes, no lugar da busca por apoio em processos de cuidado contínuo, como psicoterapia, acompanhamento escolar e orientações familiares, ocorre uma ênfase na procura por laudos diagnósticos, que funcionam como justificativa para dificuldades de aprendizagem, comportamento ou adaptação.

Esse movimento traz consequências importantes:

- Redução da complexidade da pessoa a rótulos diagnósticos, deixando em segundo plano os aspectos emocionais, relacionais e sociais.
- Pressão sobre profissionais para emitirem laudos como uma forma de validação institucional, mais do que como recurso clínico necessário.
- Fragilização do cuidado integral, já que o diagnóstico passa a ser visto como solução em si mesmo, quando, na verdade, deveria ser apenas um passo dentro de um processo maior de acompanhamento.

A crescente demanda por laudos diagnósticos, especialmente nas clínicas-escola, evidencia uma lógica social e institucional que prioriza a normatização e a individualização do sofrimento psíquico, em detrimento da oferta de processos assistenciais continuados. Essa busca acentuada por laudos, muitas vezes, reflete expectativas externas — de instituições escolares, familiares ou do próprio sistema jurídico —, tornando o documento psicológico um fim em si

mesmo, e não um instrumento inserido em um processo clínico rigoroso. Estudos nacionais destacam a necessidade de problematizar o excesso de pedidos de laudos, o que pode esvaziar o papel transformador da clínica e reforçar práticas medicalizantes ou excludentes. O desafio ético e técnico dos serviços-escola é orientar usuários e instituições sobre o uso crítico do laudo, promovendo intervenções voltadas ao cuidado integral, à escuta e à corresponsabilização das redes.

Os serviços-escola representam um espaço singular em que se articulam formação profissional, produção de conhecimento e compromisso social. Ao mesmo tempo em que constituem campo essencial para a aprendizagem prática dos estudantes, são também dispositivos de cuidado em saúde mental, garantindo acesso gratuito e qualificado à comunidade. A experiência do Centro Universitário São Camilo, por meio da Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira, evidencia como é possível conciliar excelência acadêmica e responsabilidade social, ofertando atendimentos diversos e contextualizados às demandas da população.

Nesse cenário, a superação dos desafios contemporâneos, como a busca indiscriminada por laudos diagnósticos e a tendência à medicalização, reforça a importância de preservar a dimensão ética, crítica e transformadora da prática psicológica. Assim, a Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira reafirma seu papel de fortalecimento das redes de cuidado e de promoção da saúde mental em sua complexidade.✿

Grasiele Aparecida Bomtempo
lattes.cnpq.br/1777172406210931

Thais Viegas Mello
lattes.cnpq.br/8455069846236600

Gláucia Rosana Guerra Benute
lattes.cnpq.br/1000571813063485

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 1996, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2008, Brasília, DF.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mai. 2004, Seção 1, p. 16-17.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2023, Edição 201º, Seção 1, p. 55.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 005/2012**. Altera a Resolução CFP nº 002/2003, que define e regulamenta o uso, elaboração e comercialização de testes psicológicos. Brasília, DF: CFP, 2012.

FARIAS, I. C.; VIEIRA, C. A. L. Encaminhamentos da Atenção Básica a uma clínica-escola de Psicologia. **Revista Psicologia e Saúde**, 2022, 14(1), 157–169. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/pssa.v14i1.1273>. Acesso em: 20 out. 2025.

FREITAS, M. C. De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de sentidos na infância. **Cadernos de Pesquisa**, 2019, 49(172), 6–27. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145011>. Acesso em: 20 out. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO highlights urgent need to transform mental health and mental health care**. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/releases/17-06-2022-who-highlights-urgent-need-to-transform-mental-health-and-mental-health-care>. Acesso em: 20 out. 2025.

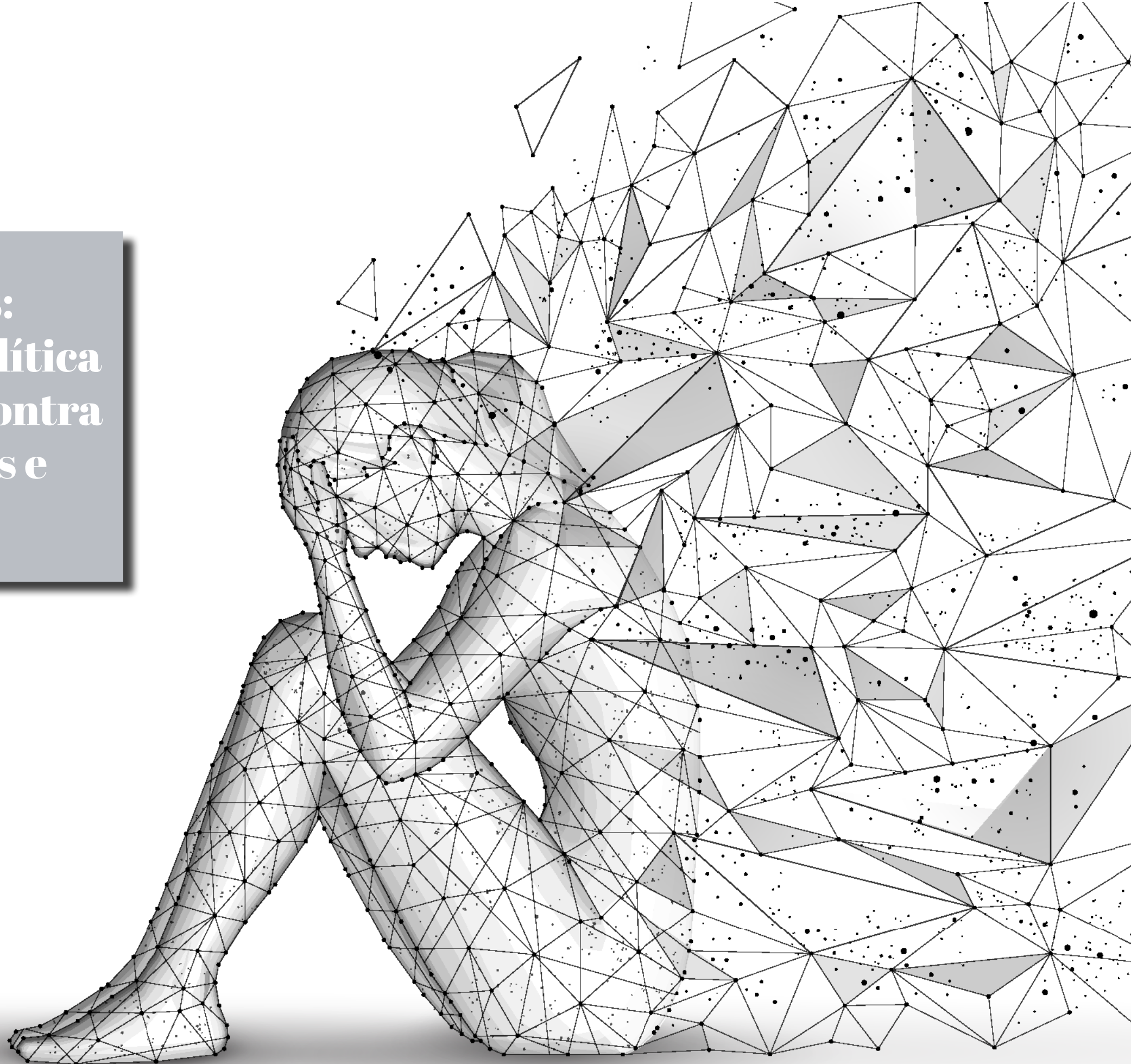
Feridas coletivas: a psicanálise sociopolítica diante da violência contra mulheres, crianças e adolescentes

Rosemeire Aparecida do Nascimento

Beatriz Catalan da Costa

Mariana Carneiro Rabadan

Thaiz Lima Ramos dos Santos



A violência de gênero, inclusive em suas modalidades familiar e doméstica, não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero que privilegia o masculino (Saffioti, 1999). O Conselho Federal de Psicologia (2024) define violência como um espectro, pois o ato violento pode ser classificado de vários modos e é vivenciado pela vítima direta, por seus filhos ou outros familiares. Segundo o Relatório Socioeconômico da Mulher (Brasil, RASEAM, 2025), o Brasil registrou 1.450 casos de feminicídio em 2024, o que significa quase quatro mulheres mortas por dia.

Longe de ser um fenômeno episódico, trata-se de uma prática histórica e estrutural, enraizada em um modelo patriarcal que, ao longo dos séculos, legitimou — e ainda legítima — o controle dos corpos femininos e infantis. O espaço doméstico, que deveria ser lugar de cuidado e proteção, muitas vezes se converte em cenário de agressões morais, físicas, psicológicas, patrimoniais e sexuais — quase sempre praticadas por pessoas próximas e de confiança, o que geralmente silencia e confunde as vítimas.

Mesmo com avanços importantes na legislação, como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a distância entre os direitos garantidos e a realidade ainda é profunda (Silva; Almeida, 2023).

Psicanálise sociopolítica: reflexões sobre a violência

A psicanálise ensina que o trauma não se limita ao instante da violência. Freud (1920/2010) já apontava que experiências não simbolizadas tendem a retornar em sintomas repetitivos, enquanto Ferenczi (1933/1992) destacou que, quando o adulto responde à criança com violência em lugar de cuidado, ocorre uma inversão radical de papéis, gerando efeitos devastadores na constituição psíquica. Esses estudos ajudam a compreender por que a violência gera sintomas persistentes, como depressão, ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático, retraimento social, entre outros.

Mas reduzir o sofrimento ao plano individual seria insuficiente. A psicanálise sociopolítica (Birman, 2012; Safatle, 2021) destaca que sintomas psíquicos são também respostas aos processos de exclusão, desamparo e desigualdade histórica.

Assim, atender as vítimas de violência implica reconhecer que cada sujeito carrega, em sua dor, marcas de uma violência coletiva.

A psicologia social crítica reforça essa leitura. Para Lane (2006) e Guareschi e Reis (2022), o sujeito é, ao mesmo tempo, produto e produtor das relações sociais. A violência, nesse sentido, não pode ser interpretada fora de seu contexto sociopolítico e cultural: ela expressa e reproduz hierarquias de poder.

A universidade na luta contra a violência

Nesse cenário, experiências universitárias assumem um papel estratégico. O Projeto de Extensão “Acolhimento clínico-social a mulheres, crianças e adolescentes vítimas de violência”, desenvolvido na Clínica-Escola de Psicologia Dra. Nise da Silveira do Centro Universitário São Camilo, é exemplo de como ensino e comunidade podem se articular.

O projeto nasceu diante da crescente demanda de casos encaminhados, oferecendo atendimentos clínicos gratuitos e supervisionados, articulados à rede socioassistencial e de proteção jurídica.

Para as vítimas e suas famílias, o espaço significou acolhimento, amparo, cuidado e escuta qualificada; para os estudantes, uma formação ética e política diante de situações-limite.

Para além das estatísticas, a experiência evidencia a potência da universidade como espaço de resistência: lugar onde a clínica se amplia, onde a palavra das vítimas é sustentada e onde teoria e prática se entrelaçam no enfrentamento da violência.

Caminhos e desafios

A violência de gênero e a violência contra crianças e adolescentes não são apenas problemas individuais, mas mecanismos de controle social que se mantêm pela desigualdade de gênero, pelo machismo, racismo, discriminação, sub-representação, disparidade salarial, manutenção dos privilégios, impunidade e fragilidade das políticas públicas.

Referências

BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade**: espaço, dor e desalento na atualidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o Código Penal para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do homicídio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Relatório socioeconômico da mulher — RASEAM**. Brasília: Ministério das Mulheres, 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relatório sobre violência**. Brasília: CFP, 2024.

FERENCZI, Sándor. Confusão de línguas entre os adultos e a criança. In: _____. **Psicanálise IV: obras completas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1933].

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1920].

GUARESCHI, Pedrinho; REIS, Cássio. **Psicologia social crítica**: perspectivas de transformação. Petrópolis: Vozes, 2022.

LANE, Silvia T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, Maria; ALMEIDA, João. **Direitos e violência de gênero**: desafios da efetivação. São Paulo: Cortez, 2023.

A psicanálise sociopolítica ajuda a compreender que escutar as vítimas não é apenas tratar sintomas, mas também denunciar estruturas e sustentar novas possibilidades de subjetivação.

Os desafios permanecem: ampliar as redes de cuidado, garantir a escuta clínica — que permite transformar a dor em palavra e contar outra história —, encontrar novas formas de enfrentamento, de transformação e outros caminhos para as vítimas.

Nesse percurso, a universidade mostra que é possível unir ciência, clínica e compromisso social na luta contra a violência. ✿

Rosemeire Aparecida do Nascimento
lattes.cnpq.br/0018212828579616

Beatriz Catalan da Costa
lattes.cnpq.br/4891404570063007

Mariana Carneiro Rabadan
lattes.cnpq.br/4706359662114590

Thaiz Lima Ramos dos Santos
lattes.cnpq.br/1854370470569643

A IMPORTÂNCIA DAS IES JUNTO ÀS POPULAÇÕES VULNERÁVEIS

Maria Elisa Gonzalez Manso



Muito se discute sobre o papel social das Instituições de Ensino Superior (IES), assunto que, nos últimos anos, tem ganhado destaque, especialmente no que diz respeito à contribuição para o desenvolvimento comunitário e à promoção da inclusão social. Toda IES produz impacto social, algo que ocorre desde a criação da primeira universidade, já que o conhecimento produzido levou, e ainda leva, a mudanças nas sociedades. Ressalta-se, no entanto, que nem sempre houve preocupação dessas instituições com o aspecto social.

