



RIO

PUC

Tese de Doutorado

Ação Comunitária na PUC-Rio:

Diálogo entre as práticas da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários e os princípios da educação jesuíta no ensino superior

Andréa Mendonça Paiva

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Departamento de Serviço Social

Rio de Janeiro, 30 de setembro de 2025



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

Tese de Doutorado

Ação Comunitária na PUC-Rio:

Diálogo entre as práticas da Vice-Reitoria
para Assuntos Comunitários e os princípios
da educação jesuíta no ensino superior

Andréa Mendonça Paiva

Orientação: Professora Nilza Rogéria de Andrade Nunes, D.Sc.

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutora em Serviço Social pelo programa de Pós-Graduação em Serviço
Social, no Departamento de Serviço Social.

Rio de Janeiro, 30 de setembro de 2025



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

Ação Comunitária na PUC-Rio:

Diálogo entre as práticas da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários e os princípios da educação jesuíta no ensino superior

Andréa Mendonça Paiva

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Serviço Social. Aprovada pela Comissão examinadora abaixo:

Professora Nilza Rogéria de Andrade Nunes, D.Sc.

Orientadora

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Professora Maria Clara Lucchetti Bingemer, D.Sc.

Departamento de Teologia – PUC-Rio

Professora Jackeline Lima Farbiaz, D.Sc.

Departamento de Artes e Design – PUC-Rio

Professora Antonia Costa da Silva, D.Sc.

Universidade Federal de Roraima – UFRR

Professor Delmar Araujo Cardoso, D.Sc.

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Rio de Janeiro, 30 de setembro de 2025



Pontifícia
Universidade
Católica do
Rio de Janeiro

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Andréa Mendonça Paiva

Graduou-se em Serviço Social pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1989. Pós-graduou-se em Serviço Social (Stricto sensu) pela PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) em 1994. Especializou-se em Assistência Social e Direitos Humanos pela PUC- Rio, em 2017. Atua como Coordenadora de Serviço Social no Gabinete da Vice-Reitoria Comunitária da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Paiva, Andréa Mendonça

Ação Comunitária na PUC-Rio: diálogo entre as práticas da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários e os princípios da educação jesuíta no ensino superior/
Andréa Mendonça Paiva; orientador: Nilza Rogéria Nunes – 2025.

276 f.; il. color.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Departamento de Serviço Social, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Serviço Social – Teses. 2. Educação jesuítica. 3. Ação comunitária. 4. Formação integral. 5. Inclusão social. 6. Permanência estudantil. I. Nunes, Nilza Rogéria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Aos bolsistas acolhidos na Vice-Reitoria para Assuntos
Comunitários que ousaram e ousam acreditar que a
transformação de suas vidas passa pela PUC-Rio.

Agradecimentos

À minha ancestralidade materna e paterna nordestina, que me trouxe até aqui com o ensinamento de uma fé católica devocional, encarnada na vida, na natureza e na esperança de que o amanhã sempre será melhor.

Aos meus irmãos, Christóvão e André, com quem compartilho a espiritualidade de uma vida a serviço do outro, herança do corajoso testemunho materno que nos inspira diariamente.

À comunidade paroquial de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, onde vivi a infância, adolescência e juventude, aprendendo, na Catequese e na Pastoral da Criança, a riqueza do acolhimento das diferenças como caminho para uma convivência saudável e fraterna.

À família que estamos construindo, eu, Márcio, Pedro, Isabel, Rafael e Nicolás, espaço de amor, aprendizado e partilha. Agradeço por cada gesto de cuidado e pela convivência que nos ensina, diariamente, o exercício de oferecer o melhor de nós mesmos uns aos outros e ao mundo.

Ao Centro Loyola de Fé e Cultura, lugar de encontro com a espiritualidade inaciana e divisor de águas na vivência de uma fé católica amadurecida, iluminada pelo *Magis* inaciano.

Ao Pe. Ulpiano Vasques Moro, S.J. (1944–2017), in memoriam, místico e mestre dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio, que soube unir o saber erudito à sabedoria das gentes simples. No Centro Loyola de Fé e Cultura da PUC-Rio, construiu com leigas e leigos uma verdadeira comunidade de irmãos e irmãs, testemunhando com simplicidade e profundidade o ideal inaciano de unir fé e vida. Sua trajetória continua a inspirar o compromisso com uma espiritualidade que transforma e ilumina o cotidiano, convidando-nos a encontrar Deus em todas as coisas.