Santos (2005) ressalta que a universidade é um território que demarca suas fronteiras, racionalizando aspectos socioeconômicos e políticos em normas por ela estabelecidas. Permeada por funções e hierarquias, permaneceu enclausurada por décadas, e hoje tem o desafio, imposto pela sociedade, de exercer seu papel social. Esse desafio, nas palavras de Morin (2012, sinopse), tem o “mérito de introduzir uma nova e criativa reflexão no contexto das discussões que estão sendo feitas sobre a educação para o Século XXI”.

Assim, as IES são chamadas a se reconstruírem para fora de seus muros, incorporando saberes de outros grupos sociais. Seu papel não é apenas o de doar saber, mas passa a ser o de receber e compartilhar saber — papel que mobiliza afetos e perspectivas tanto de educadores e educandos quanto da própria comunidade. Nessa situação, “ninguém educa ninguém e ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 68).

No Brasil, após a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), as discussões sobre a responsabilidade social das IES ganharam destaque. Esses debates saíram fortalecidos quando da ocorrência da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, em 2009, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo documento “As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social” (UNESCO, 2009) passou a nortear a atuação dos Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU).

Mais do que formar profissionais qualificados, as IES são chamadas à responsabilidade de atuar como agentes de transformação, promovendo ações que busquem reduzir desigualdades, ampliar oportunidades e fortalecer o vínculo social.

No Brasil, país de inúmeras desigualdades, essa é uma função das IES que ganha extrema relevância e pode ocorrer de inúmeras formas, sendo as principais atividades as de extensão e a pesquisa aplicada. Esses dois tipos de ações trazem consigo a possibilidade de diminuição de barreiras sociais e da promoção de inclusão, sobretudo em contextos de desigualdades e vulnerabilidade.

Mas, primeiro, é importante compreender o que se entende por desigualdade e vulnerabilidade.

A desigualdade trata da distribuição diferente de recursos, oportunidades e direitos pelos diversos estratos sociais que compõem uma sociedade, resultando em níveis elevados de pobreza, exclusão e discrepância de acesso a serviços básicos, tais como saneamento e serviços sociais, para alguns grupos em detrimento do privilegiamento de outros.

Segundo dados do Banco Mundial (2020), o Brasil apresenta uma das maiores desigualdades de renda do mundo, com o 1% mais rico da população concentrando uma parcela significativa dos recursos nacionais, enquanto uma parcela expressiva da população vive em condições de vulnerabilidade socioeconômica. A desigualdade também se manifesta de forma regional, sendo mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste, caracterizadas por menor desenvolvimento econômico e maior déficit de infraestrutura e serviços públicos de qualidade.

Por sua vez, a vulnerabilidade social diz respeito à desvantagem de grupos sociais diante de fatores econômicos, ambientais, culturais ou políticos que ameaçam sua sobrevivência e bem-estar. Grupos como povos indígenas, comunidades quilombolas, populações em situação de rua, minorias raciais e indivíduos com deficiência encontram-se frequentemente em situações de maior risco de exclusão, discriminação e desigualdade de oportunidades. Segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2019), esses grupos enfrentam obstáculos no país que dificultam o acesso à educação de qualidade, saúde, moradia digna e ao mercado de trabalho formal.

Dessa forma, as ações das IES que envolvem extensão e pesquisa aplicada devem se voltar, prioritariamente, para esses grupos sociais desiguais e vulneráveis, considerando as interseccionalidades. Esse papel está ancorado no compromisso com os setores socialmente excluídos e na ética

da convicção, que é calcada em valores e na dignidade humana.

Entretanto, a função social das IES não deve ser paternalizante, já que esta postura afeta o protagonismo e a autonomia das comunidades. Projetos que imponham ações por parte das IES, apesar do objetivo altruísta de beneficiar a comunidade, inibem o protagonismo local. É uma questão ética importante a ser considerada, posto que, tradicionalmente, as IES se veem no papel de detentoras do saber.

A visualização da comunidade como receptora passiva de ações torna a ação desequilibrada, e é construção que tem origem no estereótipo de que grupos minoritários vulneráveis são ávidos por receber sem ter muito o que dar em troca, em um processo de desvalorização dos saberes não universitários.

A fim de evitar esse viés, é importante que haja cooperação, respeito mútuo e a incorporação dos saberes e experiências locais na construção dos projetos, bem como a criação de espaços para comunicação e escuta ativa. Assim, a meta é a busca por soluções equilibradas, sem paternalismo ou um libertarismo extremo. Parceria e respeito à diversidade são fundamentais, pois somente dessa forma é possível construir soluções conjuntas e transformadoras, já que nem sempre o técnico, apesar de seu conhecimento, está mergulhado na realidade local.

Para que isso seja alcançado é necessária a realização de um diagnóstico do território onde a IES está inserida. O diagnóstico, baseado em dados sociodemográficos obtidos de fontes confiáveis, norteará a IES para que esta possa começar a conhecer seu entorno. Além desses, dados epidemiológicos são fundamentais para a realização de ações de saúde. No entanto, o mais importante é ouvir a comunidade e entender suas necessidades.

A seguir, como exemplos, apresentam-se algumas ações efetivas realizadas com diferentes grupos sociais vulneráveis e minoritários:

- Universidade e comunidades indígenas: a Universidade Federal de Santa Catarina trabalha com os povos indígenas da região. Para tanto, inicia suas ações conversando com as comunidades, entendendo suas demandas e, a partir daí, elabora projetos. Pontos principais: respeito à autonomia e aos saberes indígenas (inclusive na área da saúde); indígenas como protagonistas, enquanto os alunos e professores atuam como auxiliares; respeito às diferentes culturas com projetos específicos para cada comunidade; conscientização dos educandos sobre mitos, tais como o “bom selvagem” (Castelan, 2024).
- Trabalho com comunidades rurais na Bahia: essas comunidades apresentam especificidades em seu modo de vida, que foram consideradas pelos educandos da Universidade do Estado da Bahia. Foram abordados temas relacionados à regularização fundiária e ao manejo das áreas coletivas. Com a experiência, houve uma troca de saberes entre os visitantes e a comunidade (Bispo *et al.*, 2020).
- Centro Universitário de São Paulo: realizou ações interdisciplinares em um equipamento de proteção social voltado para pessoas idosas em situação de vulnerabilidade e risco social. Para tanto, foram ouvidas previamente pessoas idosas e técnicos que trabalham nesses serviços. Para os graduandos participantes, ouvir histórias de vida de outro grupo de pessoas, e poder conviver com elas, mostrou a importância do respeito, da escuta e da empatia (Manso, 2023).
- A PUC Minas tem diversos projetos e pesquisas focados em pessoas em situação de rua, destacando-se o projeto de extensão “Andanças: população em situação de rua e práticas transdisciplinares”, que trabalha na escuta, acolhimento e promoção da cidadania (Almeida; Cardoso, 2016).

É importante destacar que nem sempre as ações extensionistas são bem-vistas ou deixam de apresentar dificuldades. A Universidade Estadual do Ceará realizou pesquisa com as comunidades circunvizinhas para verificar como estas sentiam e viam as ações de extensão universitária realizadas por seus docentes e discentes. Foram 19 bairros pesquisados, nos quais a comunidade solicitou mais ações que debatessem direitos, cidadania e violências. Foram citadas como dificuldades significativas: ausência de interesse tanto de educandos participantes dos projetos quanto de moradores e a falta de comunicação interna entre os cursos, com ações em duplicata (Fernandes *et al.*, 2012).

Outros estudos também mostram como desafios: a presença de estigmatização dos grupos vulneráveis e paternalização; pouco engajamento por parte dos próprios educadores (por inexistência de projetos em sua área de atuação, desconhecimento das metodologias e, ainda, resistência à dedicação de horas extraclasses para planejamento e implementação das atividades);

insuficiente divulgação dos projetos tanto nas IES quanto na comunidade, reduzindo a amplitude de atendimento e o impacto das ações; e a morosidade na elaboração e aprovação de projetos (Santana *et al.*, 2021).

A implementação efetiva da função social das IES ainda permanece, portanto, como um desafio a ser superado. Embora haja avanços importantes na criação de projetos interdisciplinares bem-sucedidos, voltados para populações vulneráveis, restam obstáculos relacionados à comunicação, ao envolvimento das comunidades — tanto internas quanto externas às IES —, à superação de estigmas e à resistência institucional.

Somente por meio de integração entre teoria e prática, aliada ao reconhecimento dos saberes locais e à escuta ativa das comunidades, as IES poderão cumprir seu papel de agentes transformadores da sociedade, contribuindo de forma efetiva para a justiça social, a inclusão e o desenvolvimento coletivo.

Maria Elisa Gonzalez Manso
lattes.cnpq.br/3010843907901913

Referências

ALMEIDA, Bruno Vasconcelos de; CARDOSO, Poliana Renata. Andanças, ruas e afetos: problematizações de práticas extensionistas junto a moradores de rua. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Universidade Federal de Ouro Preto. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Desigualdade de renda no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview>. Acesso em: 20 out. 2025.

BISPO, Rogerio de Souza *et al.* Experiência de extensão universitária com comunidades tradicionais de Fundo de Pasto. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe**, v. 15 nº 2, 2020.

BRASIL, 2004. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior — SINAES** e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

CASTELAN, Daniel Ricardo. Extensão universitária e comunidades de povos originários. **Revista Eletrônica de Extensão**, v. 21, nº 50, p. 02-10, 2024.

FERNANDES, Marcelo Costa. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação rev.**, v. 28, nº 4, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. IPEA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/desigualdade-de-renda/>. Acesso em: 20 out. 2025.

MANSO, Maria Elisa Gonzalez. Projeto de extensão universitária em uma comunidade de pessoas idosas em São Paulo durante a pandemia COVID-19: experiências. **PerCursos**, Florianópolis, v. 24, e0103, 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**. As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTANA, Regis Rodrigues. Extensão universitária como prática educativa na promoção da saúde. **Educação Real**. v. 46, nº 2, 2021.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.



10ª edição

Acesse os Anais do Congresso:
<https://congressomulti.saocamilo-sp.br/anais-do-congresso/>

Integração

universidade-comunidade: práticas transformadoras

Karen Gonzaga Walter Rodrigues

Beatriz Eleuza Silveira de Andrade

Luciane Vasconcelos Barreto de Carvalho

Maria Elisa Gonzalez Manso

A educação é um direito de todos e visa o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Segundo a Constituição de 1988, as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo a formação de indivíduos conscientes, instruídos e capacitados para contribuir efetivamente para o desenvolvimento da sociedade.

Ao longo do tempo, a extensão universitária tornou-se parte importante na formação dos indivíduos, e a comunidade passou a ser o sujeito das ações extensionistas, articulando-se com o ensino e a pesquisa, possibilitando maior aproximação com a realidade da população brasileira e priorizando práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais. Nesse contexto, ao dialogar com a sociedade, a universidade se coloca como parte ativa e positiva no processo de mudança e expõe tanto docentes como discentes às práticas acadêmicas inter, multi e transdisciplinares, transformando, além da universidade, os setores sociais com os quais ela interage.

Como parte do cumprimento dessa missão e considerando as diretrizes para as ações de extensão universitária, a disciplina “Integração Saúde e Comunidade” (ISC), que compõe o currículo do curso de Medicina da Universidade São Camilo, insere-se no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), fazendo das Unidades Básicas de Saúde (UBSs) e de outros equipamentos da Rede de Atenção à Saúde (RAS) seu espaço de sala de aula. Isso possibilita ao discente a interação dialógica com múltiplos atores, como profissionais da saúde, gestores locais (saúde, educação, assistência social e cultura) e a população, permitindo a aproximação com outras realidades de produção de vida, nas quais se apreende e se (re) constrói o processo histórico social em suas múltiplas determinações e facetas.

Nessa importante trajetória acadêmica, a “comunidade” passa a fazer parte do eixo pedagógico “professor-aluno” e possibilita a articulação e aproximação aos valores e princípios que orientam a comunidade, dando clareza aos problemas sociais aos quais se pretende atuar.



SAÚDE MENTAL

PESSOA IDOSA



1

Saber a importância

A saúde mental é importante em todas as fases da vida, incluindo na terceira idade. No entanto, muitos idosos no Brasil enfrentam desafios em relação à saúde mental, incluindo depressão, ansiedade, isolamento social e demência. Este panfleto tem como objetivo informá-lo sobre os sinais de problemas de saúde mental em idosos e fornecer dicas para adiar ou tratar esses problemas.

- Mudanças de humor frequentes
- Isolamento social
- Perda de interesse em atividades que antes eram prazerosas
- Insônia ou sonolência excessiva
- Dificuldade de concentração e memória
- Desorientação ou confusão
- Mudanças no apetite ou perda de peso
- Fadiga excessiva
- Pensamentos suicidas

2

Principais sinais

3

Principais cuidados

- Mantenha-se ativo socialmente. Participar de atividades em grupo pode ajudar a manter o cérebro ativo e reduzir a sensação de isolamento social.
- Mantenha-se ativo fisicamente. A atividade física pode melhorar o humor e a saúde mental em geral.
- Tenha uma dieta saudável e equilibrada. Comer bem pode ajudar a manter a saúde mental e prevenir problemas como a depressão.
- Durma o suficiente. A falta de sono pode agravar problemas de saúde mental em idosos.
- Busque ajuda profissional.

- Grupos de Caminhada com seus vizinhos, amigos ou familiares
- Auriculoterapia
- Grupo de Bem com a vida – acima de 60 anos
- Grupo nutrir e saudável
- Grupo Lian Gong
- Grupo de artesanato

Todas essas atividades estão disponíveis na UBS Vila Formosa II (R. Ouricuri, 455 – SP)

4

Atividades próximas a você

Panfleto produzido pelos alunos para conversar sobre saúde mental com os idosos.

No contexto do SUS, os projetos de extensão desenvolvidos pelos estudantes de Medicina da Universidade São Camilo se apoiam no princípio da integralidade do cuidado, fortalecendo-o, uma vez que são desenvolvidos a partir da observação e leitura da realidade, identificando os aspectos mais relevantes do problema observado e implementando ações práticas como contribuições, mesmo que pontuais, para a solução dos problemas.