À minha comunidade de vida cristã (CVX) São José de Anchieta, ambiente de acolhimento e partilha cotidiana, inspirada nos ensinamentos de Santo Inácio de Loyola.

À equipe da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários, pelo vínculo de confiança e respeito construído ao longo dos anos.

Ao Prof. Augusto Sampaio (*in memoriam*), pelos ensinamentos em Humanidades, e ao Prof. Renato Callado, pela continuidade do legado compartilhado, pelo acolhimento e estima.

Ao Coletivo 30 Anos, grupo de Antigos Alunos bolsistas comunitários que, movidos por laços de fraternidade e solidariedade construídos na convivência com a PUC-Rio, especialmente com a Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários, colaboraram de forma generosa na organização do Levantamento sobre a Política de Bolsas de Estudos (1993–2023). Sua dedicação e compromisso reafirmam a dimensão comunitária e transformadora da experiência universitária vivida por cada um e perpetuada neste trabalho.

À dedicada equipe de assistentes sociais da Vice-Reitoria Comunitária, interlocutora nas reflexões sobre o papel estratégico do Serviço Social na sociedade e na PUC-Rio. Agradeço ainda a Clara Milman e Maria Regina Vitti Leite, já aposentadas, pelo acolhimento e pelo muito que me ensinaram sobre a complexidade da intervenção profissional no âmbito da comunidade universitária.

Não poderia deixar de expressar minha gratidão pelos produtivos diálogos interdisciplinares com a Prof.^a Helena Guarisco, que, ao longo de todo o processo de pesquisa, contribuíram de forma generosa e instigante para o amadurecimento crítico e a ampliação das perspectivas deste trabalho.

Ao Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, pela acolhida e pela dedicação constante à formação integral dos discentes. Em especial, registro minha gratidão ao corpo administrativo e às Professoras Ilda Lopes, Luiza Helena Nunes Hermel e Sueli Bulhões da Silva, que, desde o Mestrado, me impulsionaram a compreender a centralidade da ética profissional e o valor da pesquisa interdisciplinar no Serviço Social. Seus ensinamentos foram fundamentais para a consolidação de um pensamento crítico e comprometido com a análise das questões sociais brasileiras, iluminando caminhos de atuação acadêmica e profissional pautados pela responsabilidade, rigor e compromisso com a transformação social.

E, de modo especial, à Prof.^a Nilza Rogéria, orientadora incansável, cuja presença se fez sempre marcada pela alegria, pela leveza e pelo incentivo cuidadoso à construção de novos conhecimentos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Paiva, Andréa Mendonça; Nunes, Nilza Rogéria. **Ação Comunitária na PUC-Rio: diálogo entre as práticas da Vice-reitoria para Assuntos Comunitários e os princípios da educação jesuíta no ensino superior.** Rio de Janeiro, 2025. 276p. Tese de Doutorado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese tem por objetivo analisar o diálogo entre as ações comunitárias desenvolvidas pela Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários (VRC), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e os princípios da educação jesuíta no ensino superior, investigando em que medida tais ações expressam a missão institucional da universidade em consonância com os princípios da formação universitária jesuíta. Parte-se do pressuposto de que a ação comunitária universitária, especialmente no contexto da VRC, se aproxima, materializando os ideais da tradição educativa da Companhia de Jesus, atualizando o binômio “serviço da fé e promoção da justiça” frente aos desafios contemporâneos da educação superior. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com enfoque histórico-documental e analítico-crítico, amparada em referenciais teóricos da pedagogia inaciana, da formação integral católica e da educação libertadora de Paulo Freire. Nesse percurso, são examinadas as raízes históricas da educação jesuíta, do *Ratio Studiorum* ao Paradigma Pedagógico Inaciano, assim como os impactos das diretrizes do Concílio Vaticano II na renovação da proposta educativa católica voltada à formação integral e ao compromisso sociopolítico. A análise centra-se em três ações comunitárias fundamentais da atuação da VRC: o Programa Institucional de Bolsas Comunitárias, a Política de Permanência Estudantil (FESP) e o Núcleo de Estudos e Ação Mundo da Juventude (NEAM), compreendidos como expressões de ações orgânicas da missão universitária que busca responder, de forma ética e transformadora, às desigualdades sociais e às demandas da juventude. Tais ações evidenciam a proximidade dos princípios fundantes da pedagogia inaciana, com destaque para os princípios da espiritualidade inaciana *cura personalis* (acompanhamento personalizado no desenvolvimento das singularidades de cada pessoa) e o *magis* (dinâmica do processo formativo inaciano que leva a pessoa a desejar aperfeiçoar-se para melhor servir aos demais). Esses

princípios estruturam processos formativos com centralidade no contexto pessoal e social dos sujeitos, revelando um modelo institucional de ação comunitária pautado pela inclusão social, pelo acolhimento, acompanhamento personalizado e pela formação humana integral. Conclui-se que o modelo de atuação da VRC não apenas contribui para a permanência e o êxito dos estudantes em situação de vulnerabilidade, como também reafirma a identidade comunitária da PUC-Rio, em sintonia com os valores do apostolado educativo da Companhia de Jesus. Dessa forma, a PUC-Rio se posiciona como um espaço de articulação entre tradição e inovação, reafirmando sua missão católica, comunitária e sua responsabilidade social frente aos desafios da sociedade brasileira contemporânea, no que se refere ao ensino superior.

Palavras-chave

Educação jesuíta; Ação comunitária universitária; Formação integral; Inclusão social; Permanência estudantil.

Abstract

Paiva, Andréa Mendonça; Nunes, Nilza Rogéria (Advisor). **Community Engagement at PUC-Rio: A Dialogue between the practices of the Vice-Rectorate for Community Affairs and the principles of Jesuit Higher education.** Rio de Janeiro, 2025. 276p. Tese de Doutorado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims to analyze the dialogue between the community actions developed by the Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários (VRC) of the Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro and the principles of Jesuit Education in higher education, investigating the extent to which such actions express the university's institutional mission in alignment with the principles of Jesuit university formation. The study is based on the premise that community actions, especially within the context of the VRC, approximate the ideals of the educational tradition of the Companhia de Jesus, updating the binomial “service of faith and promotion of justice” facing contemporary challenges in higher education. The research adopts a qualitative approach with a historical-documentary and analytical-critical focus, supported by theoretical frameworks drawn from ignatian pedagogy, catholic integral formation, and Paulo Freire's liberating education. The historical roots of Jesuit education are examined, from the *Ratio Studiorum* to the Ignatian Pedagogical Paradigm, as well as the impact of the guidelines of the Second Vatican Council on the renewal of the Catholic educational proposal aimed at integral formation and sociopolitical commitment. The analysis centralizes on three key community fundamental initiatives carried out by the VRC: the Institutional Program of Community Scholarships, the Student Permanent Policy, and the Center for Youth Studies and Action, understood as organic expressions of the university's mission, seeking to respond ethically and transformatively to social inequalities and the needs of young people. These actions reflect the closeness to the founding principles of ignatian pedagogy, particularly the principles of ignatian spirituality *cura personalis* (personalized accompaniment in the development of each person's uniqueness) and *magis* (the dynamic of the Ignatian formative process that leads a person to seek self-improvement in order to better serve others). These principles structure formative processes centered on the personal and social

context of individuals, revealing an institutional model of community action guided in social inclusion, hospitality, personalized support, and integral human formation. It is concluded that the VRC's model of action not only contributes to the permanency and success of students in vulnerable situations as also reaffirms the community identity of PUC-Rio, in alignment with the values of the educational apostolate of the Companhia de Jesus. In this way, PUC-Rio positions itself as a space that bridges tradition and innovation, reaffirming its Catholic and community mission and its social responsibility in the face of the contemporary challenges of Brazilian higher education.

Keywords

Jesuit education; University community action; Integral formation; Social inclusion; Student permanent.