De modo complementar, a humanização em saúde, acrescida neste ano de 2025 como um dos princípios do SUS, propõe relações de acolhimento, respeito e escuta qualificada entre profissionais e usuários. Os projetos de extensão universitária, ao aproximarem a academia da realidade social, favorecem a construção de vínculos e a valorização da singularidade de cada sujeito. Os estudantes são desafiados a olhar além do diagnóstico, aprendendo a lidar com histórias de vida, desigualdades sociais e contextos de vulnerabilidade. Esse exercício fortalece a empatia, o compromisso ético e a prática de um cuidado centrado na pessoa.

Desse modo, quando focamos no objetivo do ensino, as ações extensionistas se configuram como importante possibilidade de diversos tipos de aprendizagem, pois têm o potencial de ampliar o olhar do discente em alguns aspectos, como:

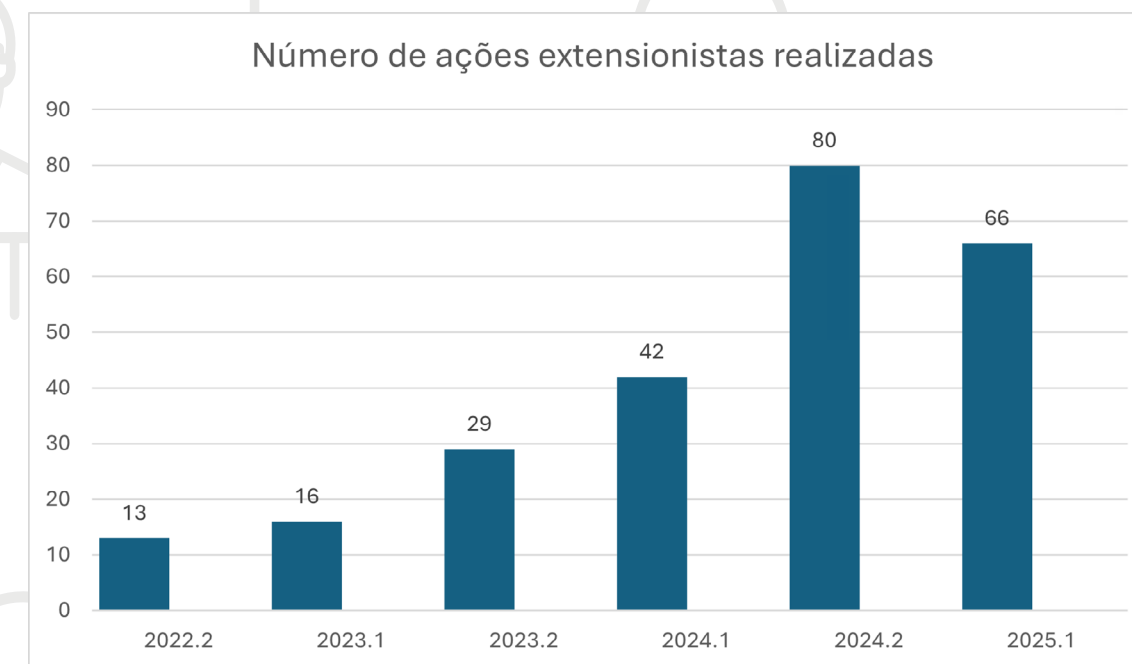
- Realizar leituras mais contextualizadas nas experiências sociais, principalmente em se tratando de grupos mais vulneráveis, como pessoas em situação de rua, população negra, idosos, pessoas em condições precárias de moradia e trabalho, mulheres, entre outros;
- Escutar, acolher e pesquisar para compreender e dar respostas às demandas de atenção à saúde, mesmo que pontuais por se tratar de ações universitárias;
- Promover e articular diálogo entre saberes interdisciplinares, equipes multiprofissionais e ações inter e intrasetoriais;
- Ampliar a ideia do cuidado em saúde para além da medicalização;
- Compreender as singularidades dos indivíduos e grupos;
- Sensibilizar o estudante para o enfrentamento dos problemas do território, como violência, gravidez na adolescência, lixo urbano, falta de acessibilidade, entre outras vulnerabilidades sociais.

Ações na prática

A disciplina “Integração Saúde e Comunidade”, do curso de Medicina do Centro Universitário São Camilo, tem o objetivo de levar o estudante a compreender os determinantes sociais do processo saúde-doença, os princípios e diretrizes do SUS e a desenvolver competências para atuação multiprofissional e interdisciplinar em ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação, contribuindo para a formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com a integralidade e a humanização do cuidado em saúde. Os alunos são expostos a aulas teóricas, simulação e idas às UBSS e equipamentos da RAS.

A partir do segundo semestre de 2022, a disciplina começou a promover mais sistematicamente as atividades extensionistas, que, desde então, vêm crescendo progressivamente. Durante esses três anos, as ações permearam diversos temas e foram destinadas a diferentes perfis populacionais, entre crianças, gestantes, mulheres, homens, idosos e até mesmo proposta para os profissionais de saúde. Os locais de execução incluíram escolas, organizações do terceiro setor, igrejas, praças públicas e as próprias UBSS.

Gráfico 1. Ações extensionistas realizadas pela disciplina ISC do curso de Medicina.



Obs.: A redução do número de atividades de 2024.2 para 2025.1 se deve ao fato de as turmas dos 7º e 8º semestres serem maiores do que as demais.



Tema: Conscientização sobre a Sífilis e disponibilização de teste rápido. Local: Praça próximo à UBS

Principais temas abordados pelos estudantes:

- Estilo de vida/autocuidado (alimentação, práticas de atividade física);
- Doenças crônicas não transmissíveis;
- Assuntos que englobam a pessoa idosa (idadismo, quedas, saúde mental, dor crônica)
- Infecções Sexualmente Transmissíveis;
- Vacinação;
- Dengue;
- Saúde mental;
- *Bullying* nas escolas.

Os desafios também existem, pois a implementação dessas ações requer articulação entre universidade e gestão local, recursos financeiros e espaços físicos adequados nas UBSs. Além disso, o número reduzido de visitas presenciais compromete o contato direto com as equipes de saúde da família e os usuários dos serviços, dificultando a formação de vínculos necessários para o desenvolvimento das ações.

Porém, mesmo diante desses desafios, as ações extensionistas revelam-se como um potencial transformador significativo, contribuindo para articular teoria e prática e para o amadurecimento dos nossos futuros profissionais de saúde.✚



Tema: A importância do uso correto de medicações contínuas. Local: Centro Cultural localizado próximo à UBS EM PAUTA ✚ SÃO CAMILO



Tema: Prevenção de quedas em idosos. Local: Igreja próximo à UBS

Karen Gonzaga Walter Rodrigues
lattes.cnpq.br/2951487378299806

Luciane Vasconcelos Barreto de Carvalho
lattes.cnpq.br/5200742181420804

Beatriz Eleuza Silveira de Andrade
lattes.cnpq.br/3612329100797345

Maria Elisa Gonzalez Manso
lattes.cnpq.br/3010843907901913

Referências

ANDRADE, Beatriz Eleuza Silveira de *et al.* Extensão universitária e diretrizes curriculares nacionais: experiência para formação do futuro médico. In: **IV Congresso Brasileiro de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2025**. Editora Integrar, 2025. Disponível em: <https://ime.events/iv-ensipex/anais#trabalho/57916/extensao-universitaria-e-diretrizes-curriculares-nacionais-experiencia-para-formacao-do-futuro-medico>. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 135/2024. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. 488 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/685819/CF88_EC135_2025.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS**: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. 4ª ed., 4ª reimp. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. 72 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, mai. 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.



uma conversa com
Luciano Sewaybricker

A sua pesquisa de pós-doutorado aborda o contraste entre a felicidade na Psicologia Positiva e o conceito de Teko Porã entre os Guarani Mbyá. Você poderia compartilhar, de forma resumida, os principais pontos dela e o que motivou esse estudo?

Durante meu pós-doutorado (2020-2022), eu trabalhei com os Guarani Mbyá do estado de São Paulo para entender como eles compreendiam a ideia de felicidade. Meu interesse era o de avaliar se havia diferença e quão grande ela seria com a compreensão usual de felicidade na ciência do bem-estar. É importante destacar que boa parte dos instrumentos e definições desse campo da ciência vem de pesquisadores e instituições do norte global e que é raro encontrar reflexões sobre as implicações de transpô-los para comunidades mais periféricas. Não considerar essas implicações pode ser especialmente problemático. Por exemplo, assumir que a média da felicidade no Brasil aumentou, quando para certos grupos ela diminuiu; ou assumir que felicidade diz respeito a ter acesso a medicamentos farmacêuticos, quando, na verdade, isso vai contra o modo de vida de determinado grupo de pessoas. Essas considerações têm se tornado mais relevantes quanto mais falamos de avaliações em larga escala (nível nacional e global) de felicidade. Na Europa e em alguns outros países já é bem comum esse tipo de avaliação. No Brasil ainda está começando (algumas cidades e instituições têm feito), mas a tendência é de que, em breve, tenhamos muitas avaliações desse tipo (que comparem indicadores de felicidade para todos os cidadãos). Foi diante desse contexto que eu me propus a trabalhar com os Guarani Mbyá. Eu queria ouvir o que pensavam sobre a ideia de felicidade para os não indígenas e o que seria essa ideia de felicidade para eles. A pesquisa envolveu entrevistas em profundidade e atividades de campo (visitas às aldeias, participação em cerimônias, apoio para atividades diversas) que duraram quase três anos.

Na sua pesquisa, o que mais lhe surpreendeu ao comparar os modelos de felicidade ocidental e indígena? Há pontos de convergência que poderiam enriquecer políticas públicas voltadas às populações vulneráveis?

Uma coisa que me surpreendeu foi que eu recebi muitas recusas de jovens Guarani em serem entrevistados. Eu achei que esses jovens, muito vocais no Instagram, facilmente topariam falar comigo, já

que se expressar para um público amplo não parecia ser uma questão. Contudo, eles me responderam dizendo que não poderiam falar sobre Teko Porã, que eram os mais velhos que poderiam fazê-lo. Eu tentei insistir, mas, conforme eles me contaram, somente os mais velhos teriam sabedoria suficiente para falar do assunto. Seria uma irresponsabilidade eles, ainda jovens, acharem que entendiam de Teko Porã. Essa relação com a felicidade é muito diferente da tradicionalmente presente entre não indígenas, em que se supõe que felicidade é algo do indivíduo, que cada pessoa é a que melhor sabe de sua felicidade. Ou seja, há uma diferença fundamental na própria compreensão de pessoa subjacente ao Teko Porã e à ideia de felicidade.

Talvez comparar felicidade entre não indígenas e indígenas seja um caso extremo, mas, de todo o modo, indica a importância de que a avaliação da qualidade de vida das pessoas envolva as próprias comunidades. A gente não pode querer encontrar só o que é comum naquilo que as pessoas valorizam. Precisamos entender também o que é diferente. Sem ouvir as comunidades e ajustar os critérios e métodos de avaliação às características locais, temos grandes chances de tomar decisões pouco representativas daquele grupo de pessoas.

Em relação aos povos indígenas, se prestarmos atenção aos detalhes dessa ideia de felicidade, podemos identificar uma tensão fundamental. A melhor forma de viver, indicada por Teko Porã, não combina exatamente com a vida que tem sido viabilizada pelo Estado. O fato de os povos indígenas dependerem que o Estado delimite terras para viverem e não viabilize, por exemplo, o livre trânsito entre territórios, já é um empecilho ao modo tradicional de muitos povos. Por exemplo, muitos dos modos tradicionais indígenas de cultivo e alimentação levam em consideração que a fauna é abundante em toda a região e que as práticas de cultivo são transitórias. Se a comunidade é obrigada a ficar restrita em um só local, ela passa a depender que pessoas das regiões vizinhas não cacem os animais, e passa a depender de métodos de cultivo em um mesmo terreno. Uma das comunidades com que trabalhei tinha dois problemas sérios: a entrada de caçadores no território e o impacto dos agrotóxicos usados na monocultura de banana que existia ao redor da aldeia.

São duas situações que ajudam a pensar a complexidade de políticas públicas. Durante a pandemia, me envolvi com a arrecadação de recursos para compra de cestas básicas para sanar a insegurança alimentar em várias aldeias de São Paulo. Contudo, as comunidades apontaram que, apesar de gratas pelas cestas básicas, elas não continham

Nesta edição, convidamos o professor Luciano Sewaybricker a compartilhar os principais achados de sua pesquisa de pós-doutorado, concluída em 2022 junto aos Guarani Mbyá. O estudo investiga o contraste entre a concepção de felicidade proposta pela Psicologia Positiva e o Teko Porã — princípio fundamental da “vida boa” segundo os Mbyá. Trata-se de um diálogo sensível e urgente sobre como escutar e respeitar os saberes dos povos originários, um chamado à valorização de outras formas de viver, sentir e compreender o bem-estar.

alimentos “verdadeiros” — não industrializados e relacionados com a cultura tradicional Guarani Mbyá. Cuidar da insegurança alimentar é muito diferente de favorecer a soberania alimentar.

Um segundo exemplo é relacionado à educação tradicional Guarani Mbyá, que é uma discussão mais recente que tenho tido com lideranças das comunidades. A formação tradicional para as comunidades é muito diferente do que é indicado pelo Estado. Para começar, [podemos falar sobre] a ideia de as crianças ficarem restringidas à sala de aula. O modelo generalizável, com métricas diversas de performance, não combina com o modelo aberto, com maior autonomia de formação da pessoa Guarani. Isso nos leva a pensar se, por vezes, o melhor não seria o Estado proteger para que o “mundo” não indígena interfira o mínimo possível — o que seria uma outra lógica. Obviamente que isso não é possível, pois a interferência (melhor dizendo, invasão) promovida pelos não indígenas é incontornável. No fim, o processo todo acaba virando quase que uma remediação ou uma escolha que envolve muitas concessões (como em “como combinar um pouco do modelo de escola indígena com o não indígena?”).