Sumário

Introdução	22
1. A educação jesuíta: fundamentos históricos e princípios pedagógicos	30
1.1. A Gênese da Educação Jesuítica: o legado de Inácio de Loyola	32
1.2. A presença da Companhia de Jesus no Brasil: uma contribuição para a Educação	44
1.3. Tradição e atualização do apostolado educativo da Companhia de Jesus: do <i>Ratio Studiorum</i> ao Paradigma Pedagógico Inaciano	50
1.4. As orientações do Concílio Vaticano II e seus desdobramentos para a educação integral católica	61
2. Princípios e valores da Companhia de Jesus no ensino superior contemporâneo	74
2.1. A PUC-Rio: um projeto universitário confiado aos jesuítas no Brasil contemporâneo	84
2.2. A gênese da PUC-Rio no contexto da ação educativa católica no Brasil	86
2.3. Intelectuais católicos e o projeto universitário da PUC-Rio	90
2.4. Padre Leonel Franca e os Fundamentos da Missão Educativa da PUC-Rio	92
2.5. A opção comunitária: a natureza identitária da PUC-Rio	94
2.6. Formação Integral e Identidade Jesuíta: entre tradição e inovação na PUC-Rio	97
3. Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários: caminhos de inclusão, solidariedade e formação integral	106
3.1. Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários: história e compromissos	106
3.2. Os Vice-Reitores Comunitários: a linha do tempo de uma memória fundamental	111
3.2.1 Padre Raul Laranjeira de Mendonça, SJ (1967-1973): acolhimento e resistência em tempos de autoritarismo brasileiro	112
3.2.2 Padre Amarillo Checon, SJ (1973-1974 e 1988-1992): ética e defesa do Bem Comum em contextos de crise	113

3.2.3	Padre José de Sousa Mendes, SJ (1974-1980): ressurgimento do movimento estudantil e o caminho de participação democrática nas instâncias universitárias	114
3.2.4	Dom José Carlos de Lima Vaz, SJ (1980-1981): aprofundamento da crise econômica e a mobilização pela redemocratização brasileira	115
3.2.5	Professora Hedy Silva Ramos de Vasconcelos (1984-1988): redemocratização e o incentivo à participação democrática	116
3.2.6	Professor Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio (1992-2023): modernização institucional, os desafios da reforma do Estado e a inclusão social	116
3.3.	O Programa Institucional de Bolsas Comunitárias: compromisso social no acesso inclusivo de pobres ao ensino superior	119
3.4.	A construção da Política de Ação Afirmativa na PUC-Rio: um olhar para o período 1993-2023	136
4.	O Fundo Emergencial de Solidariedade (FESP): política de permanência estudantil e compromisso comunitário da PUC-Rio	161
4.1.	Origem e fundamentos institucionais do FESP	161
4.2.	Escuta e acolhimento: a dimensão humanizadora da política de permanência	163
4.3.	Inovação e solidariedade: o FESP como prática contra hegemônica	165
4.4.	O alcance do FESP nos cursos de graduação: o olhar para as vulnerabilidades	170
4.5.	Impactos do FESP na permanência estudantil: caminhos de sucesso acadêmico	174
5.	NEAM/PUC-Rio: laboratório de esperança	185
5.1.	Anos 1980: gênese e fundamentos institucionais	185
5.2.	Anos 1990: consolidação da ação comunitária	189
5.3.	Anos 2000: expansão e inovação pedagógica	193
5.4.	Anos 2010: diversificação e ampliação de parcerias	195
5.5.	Anos 2020: reconfiguração contemporânea	200
5.6.	Do diálogo freiriano ao paradigma inaciano: a construção pedagógica do NEAM	203
6.	A Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários: campo de inclusão social e formação integral no ensino superior	208
6.1.	Vozes comunitárias: os sentidos da inclusão na PUC-Rio	212

6.2.	Entre saberes e encontros: a experiência do Programa Institucional de Bolsas Comunitárias	219
6.3.	Formação integral: as consonâncias na VRC com a educação jesuíta	224
6.4.	Percepções da VRC: o FESP como expressão do compromisso comunitário	230
6.5.	A VRC como expressão da Identidade e da Missão institucional	232
6.6.	Análise das entrevistas do NEAM: aprofundando os conhecimentos da ação comunitária interdisciplinar	234
6.7	Desafios de continuidade e sustentabilidade do NEAM	239
7	Considerações finais	243
8	Referências bibliográficas	250
	Anexos	267

Lista de figuras

Figura 1 – Mapa da presença da Companhia de Jesus no Mundo	43
Figura 2 – Mapa da presença global dos colégios jesuítas	49
Figura 3 – Principais marcos de Padre Leonel Franca	93
Figura 4 – Mapa da presença jesuítica no Brasil	102
Figura 5 – Linha do tempo dos Vice-Reitores Comunitários	112
Figura 6 – Projeto Ciência, Ambiente e Educação.	191

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Panorama de bolsas de estudo PUC-Rio	121
Gráfico 2 – Evolução do PSICOM	130
Gráfico 3 – Evolução de atendimentos do FESP de 2018 a 2024	164
Gráfico 4 – Total de Alunos Bolsistas Comunitários com Apoio FESP	166
Gráfico 5 – FESP: distribuição por Centro	170
Gráfico 6 – FESP: distribuição por curso do CCS	171
Gráfico 7 – FESP: distribuição por cursos do CTC	172
Gráfico 8 – FESP: distribuição por cursos do CCBS	173
Gráfico 9 – Distribuição de CR por curso do CCS	175
Gráfico 10 – Distribuição de CR por cursos do CTCH	176
Gráfico 11 – Distribuição de CR por cursos do CTC	178
Gráfico 12 – Distribuição de CR por cursos do CCBS	179
Gráfico 13 – Perfil dos funcionários da VRC	215

Lista de tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio por tipo de bolsa de estudo (1993 - 2020.1)	140
Tabela 2 – Distribuição de alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio por tipo de bolsa e sexo (1993-2020.1)	142
Tabela 3 – Distribuição etária dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio (1993 - 2020.1)	143
Tabela 4 – Distribuição dos alunos e alunas bolsistas dos cursos de graduação da PUC-Rio (1993-2020.1)	145
Tabela 5 – Distribuição das bolsas de estudos integrais concedidas pela PUC-Rio por decanatos e tipo de bolsa (1993-2020.1)	147
Tabela 6 – Média do coeficiente de rendimento dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio pelo tipo de bolsa (1993-2020.1)	149
Tabela 7 – Distribuição dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio pelas unidades federativas e tipos de bolsa de estudos (1993-2020.1)	150
Tabela 8 – <i>Ranking</i> dos 10 municípios de residência dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio, sem distinção de bolsas de estudos (1993-2020.1)	151
Tabela 9 – <i>Ranking</i> dos 10 municípios de residência dos alunos e alunas bolsistas de Ação Social da PUC-Rio (1995-2010)	152
Tabela 10 – <i>Ranking</i> dos 10 municípios de residência dos alunos e alunas bolsistas PROUNI da PUC-Rio (2005-2020.1)	153
Tabela 11 – <i>Ranking</i> dos 10 municípios de residência dos alunos e alunas bolsistas Filantrópica da PUC-Rio (1993-2020.1)	154
Tabela 12 – <i>Ranking</i> dos bairros do Rio de Janeiro com maior concentração de alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio, sem distinção de bolsas de estudos (1993-2020.1)	155
Tabela 13 – Benefícios FESP em dezembro de 2024	168

Lista de quadros

Quadro 1 – Coordenações atuais da VRC	110
Quadro 2 – Programas e Projetos	111

Lista de abreviaturas e siglas

ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

AUSJAL – Associação das Universidades Jesuítas da América Latina

BRA – Província dos Jesuítas do Brasil

CACC – Coordenação de Atividades Comunitárias e Culturais

CAE – Coordenação de Atividades Estudantis

CEIC – Coordenação de Eventos e Cerimonial

CCESP – Coordenação Central de Estágios e Serviços Profissionais

CBA – Coordenação de Bolsas e Auxílios

CEBAS – Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social

CEF – Coordenação de Educação Física

CBS – Coordenação Setorial de Bolsas Socioeconômicas

CCS – Centro de Ciências Sociais

CIU – Coordenação de Inspeção Universitária

CF – Constituição Federal

CG – Congregação Geral dos Jesuítas

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPAL – Conferência dos Provinciais Jesuítas da América Latina