A ideia de Teko Porã envolve dimensões coletivas e espirituais da vida, correto? Como esse entendimento pode influenciar práticas de cuidado e saúde mental dentro das universidades?

Parecido com a própria ideia de felicidade entre não indígenas, Teko Porã tem suas variações em relação a como promovê-la. Não há uma unidade de pensamento entre pessoas indígenas. Há muita divergência. Para alguns, certas coisas serão mais importantes do que para outros. De todo modo, como a pergunta indica, existem certas características mais comuns e que contrastam com outras visões, como a relevância da comunidade e a dimensão espiritual. A dimensão espiritual precisa de uma ressalva, pois não é a mesma ideia de espírito, alma ou relação com o divino a que não indígenas estão habituados (em que se supõe um corpo com uma alma em relação com a entidade divina). Essa coisa abstrata, espírito, é entendida de modo mais espalhado, não tendo uma correspondência de um corpo para uma alma. O espírito é compartilhado com os outros e com a natureza. Há uma comunhão dessa coisa com os demais, o que me torna tanto responsável como dependente deles. Só vou estar bem, vivendo Teko Porã, se eu supuser que minha comunidade está bem e a floresta ao meu redor também estiver bem. A minha saúde e a dos demais estão entrelaçadas.

De modo prático, isso joga uma luz sobre os limites de cuidar das pessoas nas universidades sem que cuidemos da própria comunidade acadêmica. Cuidados biográficos, olhando só para o indivíduo, terão fôlego curto. Se os professores não estiverem bem, por exemplo, os alunos dificilmente ficarão bem, já que os conteúdos serão menos bem adaptados, as avaliações menos sensíveis e o acolhimento realizado de forma menos eficaz. Além disso, promover o envolvimento da comunidade no mapeamento do que é saúde mental, para usar a expressão da pergunta feita, de quais são suas expressões e como avaliá-la já seria, por si só, potente no cuidado.

Poderia compartilhar com os leitores qual foi o aprendizado mais interessante que teve em sua pesquisa? Como isso influencia a sua experiência diária como docente?

O mais importante de minha pesquisa foi reconhecer a diferença em alguém com quem eu interagia. Pode parecer estranho falar isso, mas é raro de acontecer. A gente acaba esquecendo que pode viver de formas muito diferentes. Em geral, estamos tão envolvidos com nossas tarefas no dia a dia que tratamos as pessoas como semelhantes, como se percebessem o mundo de formas muito próximas. Se, por acaso, alguém parece lidar com o mundo de forma diferente, achamos que é por falta de informação ou limitação intelectual, como no caso das divergências políticas. Agora, na interação interétnica, como é o caso da interação entre indígenas e não indígenas, as referências de mundo são tão distintas que é impossível achar que seja questão de informação ou limitação intelectual. Por causa disso, somos obrigados a nos atentarmos intensamente ao outro (gestos, discurso, interação com outros) e a lidarmos com nosso incômodo de não entendermos e não nos fazermos entender bem. É um exercício de humildade e ocupação com o outro que nos ensina muito. E é muito benéfico para a interação em sala, em especial conforme a minha diferença de idade com os alunos só vai aumentando.

A universidade costuma ser vista como espaço de produção de conhecimento científico. Como ela pode também se tornar um espaço de valorização dos saberes tradicionais e comunitários?

Em geral, a resposta mais simples e prática diz respeito ao interesse de pesquisadores no tema: fazer mais pesquisas sobre povos indígenas, ler mais conteúdo sobre povos indígenas. Mas essa resposta é limitada,

pois diz respeito a uma certa forma de se conceber conhecimento (ciência tradicional), que examinará aquilo que vem dos povos indígenas. De certa maneira, essa relação é um “epistemicídio”, já que desconsidera o conhecimento tradicional indígena como digno do *status* de “verdade” — o trata como de menor valor (como em “é um mito” ao invés de conhecimento sobre o mundo ou “é artesanato” ao invés de arte).

Ações mais adequadas para a valorização dos saberes tradicionais indígenas envolvem a abertura institucional às pessoas indígenas, para que elas possam falar de seu próprio conhecimento tradicional. Isso inclui a entrada de estudantes via vestibular específico e iniciativas para permanência e pertencimento de pessoas indígenas na universidade, mas também a abertura para aqueles que estão produzindo conhecimento, como professores, autores e anciões indígenas. Não que isso seja fácil para uma IES realizar independentemente, já que ela tende a ser cobrada por metas de produtividade que raramente dão espaço para trabalhos feitos em outra lógica que não a da ciência tradicional. Só para dar um exemplo, o meu projeto de pós-doutorado aconteceu vinculado a um projeto FAPESP que levou dois anos e meio para ser aprovado, pois não havia pessoas especialistas no tema “psicologia indígena” para avaliá-lo.

Assim, uma universidade ou uma ciência aberta a outras ontologias e epistemologias, como a indígena, é um processo gradual e que envolve diferentes atores. A boa notícia é que isso tem caminhado aqui no Brasil. Várias universidades públicas já têm vestibular indígena e a quantidade de docentes e pesquisadores indígenas tem aumentado. Temos alguns exemplos interessantes em outros países para nos inspirarmos também. Na Nova Zelândia, por exemplo, a permeabilidade dos Maori e do conhecimento tradicional Maori na ciência já está bem amadurecida. Vale só a ressalva de que a história do país não é de tamanha exploração e genocídio como a nossa.

Um dos pontos centrais do conceito de Teko Porã é a importância da vida plena em comunidade. Esse

senso de coletivo também faz parte da prática das IES. Em sua opinião, poderíamos traçar um paralelo entre a percepção de ambas sobre a importância da comunidade?

Sem dúvida. A vida universitária é uma vida em comunidade. Os estudantes adentram um universo social muito intenso de pessoas com quem compartilham muita coisa. Quer queira, quer não, o estudante faz parte de um grupo de, digamos, 50 pessoas na mesma situação, que igualmente se identificam como “estudante de tal curso”. E isso se estende por muitos anos, o que favorece enraizamentos e vinculações. Aquilo que os estudantes percebem acontecendo na vida de cada um desses semelhantes serve de espelho para a própria vida.

A diferença, contudo, é que, enquanto nas comunidades indígenas essa vinculação comunitária é quase que total, tomando a vida da pessoa intensamente, na universidade a vida comunitária é parcial. As pessoas vivem essa “comunidade”, mas se deslocam para outras com outras pessoas. Mais ainda, em outros contextos, as pessoas vão ser bombardeadas por fortalecimento de dimensões de autonomia, autenticidade e independência. Ou seja, embora eu acredite que temos bastante a aprender com Teko Porã e [que seja possível] incorporar parte disso no contexto universitário, é necessário entender os limites dessa empreitada. O senso de comunidade vivido pode ser fortalecido, mas não será tão forte.

Como o conceito de Teko Porã e a sua perspectiva do coletivo podem auxiliar positivamente no papel das IES junto às comunidades e populações vulneráveis que elas influenciam?

Em poucas palavras: ouvir a comunidade e convidá-la a participar de todas as etapas da pesquisa. Isso leva à diferença entre fazer pesquisa “sobre” certa comunidade e fazer pesquisa “com” essa comunidade. Um aspecto importante de fazer pesquisa “com”

“A melhor forma de viver, indicada por Teko Porã, não combina exatamente com a vida que tem sido viabilizada pelo Estado. O fato de os povos indígenas dependerem que o Estado delimite terras para viverem e não viabilize, por exemplo, o livre trânsito entre territórios, já é um empecilho ao modo tradicional de muitos povos.”

a comunidade, e que ainda não mencionei, é o da gestão do conhecimento gerado. É importante pensar em como o resultado da pesquisa pode ser de autoria da comunidade, vivido pela comunidade e gerido pela comunidade. Publicar a pesquisa como se fosse só do “cientista” não pode ser visto exatamente como resultado de coparticipação; gerar um relatório que ninguém da comunidade consiga entender também não; e terminar a pesquisa com uma série de informações às quais a comunidade não tem acesso ou controle do uso que será feito, muito menos. Só para dar um exemplo, no trabalho que fiz com os Guarani Mbyá, fomos aprendendo que os relatórios para a FAPESP não serviam de nada à comunidade. Alteramos os relatórios para um modelo com pouco texto e mais fotos ou desenhos (tiradas e feitas por membros das comunidades), aproximando a comunidade da pesquisa.

Você vê potencial na atuação das IES como mediadoras entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais? Que exemplos positivos você destacaria nesse sentido?

Sem dúvida. As IES são os lugares por excelência que deveriam fazer essa mediação. Note que eu utilizei a palavra “deveriam”, já que eu suponho uma responsabilidade ética em fazer isso. A ciência (para não dizer a sociedade) deve muito ao conhecimento tradicional indígena. Técnicas de cultivo e cuidado, uso de certas plantas para tratamento da saúde, gestão territorial... Muito do conhecimento tradicional indígena foi incorporado e disseminado por meio da linguagem científica e despojado das referências culturais e espirituais de origem. Os Astecas, por exemplo, tinham conhecimentos avançados de medicina, incluindo anatomia, anestesia e cirurgias diversas, que foram incorporados por cientistas europeus sem qualquer reconhecimento. Mas é importante destacar que essa mediação das IES deveria ocorrer menos como favorecimento da interação entre dois agentes externos e mais como abertura para que as diferenças coexistam dentro do próprio espaço das IES.

Na sua visão, quais são os principais desafios éticos e metodológicos ao realizar pesquisas com povos indígenas dentro do ambiente universitário?

Um primeiro desafio, especialmente para uma pessoa que era leiga sobre temas indígenas, foi a barreira linguística e cultural. Por exemplo, foi uma pesquisa por si só entender se a expressão Teko Porã poderia ser traduzida como felicidade. As diferenças eram tão grandes que essa tradução seria, inevitavelmente, uma distorção da ideia Guarani. Nesse sentido, falar que Teko Porã “é a ideia Guarani Mbyá para felicidade” serve ao propósito de simplificar a comunicação, mas não é rigoroso. Em outros termos, podemos falar sobre esse desafio na forma de “como compreender um outro jeito de viver e pensar, sendo que estamos completamente imersos no nosso próprio?”. Esse é um problema sério para a antropologia indígena. Gosto da ideia do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, que diz que “toda tradução é uma traição” à ideia original. O aprendizado aqui é que devemos aceitar as limitações e reconhecê-las.

Um segundo desafio tem conexão com a relação histórica de exploração sofrida pelos povos indígenas. E isso se aplica também à relação entre universidades e comunidades indígenas. É muito comum que as comunidades já tenham tido contato com pesquisadores (não indígenas), que foram até elas fazer pesquisas sem o devido compromisso ético: assumem postura de que sabem o que é conhecimento de verdade e como conhecer melhor o mundo; eles vão até as comunidades, “sugam” o conhecimento indígena e não voltam mais. É muito comum que as comunidades indígenas sintam que não ganham nada em se aproximar de universidades. Por conta desse histórico, é difícil construir parcerias e conquistar a confiança das lideranças indígenas para participarem de pesquisas. Eu precisei de um ano e meio trabalhando em projetos de interesse das comunidades para que conseguisse fazer a primeira entrevista.

Relacionado ao ponto anterior, existe um terceiro desafio que é mais burocrático ou processual. Em geral, o ritmo e a urgência dos projetos de pesquisa (por exemplo: prazo de um mestrado, necessidade de apresentar relatório para FAPESP) não são os mesmos da comunidade indígena. Muitas vezes, as decisões dentro da aldeia, como a de receber ou não um pesquisador, passam por decisões colegiadas que demoram para acontecer. Por vezes, a comunidade só vai topa se envolver com certas atividades em certo período do calendário, entendendo que há momentos do ano mais propícios do que outros. Outra situação

pela qual passei foi a de ter uma das entrevistas desmarcada, porque a pessoa que eu entrevistaria teve um sonho que a deixou preocupada. Essa pessoa só foi conversar comigo meses depois, quando estava se sentindo fortalecida espiritualmente. Ajustar esses ritmos e, em especial, tomar cuidado para não impor o ritmo do pesquisador à comunidade são pontos difíceis, mas necessários.

Como a sua experiência docente em disciplinas como Fenomenologia Existencial dialoga com os aprendizados obtidos na pesquisa sobre Teko Porã? Há pontos de encontro entre essas abordagens?

A fenomenologia, como abordagem científica, opera com uma distinta compreensão do que seria a realidade. Por isso que ela vai dizer sobre o “fenômeno” ao invés daquilo que seria “real ou verdadeiro”. Sem adentrar em maiores detalhes, essa suspensão da suposição de que sabemos o que é verdadeiro ou real é um belo exercício preparatório para o contato interétnico. Se eu não suspender, ao menos temporariamente, aquilo que eu acho que é verdade, não vou conseguir me conectar honestamente com essa outra pessoa muito diferente de mim. Seria como entrar em um diálogo sem estar verdadeiramente aberto para mudar de opinião. Para além disso, a fenomenologia valoriza a expressão do conhecimento em uma linguagem sensorial (que seria a experiência vivida por alguém). Eu comunico o conhecimento como sendo relativo à minha experiência. Isso também cria uma ponte mais favorável para o diálogo interétnico, pois abandona a assimetria intelectual de que alguns vão se aproximando mais da verdade do que outros. Compreender se torna um exercício não de proximidade com a verdade, mas de reconhecer a própria perspectiva e a de outros. Não é à toa que, na antropologia, vão se referir ao modo de pensar indígena na América Latina como perspectivismo ameríndio.

Pensando na formação de futuros profissionais da Psicologia, como os saberes indígenas podem contribuir para uma prática mais sensível, plural e comprometida com a justiça social?

Sem dúvidas, os saberes tradicionais indígenas podem contribuir de muitas formas. Na Psicologia, temos a responsabilidade de sermos sensíveis aos diferentes modos de “ser” humano. Isso, muitas vezes, vai contra certo entendimento de que a ciência trata de desenvolver “leis gerais” (que seriam, no caso da

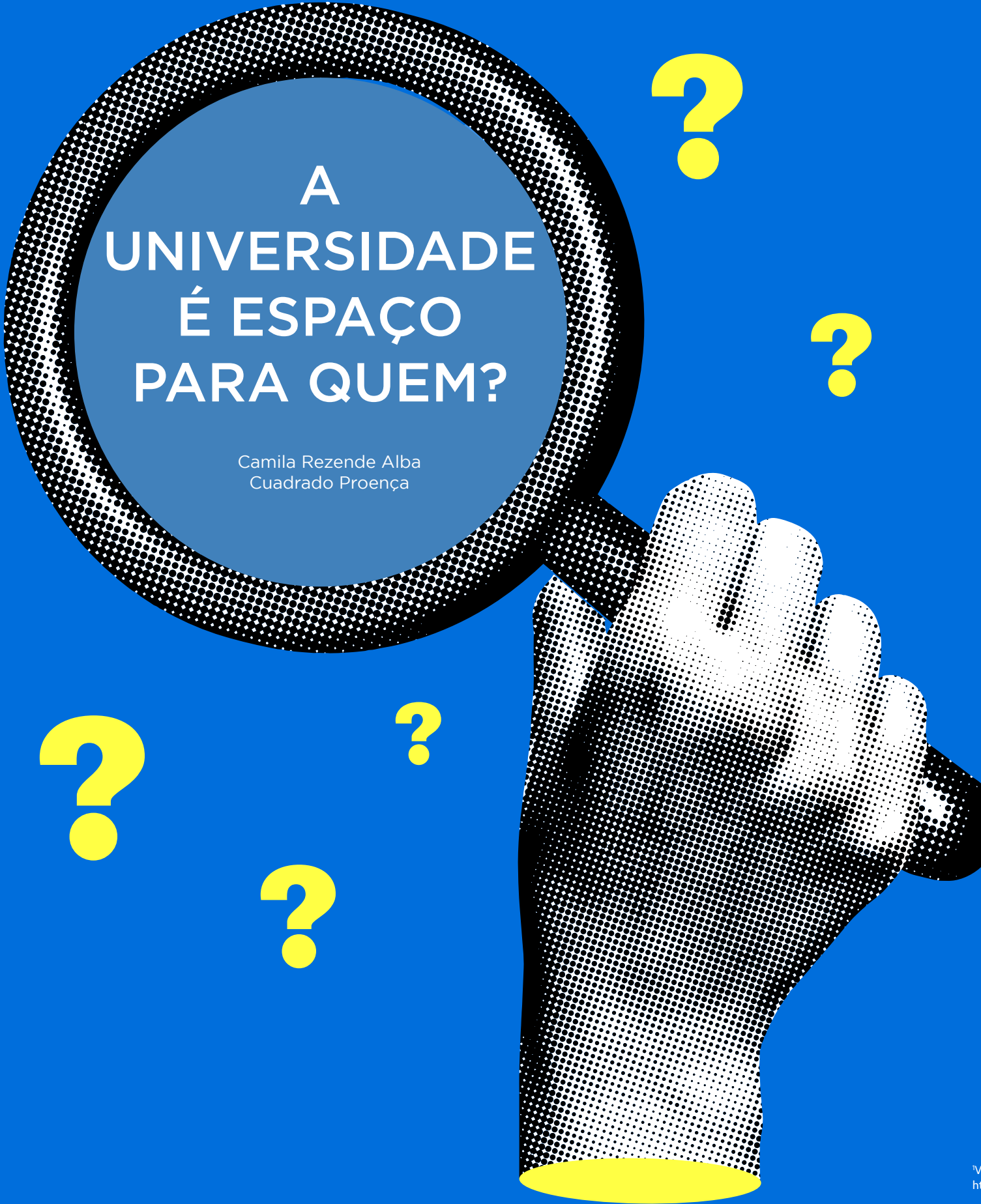
Psicologia, afirmações supostamente universais sobre o comportamento humano ou o funcionamento psíquico). De todo modo, é um balanço que devemos fazer na Psicologia, pois as generalizações podem ser úteis para certos fins. Mas ignorar as diferenças ou esquecê-las, porque pouco saímos de nossos círculos comuns, pode levar a injustiças diversas. Por isso, o trabalho com comunidades indígenas ou outras comunidades periféricas é fundamental para nos lembrarmos de nossa ignorância e dos possíveis modos de viver. Atualmente, diante do apocalipse climático, os saberes tradicionais indígenas servem também para nos lembrar de que nosso modo de vida industrial-moderno é bem estúpido e de que precisamos de caminhos alternativos.

Para finalizar: que mensagem você gostaria de deixar aos leitores da revista Em Pauta sobre o papel da universidade na construção de uma sociedade mais justa e plural?

O contato interétnico responsável é difícil, toma tempo e é incômodo. Mas é importante ser exercitado para amadurecermos como integrantes da comunidade científica e parte de uma IES. O bom é que esse exercício não precisa ser feito, logo de cara, na forma de pesquisas com povos indígenas. Até é difícil que aconteça dessa maneira. Ele pode e deve começar pela familiarização com o pensamento indígena, seja em livros, palestras, vídeos. Há muitos autores indígenas com livros acessíveis, como o Ailton Krenak e o Davi Kopenawa, do mesmo jeito que há muitos vídeos on-line de apresentações de outras figuras importantes do movimento indígena, como Sandra Benites, Sonia Guajajara e Cristine Takuá. Como um próximo passo, parcerias para atividades de extensão universitária tendem a ser mais fáceis de serem construídas ou, ainda, pessoas interessadas podem se vincular a muitos grupos ou instituições que atuam no apoio a comunidades indígenas. ✚

Luciano Espósito Sewaybricker
lattes.cnpq.br/8890512618242655

Doutor em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP
Pós-doutorado com pesquisa junto aos Guarani Mbyá (2020-2022)
Professor universitário e pesquisador em saúde mental
Atua com saberes indígenas, justiça social e direitos dos povos originários
Publicações sobre bem-estar, subjetividade e interculturalidade



A UNIVERSIDADE É ESPAÇO PARA QUEM?

Camila Rezende Alba
Cuadrado Proença

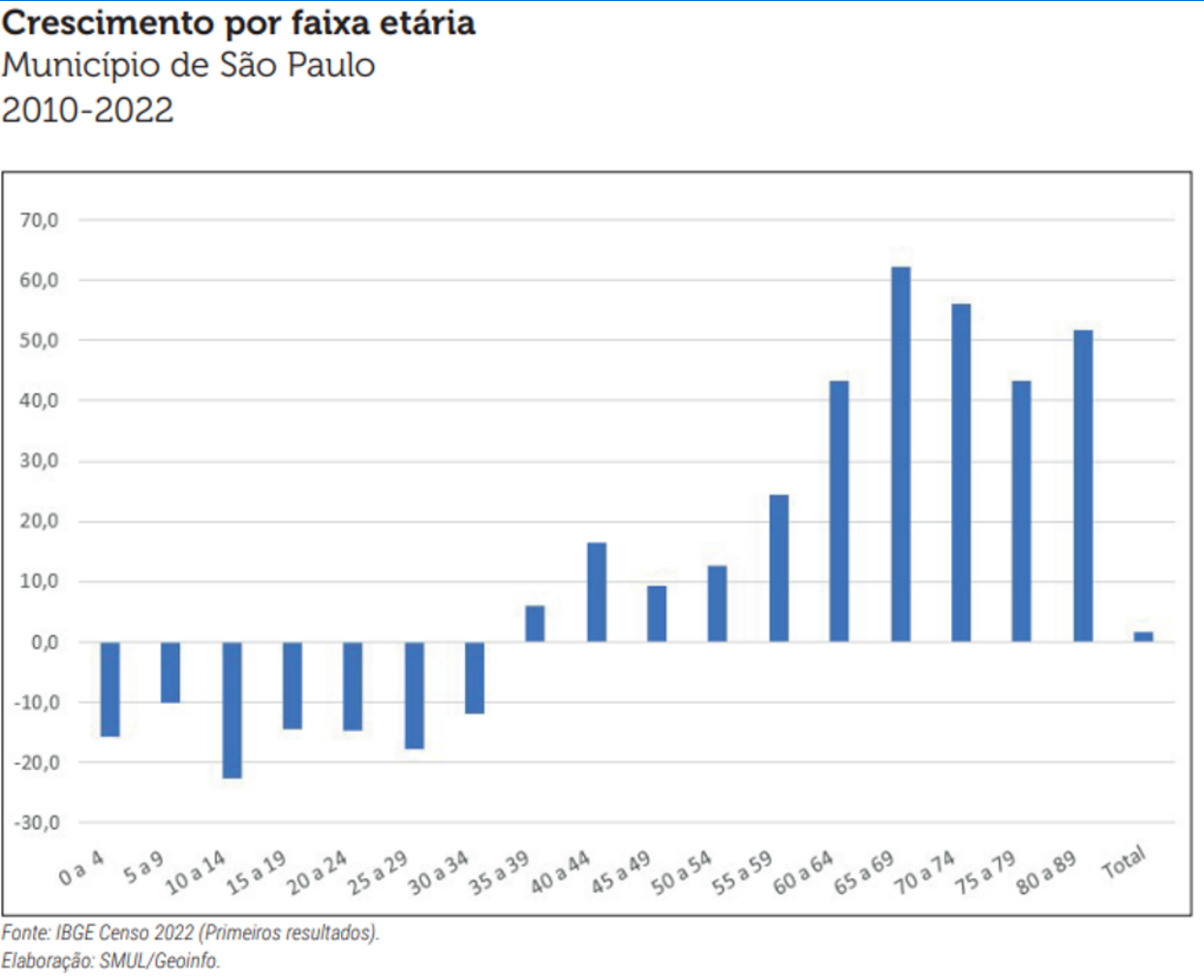
Em setembro de 2025, a inauguração da Universidade Aberta da Pessoa Idosa (UAPI), com a 1ª edição no *campus* Ipiranga, representou mais um movimento da equipe camiliana para garantir o acesso de todos os públicos aos conhecimentos e oportunidades oferecidos pelo espaço universitário e ao conhecimento científico que nele circula.

Mas, afinal, a universidade é espaço para quem?

Se sua resposta foi “para todo mundo”, então, você está alinhado aos princípios que regem o Centro Universitário São Camilo.

Na cidade de São Paulo, o público idoso, segundo o Censo do IBGE de 2022, ultrapassa 2 milhões de pessoas e está em tendência de crescimento¹.

Gráfico 1. Crescimento por faixa etária (2010-2022).



¹Veja os dados disponíveis no Informes Urbanos de março de 2024:
https://drive.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/licenciamento/63_IU_CENSO_MUNICIPIO_IDADE.pdf

O Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 10.741 de 1/10/2003) determina, em seu artigo 25º do Capítulo V (Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer), que:

As instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais.

Nesse contexto, o novo Programa de Extensão não somente reforça nosso compromisso social, como também fortalece o cumprimento desta Lei em nossos espaços. Sem os vínculos e burocracia às quais estão submetidos os cursos universitários tradicionais, a UAPI tem o objetivo de oferecer formação integral aos sujeitos do entorno do nosso *campus*.

Para além do foco nos 30 novos estudantes (pessoas idosas que se inscreveram no edital aberto ao público) que farão parte da comunidade camiliana, a universidade proporcionará aos alunos dos cursos regulares uma visão integral do conceito de saúde da pessoa idosa.

A ideia é levar amor e cuidado na perspectiva física e espiritual para quem precisa, por meio da educação, da saúde e do amor ao próximo, desenvolvendo atividades para além do atendimento assistencialista e voltadas exclusivamente para a saúde do corpo. Os estudantes serão protagonistas nesse processo, em busca de uma visão integral e multidisciplinar do envelhecimento com qualidade e dignidade.

Durante um ano, os encontros acontecem quinzenalmente, às quintas-feiras, no período da tarde (das 13h30 às 17h30h). Organizada em quatro escolas, a UAPI perpassa diversas temáticas e movimenta equipes de diversos cursos, além de algumas administrativas.✿

Para participar, o único critério foi ter 65 anos ou mais na data de inscrição e cumprir os prazos estipulados no edital. Os novos estudantes começaram a frequentar o *campus* Ipiranga no dia 11 de setembro.



Fotos da aula inaugural - setembro/2025



Depoimentos dos participantes

“Eu vi que vamos ter muitas matérias diferentes, matérias manuais também, que eu gosto muito, por isso fiquei muito interessada, e conhecimento é sempre bom” - Eliane

“Estou adorando o primeiro dia, quero participar, quero me envolver com o pessoal. A gente vai se juntar com a turma para aprender e não ficar em casa, né?” - Rosa

“Eu não aceito envelhecer como um velho ranzinza, quero sempre aprender” - Valdecir

Camila Rezende Alba Cuadrado Proença
lattes.cnpq.br/8599617740604471

DO EMPREENDEDORISMO À TRANSFORMAÇÃO DAS REALIDADES PELA CIÊNCIA

A responsabilidade social nas Instituições de Ensino Superior ultrapassa a oferta de uma formação acadêmica de excelência. Ela se concretiza quando o conhecimento produzido se transforma em impacto real na vida das pessoas e comunidades. Nesse sentido, diferentes áreas do saber podem se articular para responder a desafios complexos, que vão desde a geração de renda e a promoção de estilos de vida saudáveis até o enfrentamento de desigualdades sociais historicamente enraizadas.

O empreendedorismo, por exemplo, quando aliado à educação, torna-se uma ferramenta poderosa de inclusão e transformação social, capaz de impulsionar negócios locais, apoiar populações em situação de vulnerabilidade e estimular a inovação sustentável. Do mesmo modo, iniciativas que integram nutrição e prática esportiva demonstram como a ciência pode dialogar diretamente com a realidade comunitária, oferecendo a crianças e adolescentes oportunidades de desenvolvimento humano, saúde integral e cidadania. Já a pesquisa qualitativa, ao investigar experiências e significados de grupos muitas vezes marginalizados, contribui para dar visibilidade às demandas sociais, fortalecer práticas participativas e subsidiar políticas públicas mais justas.

Assim, ao reunir diferentes olhares — a saber: o do empreendedor, o da saúde e o da pesquisa social —, esta matéria busca evidenciar como o compromisso com a responsabilidade social se traduz em ações concretas, que promovem autonomia, inclusão e qualidade de vida, promovidas pelo Centro Universitário São Camilo. Afinal, ciência, ensino e prática só atingem todo o seu potencial transformador quando caminham de mãos dadas com a sociedade.

Compromisso social e transformação pelo empreendedorismo

Pensando na capacidade de transformar conhecimento em ações que geram impacto positivo na sociedade, destaca-se o Laboratório de Empreendedorismo e Inovação Social Camiliano (LEISC), que atua como elo entre o saber acadêmico e as demandas reais das comunidades. Por meio de projetos que fortalecem a visão de empreendedorismo nos estudantes e ampliam oportunidades de autonomia econômica, o LEISC concretiza o papel social da universidade como agente de transformação.

Os projetos desenvolvidos no âmbito do Laboratório têm como foco o empreendedorismo e o protagonismo comunitário, reconhecendo que a educação empreendedora é também um instrumento de transformação social. Ações como a Semana do Empreendedorismo Digital, as oficinas temáticas e as palestras abertas ao público democratizam o acesso ao conhecimento, estimulando a inovação como ferramenta para gerar impacto positivo e sustentável nas realidades locais.

Entre os projetos de maior alcance está a Consultoria de Recursos Humanos, na qual alunos do curso de Psicologia, supervisionados por professores, oferecem gratuitamente diagnósticos e soluções a micro e pequenos empreendedores. Por meio de práticas voltadas à seleção, desenvolvimento e gestão de pessoas, o projeto contribui para o fortalecimento de negócios emergentes, ao mesmo tempo em que amplia nos estudantes o senso de empatia, ética e compromisso com o bem comum.

De forma complementar, a Consultoria de Marketing oferece materiais e encontros formativos que ajudam empreendedores a consolidar suas marcas e ampliar sua visibilidade no mercado. Com apoio de alunos e docentes, temas como *marketing* digital, uso de redes sociais e identidade de marca são tratados sob uma pers-

pectiva inclusiva, voltada à sustentabilidade e ao fortalecimento das economias locais.

A IES também tem expandido o alcance social de suas ações por meio de parcerias institucionais de alto impacto, como a colaboração com o Sebrae. Entre setembro de 2024 e agosto de 2025, o *campus* Pompeia sediou um posto do Sebrae Aqui, que prestou mais de 2.200 atendimentos a microempreendedores individuais (MEIs), oferecendo suporte em gestão, formalização e planejamento financeiro. Essa iniciativa evidencia o papel da instituição no desenvolvimento econômico regional e na inclusão produtiva.

A parceria com o Sebrae estendeu-se ainda aos laboratórios de Nutrição, que acolheram cursos profissionalizantes voltados à geração de renda em contextos de vulnerabilidade social. As capacitações práticas no ramo alimentício — como a produção e comercialização de brigadeiros *gourmet* e salgadinhos — possibilitaram que diversos participantes conquistassem autonomia econômica e perspectivas de sustentabilidade financeira.

Outras ações, como o lançamento do Manual para Candidatos, voltado à preparação para processos seletivos, e os cursos práticos direcionados a pequenos empreendedores, reforçam a amplitude e o alcance social do LEISC. Em todas as iniciativas, destaca-se o compromisso da instituição com a formação cidadã, ética e solidária, que reconhece no empreendedorismo uma via legítima de inclusão e transformação social.

Assim, o Centro Universitário São Camilo reafirma seu compromisso social, promovendo o empreendedorismo como expressão de cidadania ativa, aliando ensino, prática e valores éticos em prol de uma sociedade mais justa, inovadora e sustentável.

Daniela Sakumoto Sriubas
lattes.cnpq.br/5423461038460754

Ações formativas em nutrição e esporte com impacto comunitário

A atuação do Instituto Vanderlei Cordeiro de Lima (IVCL) vai além da prática esportiva: representa um compromisso social voltado à promoção de saúde, educação e cidadania de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e insegurança alimentar e nutricional. Ao oferecer acesso estruturado ao esporte, o IVCL cria oportunidades de desenvolvimento humano em uma fase crítica de crescimento, na qual fatores como insegurança alimentar e dificuldades socioeconômicas poderiam comprometer não apenas o desempenho atlético, como também a saúde integral e o bem-estar psicossocial. Os projetos desenvolvidos no IVCL demonstram como a ciência pode dialogar diretamente com a realidade comunitária.

Estudos recentes revelaram que cerca de 40% das crianças e adolescentes atendidos vivem em algum grau de insegurança alimentar, o que se relaciona com menor desempenho físico e

maior risco de problemas de saúde. Ao identificar esses fatores, a pesquisa gera evidências para subsidiar políticas públicas e estratégias locais de enfrentamento, enquanto o projeto social oferece um espaço de acolhimento, aprendizado e superação. Para os jovens participantes, isso significa não apenas a prática de uma modalidade esportiva, como também acesso a acompanhamento nutricional, atividades educativas e a possibilidade de projetar novos horizontes. A ciência é a base que sustenta a transformação social promovida pelo IVCL. As nossas pesquisas investigam a relação entre a insegurança alimentar, a saúde intestinal e o desempenho físico, para que possamos compreender com rigor os desafios enfrentados por jovens atletas e orientar intervenções seguras e eficazes

O empreendedorismo se manifesta no modo como o IVCL articula recursos, parcerias e inovação social. A criação de um programa sustentável, capaz de reunir esporte, ciência e educação em um mesmo espaço, evidencia uma visão empreendedora que extrapola o ambiente acadêmico. Essa perspectiva amplia o impacto do projeto ao buscar soluções criativas para problemas complexos, como a insegurança alimentar e os distúrbios gastrointestinais em jovens atletas, transformando desafios em oportunidades de crescimento coletivo. Assim, o IVCL não apenas prepara futuros atletas, como também forma cidadãos resilientes, conscientes de sua saúde e de seu papel social.

Marcus Vinícius Lúcio dos Santos Quaresma
lattes.cnpq.br/388728966580541

Quando a pesquisa se torna ponte entre pessoas e mudanças

A pesquisa qualitativa é fundamental para investigar e interpretar fenômenos sociais complexos que não podem ser reduzidos a números ou estatísticas. Por meio de entrevistas, grupos focais, observação participante e/ou análise de narrativas, a pesquisa qualitativa permite captar percepções, experiências e significados atribuídos por diferentes grupos sociais, especialmente aqueles historicamente marginalizados.

Ao analisar o contexto e as subjetividades, a pesquisa qualitativa é essencial para analisar questões complexas, tais como identidades, práticas culturais, barreiras ao acesso a direitos e dinâmicas de exclusão.

Nestes anos trabalhando com pesquisa qualitativa, principalmente, nos últimos tempos, voltada para as diversas velhices e para as múltiplas violências, notei a diferença que os participantes percebem quando é feita a devolução dos dados. Na pesquisa qualitativa, esta devolução não é realizada apenas com a publicação de um ou mais artigos científicos ou capítulos de livro, os quais, na maioria das vezes, são inacessíveis para os grupos participantes. A devolução é realizada junto ao próprio grupo pesquisado, de inúmeras formas: rodas de conversa, ações específicas, *lives*, *podcasts* etc.

Tal devolução é fundamental, pois, por meio dela, o pesquisador consegue, efetivamente, realizar a promoção da saúde no sentido dado pela Carta de Ottawa: processo de capacitação das comunidades e indivíduos para aumentar a sua autonomia e melhorar a sua qualidade de vida e saúde.

Como exemplo: realizamos pesquisa com mulheres idosas pretas moradoras da comunidade de Heliópolis, São Paulo. Durante as entrevistas, as diversas violências ligadas ao gênero, cor de pele, local de moradia e tipo de trabalho foram sendo narradas. A partir daí, realizou-se tanto ações com este grupo sobre essas questões (de conscientização, reconhecimento, enfrentamento de violências), quanto com alunos da instituição sobre esses temas.

Dessa forma, a pesquisa aplicada tem um papel estratégico na identificação, análise e enfrentamento das desigualdades e vulnerabilidades sociais. Ao investigar realidades diversas em saúde, pode revelar padrões de exclusão e assimetrias históricas, subsidiando políticas públicas mais eficientes e inclusivas. Além disso, ao dar voz a grupos vulnerabilizados e mapear suas demandas específicas, contribui para o fortalecimento de práticas democráticas e participativas. ✿

Maria Elisa Gonzalez Manso
lattes.cnpq.br/3010843907901913

Insegurança alimentar entre quilombolas: a realidade de comunidades do Amapá

Adriana Garcia Peloggia de Castro

Ana Carolina Barco Leme

Alline Luziane Honda Figueiredo

De acordo com a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LO-SAN), nº 11.346, sancionada em 15 de setembro de 2006, “A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.”¹. Ainda que o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) não aborde o acesso regular à água de qualidade, a segurança hídrica e a segurança alimentar estão fortemente inter-relacionadas, e a diversidade de biomas, os diferentes contextos socioculturais e as desigualdades sociais prevalentes em nossa sociedade devem ser considerados².

Já a insegurança alimentar (IA) é entendida como uma série de problemas, que envolvem desde fome e doenças relacionadas à alimentação inadequada e prejudicial à saúde até um consumo alimentar inadequado, tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo, que não respeite a identidade cultural de um indivíduo ou sociedade, em função de problemas socioeconômicos e ambientais³. A IA não acontece só por questões monetárias, mas também por questões ambientais (condições climáticas, poluição, disponibilidade e qualidade da água e pragas e doenças) e humanitárias (conflitos armados), que estão associadas à maior probabilidade para excesso de peso.

Embora a Lei supracitada garanta a SAN, dados de inquéritos recentes indicam que existem, em território nacional, domicílios brasileiros com insegurança alimentar (IA). Em 2021-2022, 41,3% dos domicílios tinham segurança alimentar e 15,5% estavam em IA grave — isso significa que milhões de brasileiros ainda conviviam com a escassez de alimentos e a fome³. De forma positiva, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), de 2023, indicou que 72,4% das residências brasileiras se encontravam em SAN e 4,1% em IA grave⁴.

Apesar das referidas pesquisas indicarem uma redução da IA, em comunidades em vulnerabilidade social, como indígenas e quilombolas, que historicamente viveram com a desigualdade social e o difícil acesso a alimentos nutritivos e em quantidades adequadas, ela ainda se apresenta como um problema.

As comunidades quilombolas, com ancestralidade africana e laços culturais e territórios específicos, se encontram em áreas rurais e enfrentam desafios no acesso à saúde e saneamento básico, bem como falta de terra e de tecnologia adequada para os processos agroflorestais, além de isolamento geográfico devido às péssimas condições das estradas e rodovias que dão acesso a elas. Se, por um lado, povos quilombolas residentes em áreas rurais são influenciados pela sazonalidade, economia e cultura, o aumento de alimentos industrializados, com alto teor em





açúcar, gordura saturada e sódio, e o menor consumo de *in natura* e minimamente processados também são frequentes.

Quilombolas são grupos definidos, a partir do Decreto nº 4.887/2003, como grupos étnico-raciais de ancestralidade africana que compartilham trajetórias históricas próprias e relações territoriais específicas, caracterizadas pelo uso comum da terra e dos recursos naturais⁵, e que apresentem vulnerabilidade social e risco elevado a algum grau de IA^{6,7}. Além do mais, são suscetíveis a problemas de acesso aos serviços de saúde e saneamento básico^{6,8}. Vale ressaltar que a palavra “quilombo” é de origem banto (povos do sudeste da Nigéria e Camarões) e significa “acampamento guerreiro na floresta”⁹.

Os quilombolas da região Norte vivem basicamente da prática agropecuária de cunho familiar, em que plantam para consumo próprio e vendem a produção excedente (ou seja, são agricultores familiares e extrativistas). Entre os alimentos que consomem e produzem estão frutas, legumes e verduras e alguns temperos.

No Amapá existem 44 comunidades quilombolas com certificado de autodefinição, além de 31 comunidades que têm oficialmente terras delimitadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)¹⁰.

O território quilombola oficialmente delimitado refere-se a uma entidade fundiária, compreendendo diversos usos e modalidades de ocupação que estão relacionados à garantia da reprodução física, social, econômica e cultural das comunidades. O território não necessariamente engloba a área de moradia e habitação dos membros, e, em alguns casos, é apenas destinado ao cultivo, pesca, entre outras atividades de agricultura e extrativismo¹¹.

De acordo com o censo quilombola realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 existiam 12.861 quilombolas no estado do Amapá, representando 1,71% da população amapaense — o percentual de adolescentes não foi revelado nessa pesquisa do IBGE¹¹.

A Pesquisa de Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Quilombolas do Amapá (CONAQ-AP), em parceria com a Equipe de Conservação da Amazonia (ECAM), identificou a existência de 36 comunidades quilombolas em Macapá, Amapá, no período de agosto de 2020 a fevereiro de 2021. Essas comunidades vivem predominantemente da economia de subsistência, i.e., produção agropecuária e extrativista (atividade econômica caracterizada pela retirada de bens da natureza de origem animal, vegetal e mineral). Parte dessa produção é voltada ao consumo familiar, mas também destinada à venda. A região Norte do país depende da agricultura familiar e é voltada à produção de farinha de mandioca e ao extrativismo do açaí¹².

No entanto, os dados da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Quilombolas (CONAQ) mostram que 60% dos adolescentes quilombolas do Amapá migram de comunidades rurais em busca de novas oportunidades de estudo, e que cerca de 80% deles acabam retornando por não conseguirem oportunidades de educação e emprego. Aproximadamente 83% da população quilombola nunca



emitiu uma Carteira de Trabalho¹². Ainda há pouca disponibilidade educacional nas comunidades e os locais são de difícil acesso, dificultando as oportunidades de emprego.

As evidências científicas são escassas, porém relatos nacionais demonstraram que os maiores índices de IA estão nas zonas rurais e na região Norte do país, em famílias com crianças e adolescentes menores de 18 anos¹³. Nesse sentido, foi realizada uma dissertação de mestrado para conhecer diversos aspectos relacionados à saúde e à alimentação de adolescentes quilombolas de Macapá.

Os resultados evidenciaram que 85% dos domicílios tinham água com tratamento e que mais de 70% das famílias recebiam benefícios assistenciais, aumentando o poder de compra. Observou-se 83% de IA entre as famílias, sendo mais prevalente a IA leve, 53%. Entre os adolescentes, a IA se relacionou com os que tinham excesso de peso com baixo consumo de frutas e verduras — fatores como acesso geográfico e a sazonalidade parecem influenciar o baixo consumo.

A pesquisa concluiu que a alta prevalência de IA entre os adolescentes quilombolas reforça a vulnerabilidade social histórica à qual essas comunidades estão submetidas. Programas assistenciais, o cultivo de alimentos próprios e a manutenção de práticas alimentares tradicionais parecem atenuar o impacto da IA, garantindo o consumo de alimentos básicos e culturalmente importantes. Entretanto, a menor frequência de frutas e hortaliças na dieta e o consumo de alimentos densamente energéticos merecem atenção, especialmente em relação ao comportamento alimentar. Políticas públicas devem considerar a IA como um determinante social da saúde e promover ações que fortaleçam a produção e o consumo de alimentos saudáveis, com ênfase na diversidade alimentar e no resgate de práticas alimentares tradicionais, para que pesquisadores, gestores de políticas públicas e práticos da área da alimentação e saúde pública possam, futuramente, criar estratégias eficazes para atender a essa comunidade em vulnerabilidade. ✚

Adriana Garcia Peloggia de Castro
lattes.cnpq.br/1321618415716767

Ana Carolina Barco Leme
lattes.cnpq.br/9297866893403185

Alline Luziane Honda Figueiredo
lattes.cnpq.br/0739474839274720

Referências

- BRASIL, G. **Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional**. Set. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm. Acesso em: 10 jan. 2025. 10.1590/0102-311XEN153524.
- SALLES-COSTA, R. Food insecurity and water insecurity measurement in Brazil: Sustainable Development Goals monitoring through experiential scales. **Cad. Saúde Pública** 2025; 41(2):e00153524. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311XEN153524>. Acesso em: 20 out. 2025.
- REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL. **II VIGISAN** Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. **Suplemento I Insegurança Alimentar nos estados**. São Paulo, SP: Fundação Friedrich Ebert, 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE; 2024 [cited 2024 Jul 17]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 20 out. 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA — INCRA, 2017.
- ANDRADE, D. A. *et al.* Avaliação da situação de insegurança alimentar em uma comunidade quilombola de Sergipe. **Segurança Alimentar e Nutricional**, v. 24, n. 2, p. 125–140, 14 dez. 2017.
- CHEROL, C. C. DE S.; FERREIRA, A. A.; SALLES-COSTA, R. Governmental programmes associated with food insecurity among communities of descendants of enslaved blacks in Brazil. **Public Health Nutrition**, v. 24, n. 10, p. 3136–3146, jul. 2021.
- FAGUNDES, A. A. *et al.* Food and nutritional security of semi-arid farm families benefiting from rainwater collection equipment in Brazil. **PloS One**, v. 15, n. 7, p. e0234974, 2020.
- FREITAS, D. A. *et al.* Saúde e comunidades quilombolas: uma revisão da literatura. **Revista CEFAC**, v. 13, p. 937–943, out. 2011.
- IBGE. **Censo 2022**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municípios>. Acesso em: 14 jan. 2025b.
- BRASIL. **Fundação Cultural Palmares**. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/palmares>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- ECAM PROJETOS SOCIAIS E A COORDENAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS DO AMAPÁ. **Diagnóstico — Ações de produtividade nas comunidades Quilombolas do Amapá**. Mai. 2021. Disponível em: <https://ecam.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Diagn%C3%B3stico-A%C3%A7%C3%B5es-de-Produtividade-nas-Comunidades-Quilombolas-do-Amap%C3%A1.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.
- REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL – Rede PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (II VIGISAN)**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert; Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

Juventude em movimento: a força dos coletivos no ensino superior



Eles estão por toda parte. Nos corredores, nas salas de aula, nas redes sociais e nas ruas. Os coletivos estudantis são a expressão viva de uma juventude que não se contenta em apenas assistir... Ela quer participar, transformar, construir.

Histórico¹

A trajetória dos coletivos estudantis está ligada à história dos movimentos sociais e à luta por direitos no Brasil e na América Latina. Sua origem pode ser situada no início do século XX, com destaque para o Manifesto de Córdoba (1918), na Argentina, que influenciou toda a região ao propor uma universidade mais democrática, crítica e voltada às necessidades do povo.

No Brasil, os coletivos ganharam força especialmente durante a ditadura militar (1964-1985), quando estudantes se organizaram para resistir à repressão, lutar pela democracia, pela liberdade de expressão e pelos direitos civis.

Com a redemocratização e o avanço das políticas de inclusão, os coletivos passaram a representar causas específicas, como o feminismo, o antirracismo, os direitos LGBTQIAPN+, a acessibilidade, o meio ambiente e os direitos indígenas. Essa diversificação trouxe novas formas de organização, mais horizontais, autônomas e conectadas com as redes sociais.

Principais tópicos históricos:

- Manifesto de Córdoba (1918), na Argentina
- Ditadura militar no Brasil (1964-1985)
- Anos 1990 e 2000: emergência das pautas identitárias
- Anos 2010 e 2020: coletivos como espaços de formação política e cidadã

Hoje, os coletivos estudantis não são apenas grupos que se reúnem para debater pautas específicas — eles são parte de um movimento maior que vem ganhando força na América Latina. Como aponta a socióloga Gohn (2008), movimentos por reconhecimento, identitários e culturais ganharam destaque ao lado de movimentos sociais globais.

Isso significa que, cada vez mais, estudantes estão se organizando para lutar por causas que vão além dos muros da universidade: questões de gênero, raça, meio ambiente e direitos sociais estão no centro dessas mobilizações. E sabe o que é mais interessante? Esses coletivos não seguem modelos tradicionais. Eles são horizontais, diversos e conectados com o mundo — mostrando que o ativismo jovem está vivo, pulsante e cheio de novas formas de construir a sociedade.

Coletivos estudantis no ensino superior

A universidade é um espaço de encontro. É onde o saber floresce, a dúvida ensina e o futuro começa a ser desenhado. Entre as inúmeras oportunidades que esse ambiente oferece, os coletivos estudantis ocupam um papel de destaque. Mais do que simples organizações de alunos, são espaços vivos de construção pessoal e coletiva. Neles, estudantes se reúnem em torno de objetivos comuns, refletindo e atuando de forma política, social e cultural — dentro e fora da instituição de ensino.

“Os coletivos universitários vêm ganhando espaço nas universidades e nas redes sociais digitais com base na união de pessoas em torno de um objetivo comum” (Perez; Souza, 2020, p. 16).

Nos coletivos, os alunos são protagonistas: criam pautas, fazem reivindicações e promovem ações com o objetivo de tornar o ambiente universitário mais democrático, plural e conectado

com a realidade da sociedade. É uma oportunidade única para que o estudante, ainda no início de sua trajetória profissional, compreenda o valor do coletivo e da vivência democrática.

“Os movimentos de organização dos estudantes, atravessados pela busca de uma cultura educacional que valorize o pensamento e a criticidade, bem como pela construção de uma sociedade radicalmente democrática, jogam luzes no tema do protagonismo estudantil como uma organização desde a coletividade” (Fioreze *et al.*, 2022, p. 704).

Essas experiências ampliam horizontes, fortalecem vínculos e deixam marcas que acompanham os estudantes ao longo de toda a vida. Os coletivos movimentam a comunidade acadêmica, tornando a universidade um espaço mais vivo, diverso e participativo. São lugares de amizade, aprendizado e trocas significativas — nos quais o estudante pode se encontrar e se transformar, como quem floresce ao toque do coletivo e descobre, no outro, caminhos para si.

Diferenças em relação às ligas acadêmicas

A principal diferença entre os coletivos estudantis e as ligas acadêmicas está no foco e na forma de organização. Enquanto os coletivos se dedicam a pautas identitárias, sociais, políticas e culturais — sendo criados e geridos de forma autônoma pelos próprios estudantes, sem vínculo institucional formal —, as ligas acadêmicas têm como objetivo aprofundar o conhecimento em áreas específicas, promovendo atividades de extensão e mantendo uma estrutura mais formal, com supervisão docente e ligação direta com os departamentos acadêmicos. Os dois grupos têm papéis importantes na vida universitária, mas, nesta edição, o destaque vai para os coletivos.

Atualmente, temos quatro coletivos estudantis ativos no Centro Universitário São Camilo/SP: Coletivo Primavera Feminista; Guarda-Chuva; Aquilombar; e Cristão-Semear. Nas próximas páginas, você encontrará relatos, ações e reflexões compartilhadas por quem vive e constrói esses espaços no dia a dia.

- Coletivos estudantis atuam em defesa de causas sociais, políticas e culturais.
- Ligas acadêmicas têm foco em ensino, pesquisa e extensão dentro de áreas específicas do conhecimento (como Medicina, Enfermagem, Psicologia etc.).
- Coletivos são geralmente autônomos e horizontais, com decisões tomadas de forma coletiva.
- Ligas costumam ter estrutura mais formal, com coordenação, supervisão docente e vínculo com departamentos acadêmicos.
- Coletivos promovem debates, eventos culturais, manifestações e ações de conscientização.
- Ligas realizam cursos, simpósios, produção científica e atividades práticas.



Coletivo Primavera Feminista

Instagram: @coletivopfeminina

Nota: Até o fechamento desta edição, não foi possível obter o conteúdo solicitado.



COLETIVO AQUILOMBAR

Instagram: @coletivoaquilombarsc

Resistência, acolhimento e identidade no espaço universitário

O Coletivo Aquilombar nasceu em 2021, a partir da iniciativa de estudantes de Enfermagem que sentiram a necessidade de reunir alunos negros dentro da universidade. Seu objetivo sempre foi criar um espaço apoiador, acolhedor, informativo e educativo, capaz de valorizar a cultura, a luta, as memórias e a ancestralidade, além de contribuir para a construção da identidade dos estudantes.

Por ser um coletivo formado de alunos para alunos, sua continuidade sempre esteve ligada ao comprometimento e à disponibilidade dos participantes, em sua maioria estudantes do período noturno, que conciliam estudo e trabalho. Após um período de pausa, o grupo foi

reativado no primeiro semestre de 2025, agora com mais de 20 integrantes, mantendo e ampliando seu propósito: ser um espaço de acolhimento, escuta, resistência e construção coletiva, voltado especialmente para estudantes negros, indígenas, amarelos, periféricos, imigrantes e aliados.

Importância dentro da universidade

A presença do Aquilombar é fundamental diante de um cenário em que a universidade ainda reflete desigualdades sociais e raciais, com pouco espaço para a representatividade. O coletivo surge como resposta a esse contexto, oferecendo segurança, afirmação e mobilização. Ao promover encontros e atividades, o grupo fortalece vínculos, amplia debates e contribui para a permanência estudantil em um ambiente mais justo e plural.

Atividades recentes

No segundo semestre de 2025, o tema norteador das ações foi “O Negro no Contexto Universitário”. Os encontros são realizados mensalmente, de forma on-line, sempre na última sexta-feira do mês. Cada reunião combina a discussão de materiais de apoio (artigos, livros, matérias e recursos visuais pesquisados pelo setor de pesquisa do coletivo) com o compartilhamento das vivências dos participantes, enriquecendo tanto a formação quanto o acolhimento.

Além dos encontros regulares, o coletivo realiza a “Imersão Cultural”, proposta que leva os estudantes a pontos turísticos e culturais de São Paulo que respiram a cultura negra. A primeira edição aconteceu na Galeria do Reggae, espaço histórico do centro da cidade que, desde os anos 1980, é referência para o reggae, o rap e a identidade afro-brasileira.

Experiências dos participantes na Imersão Cultural:

A vivência foi marcante e trouxe reflexões importantes para os integrantes:

“Foi um dia incrível, em que eu pude olhar com calma um ponto tão famoso e, ao mesmo tempo, esquecido do centro de São Paulo, que fervilha cultura e merecia ser mais explorado.” - Camila

“O que mais me chamou a atenção foi a variedade de produtos importados, inclusive alguns de clareamento da pele — explicados como sendo para manchas, mas com embalagens que sugeriam uso no corpo todo.” - Daniella

“Experimentamos o Fufu, uma massa de milho, servido com o molho *Mwamba*, feito de amendoim, dendê e

costela. O prato é comido com as mãos, o que trouxe uma experiência cultural diferente e marcante.” - Sophia
“A Galeria do Reggae nos conecta com as diferentes raízes negras e africanas. As pessoas que frequentam o local ou têm comércio lá são supercalorosas e, de quebra, experimentamos um delicioso prato nigeriano! Quero voltar mais vezes!” - Caroline

Perspectivas
Ainda em processo de fortalecimento, o Aquilombar busca ampliar sua atuação dentro da universidade, alcançar mais alunos e consolidar-se como um espaço de resistência, apoio e valorização da diversidade. Mais do que um coletivo, o grupo se apresenta como um movimento vivo que pretende fazer jus à definição de quilombo por Abadias do Nascimento: “[...] Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial.” Abdias do Nascimento

Como participar
O Coletivo Aquilombar está sempre de portas abertas, mantendo as inscrições disponíveis durante todo o ano. Atualmente, há vagas nos setores de secretaria, eventos e conexões. Para mais informações, acesse nosso Instagram @coletivoaquilombar. O link de inscrição está disponível na biografia.



Fufu ao Molho Mwamba, prato degustado na Imersão.



Temperos e produtos encontrados em uma das lojas visitadas na Galeria.



Turbantes e lenços encontrados em uma das lojas visitadas na Galeria.



CRISTÃO-SEMEAR²

Instagram: @coletivo.semeiar

Fé, inclusão e voz no espaço universitário

No ano de 2023, na disciplina ministrada no curso de Psicologia, intitulada “Assistência Psicológica a Grupos Minoritários”, a turma foi dividida para uma pesquisa sobre os coletivos dentro e fora do Centro Universitário São Camilo. Um dos alunos optou por conhecer os coletivos dentro da instituição, conversando com a responsável pelo setor. Assim, tomando conhecimento da falta de um coletivo religioso-espiritual, algo comumente presenciado na maioria das universidades em São Paulo, levantou-se a ideia da criação deste.

O Coletivo Cristão-Semeiar veio com a missão de fomentar o conhecimento, vida na vida e amor. Somos um grupo de alunos unidos com um grande propósito em comum: Jesus Cristo! Nós nos reunimos uma vez por semana no intervalo, com alunos de diversos cursos. Já passaram pelo coletivo em torno de 30 estudantes. Comentamos sobre a fé cristã e como ela se aplica à contemporaneidade, principalmente envolta no ambiente acadêmico.

Alguns dos temas já abordados ao decorrer do ano de 2025 foram:

- Como Jesus agiria/agiu?
- O que é o evangelho e por que isso importa nos dias de hoje?
- Não viva em uma bolha: Jesus morreu por todos!
- Alegria em meio às dificuldades.
- Somos todos um corpo: cooperar, amar e se doar.

Diferentemente de outros coletivos ou ligas acadêmicas, nosso coletivo não se baseia em um processo seletivo para entrada ou organização em setores. O Semeiar é um grupo não hierarquizante, pois aceita qualquer aluno ou colaborador do Centro Universitário, em que todos possuem ação ou oportunidade igual de fala, sem processo prévio.

O coletivo é de extrema importância para o ambiente universitário, pois, segundo Souza (2023), grupos mais espiritualizados, dentro desse contexto, apresentam maiores níveis de saúde mental e bem-estar, corroborando com a visão proposta por Puchalski (2014).

Depoimentos:

Ana Carolina Salomão (aluna de Psicologia)

“O coletivo para mim é um lugar de refúgio em meio a tantas demandas universitárias e pessoais. Poder compartilhar minhas alegrias e dificuldades, sabendo que dentro dessa comunidade há pessoas que vão agarrar a causa uns dos outros, se importando, se movimentando e orando por elas, é reconfortante.”

Beatriz Santos Rodrigues (aluna de Nutrição)

“É lindo ver como Deus age em cada história, em cada pessoa e como Ele tem moldado o caráter de cada um a fim de se assemelhar-los ao Teu Filho Jesus através do Espírito Santo. Momentos assim nos despertam para a grandeza do poder de Deus, o quão real Ele é e que Ele continua agindo em nosso meio. Pessoas estão sendo transformadas na correria do cotidiano e, saber disso, aprender disso com elas, me amadurece, me alegra, me encoraja para mais um dia na faculdade, onde posso refletir aquilo que meus amigos aprenderam com Deus na Sua Palavra.”



GUARDA-CHUVA

Instagram: @coletivoguardachuva

Pluralidades, identidade e luta no espaço universitário

O Coletivo Guarda-Chuva nasceu em 2017, fruto da iniciativa de um grupo de estudantes que identificou uma lacuna significativa dentro do ambiente universitário: a ausência de espaços de discussão e acolhimento voltados para as questões de saúde LGBTQIAPN+. Motivados pelo desejo de transformar essa realidade, esses alunos se uniram com a missão de criar um espaço seguro e plural, onde fosse possível debater, dar visibilidade e refletir criticamente sobre temas historicamente invisibilizados nos currículos de graduação e pós-graduação.

Mais do que um núcleo de formação crítica, o Guarda-Chuva se consolidou como um ponto de apoio essencial para estudantes LGBTQIAPN+

promovendo pertencimento e resistência em um cenário ainda marcado por estruturas cisheteronormativas. Ao longo de sua trajetória, o coletivo tem realizado ações que fortalecem o diálogo, a inclusão e a diversidade no Centro Universitário São Camilo.

Nos últimos meses, o coletivo esteve à frente de rodas de conversa sobre diversidade sexual e de gênero, eventos de conscientização em datas marcantes, como o Dia do Orgulho LGBTQIAPN+ e o Dia da Visibilidade Trans, além de ações de sensibilização junto à comunidade acadêmica. Também firmou parcerias com outros coletivos e organizações, ampliando o alcance de suas atividades e fortalecendo redes de apoio.

O último evento presencial realizado pelo coletivo foi em 2023, em parceria com a marca *Olla*, de preservativos, em que ocorreram jogos educativos voltados a instruir os alunos acerca da saúde sexual de maneira ampla, adentrando algumas especificidades encontradas na comunidade LGBTQIAPN+.

O coletivo, nos últimos meses, tem passado por algumas transformações, visto que a grande maioria dos alunos se formou na graduação e decidiu seguir suas carreiras profissionais para além do coletivo, ocorrendo um desfalque de pessoas. No entanto, o coletivo está se reestruturado, com disponibilidade aberta para novos ingressantes, além de estar elaborando planos para o futuro.

A importância do Coletivo Guarda-Chuva para a instituição é inegável. Ele representa não apenas um espaço de debate e aprendizado, como também um símbolo de acolhimento, no qual vozes diversas encontram lugar para se expressar e gerar mudanças concretas. Seu trabalho contribui diretamente para a construção de políticas institucionais mais inclusivas, promove produções acadêmicas sobre o tema e incentiva o engajamento estudantil.

O Coletivo Guarda-Chuva é uma maneira encontrada pelos alunos para fazer com que ocorra um furo no sistema opressor e que tanto a instituição quanto os próprios alunos enxerguem a diversidade existente, mesmo que ainda de forma minoritária, dentro desses espaços.

O Coletivo Guarda-Chuva segue firme em sua missão: ser um abrigo para a diversidade, uma voz ativa na luta pela inclusão e um farol de resistência dentro e fora dos muros universitários.❖



Coletivo Guarda-Chuva

Referências¹

FIGUEIREDO, Cristina *et al.* Um documento para chamar de nosso: refletindo o protagonismo estudantil a partir da experiência de uma universidade comunitária. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 27, n. 3, p. 695-713, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300016>. Acesso em: 6 ago. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/crh.v21i54.4585>. Acesso em: 6 ago. 2025.

PEREZ, Olívia Cristina; SOUZA, Bruno Mello. Coletivos universitários e o discurso de afastamento da política parlamentar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e217820, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/yjWCsH4YXhsXBTdgnWGwXfD/?lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2025.

MENON, Gustavo. A Reforma Universitária de Córdoba e seus impactos para o ensino superior na América Latina. **História da Educação**, v. 24, n. 61, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/heduc/a/PMw84HfGb7f6gXbVw4sDK3c/>. Acesso em: 8 ago. 2025.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 115, p. 89-108, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1151>. Acesso em: 8 ago. 2025.

POSSAS, Lidia Maria Vianna; MARTINS, Fabio Henrique; SOUZA, Leonardo Lemos de. Coletivos estudantis — Educando para a diversidade. **Educando para a Diversidade**, UNESP, [s.d.]. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/coletivos/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

Referências²

SOUZA, Anna Luiza da Silva Miranda Varella. **A espiritualidade de jovens universitários e o impacto na saúde mental**. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) — Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-12092023-124539/pt-br.php>. Acesso em: 9 set. 2025.

PUCHALSKI, Christina M. *et al.* Improving the spiritual dimension of whole person care: reaching national and international consensus. **Journal of Palliative Medicine**, v. 17, n. 6, p. 642-656, 2014.



Biblio Connect
Trimestral



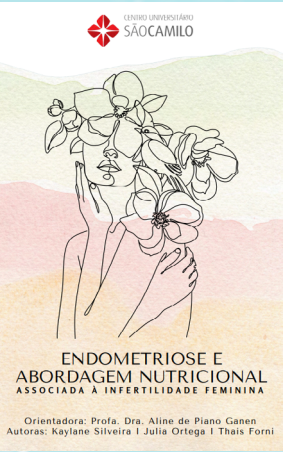
Informativo Legal
Mensal



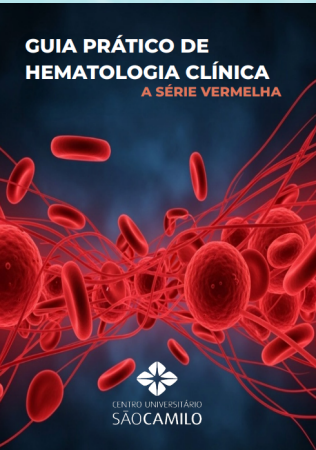
Revista Em Pauta São Camilo
maio/2025



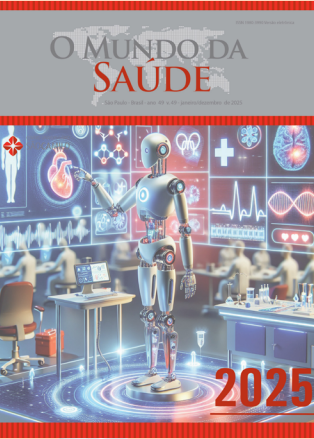
Conceitos Básicos de
Biologia Celular e Molecular
com Ciência e Diversão



Endometriose e abordagem
nutricional associada à
infertilidade feminina



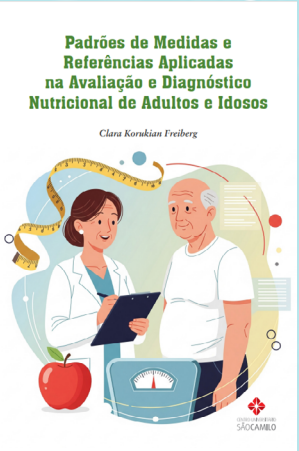
Guia prático de
hematologia clínica –
a série vermelha



Revista O Mundo
da Saúde



Anais – XIII Congresso Médico
Universitário São Camilo:
COMUSC



Padrões de medidas e
referências aplicadas na
Avaliação e Diagnóstico
Nutricional de Adultos e Idosos



Manual de boas práticas
para cozinhas domiciliares



Anuário 2025
(ano-base 2024)



Reflexões sobre Gestão em
Saúde - Vol. 3: Cases Exitosos



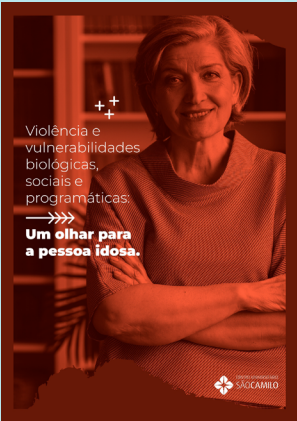
Procedimentos de Enfermagem:
Preparo e Administração de
Medicamentos



Transtorno do Déficit de
Atenção e Hiperatividade
(TDAH): desafios e conquistas
na educação superior



Micronutrientes na
nutrição humana



Violência e vulnerabilidades
biológicas, sociais e
programáticas: um olhar para
a pessoa idosa



Letramento científico em foco a jornada dos Trabalhos Interunidades na formação biomédica



Como oferecer alimentação saudável na escola?



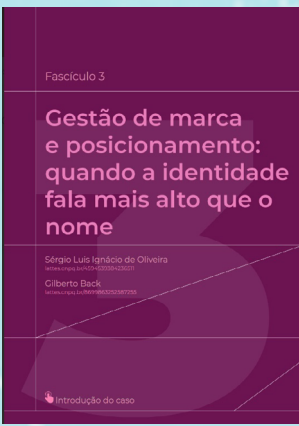
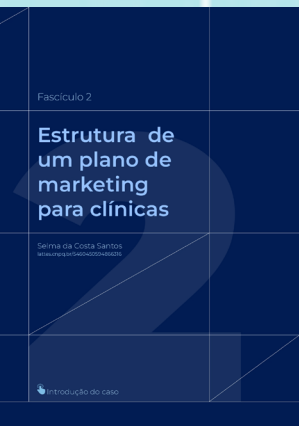
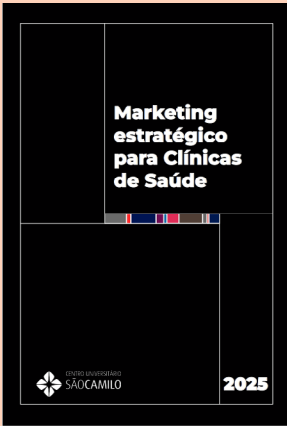
Anais – XXXV Semana de Enfermagem



Mudanças climáticas no Antropoceno: diagnóstico, prognóstico e perspectivas



Guia de Preparo e Conservação de Refeições Saudáveis



Marketing Estratégico para Clínicas de Saúde - Fascículos 1, 2 e 3

Vestibular 2026 São Camilo

COMPROMISSO COM QUEM Transforma Vidas

CENTRO UNIVERSITÁRIO
SÃO CAMILO