CR – Coeficiente de Rendimento

CTC – Centro Técnico Científico

CTAV – Centro Técnico Audiovisual

CTCH – Centro de Teologia e Ciências Humanas

CVPI – Centro Virtual de Pedagogia Inaciana

CVII – Concílio Vaticano II

E.E.E.E. – Exercícios Espirituais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPERJ – Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FLACSI – Federação Latino-Americana de Colégios Jesuítas

G.S. – Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*

G.E. – Gravissimum Educationis

FESP – Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio

FIFyA – Federação Internacional de Fé e Alegria

FPLF – Fundação Padre Leonel Franca

IAJU – International Association of Jesuit Universities

ICAJE – Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta
(Sigla original em inglês)

ICJSE – Colóquio Internacional Jesuíta de Educação Secundária

ICES – Instituição Comunitária de Ensino Superior

IEAHu – Instituto de Estudos Avançados em Humanidades

iiLER – Instituto Interdisciplinar de Leitura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEAM – Núcleo de Estudos e Ação Mundo da Juventude

PAUs – Preferências Apostólicas Universais

PEC – Projeto Educativo Comum

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PPI – Paradigma Pedagógico Inaciano

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSICOM – Serviço de Orientação Psicológica

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes

ERA – Rede de Apoio ao Estudante

RJE – Rede Jesuíta de Educação

RDC – Rio Data Centro

SGQE – Sistema de Qualidade na Gestão Escolar

SESMT – Serviço de Engenharia e Medicina do Trabalho

SJ – Companhia de Jesus

SJMR – Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados

SUSTEM – Laboratórios de Sustentabilidade e Empreendedorismo

TECDIG – Laboratórios de Tecnologias Digitais

TMJ – Tamo Junto Rocinha

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

VRADM – Vice-Reitoria para Assuntos Administrativos

VRC – Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários

VREEP – Vice-Reitoria de Extensão e Estratégia Pedagógica

Introdução

Esta tese apresenta-se como um exercício reflexivo acerca da experiência comunitária da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), tomando como objeto central de estudo a atuação da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários (VRC), por meio do Programa Institucional de Bolsas Comunitárias, do Fundo Emergencial de Solidariedade (FESP) e do Núcleo de Estudos e Ação Mundo da Juventude (NEAM). Busca-se compreender como essas iniciativas dialogam com os princípios da educação jesuíta no ensino superior.

O interesse na temática parte de uma pesquisadora católica e inaciana que vem construindo sua trajetória pessoal e profissional intimamente ligada ao espaço educativo católico, na perspectiva da opção preferencial pelos pobres e na defesa da justiça social e dos direitos humanos.

A imersão acadêmica trouxe para mim elementos mais críticos sobre a presença do catolicismo no Brasil, contrapondo-se à minha experiência de fé pessoal e comunitária, vivenciada de maneira mais consciente na Pastoral da Juventude do Vicariato da Leopoldina, da Arquidiocese do Rio de Janeiro, que na década de 80, tinha uma grande preocupação com a formação política da Juventude. Naquela ocasião diversos tipos de formação foram oferecidas aos participantes da Pastoral da Juventude e Pastoral de Favelas, principalmente.

Com o aprofundamento de estudos sobre o catolicismo no Brasil e a experiência prática de uma fé comprometida com as questões sociais, consolidou-se o meu entendimento da existência de uma Igreja Católica hierárquica que nem sempre esteve presente na defesa dos mais pobres. Na medida em que as reflexões nessa direção se solidificaram, percebo, na mesma Igreja, a convivência de posturas conservadoras e progressivas, indicando distanciamento ou proximidade com os mais vulneráveis que são o centro do ensinamento de Jesus Cristo.

Nesse percurso tive a oportunidade de conhecer a Doutrina Social da Igreja e seus desdobramentos para a construção de uma identidade eclesial latino-americana inserida na realidade de desigualdade e exclusão históricas no continente. Além disso, entendo também a importância do trabalho das lideranças pastorais e

comunitárias que utilizam os espaços pastorais, buscando uma aproximação com os movimentos da sociedade civil com objetivo de lutar por direitos e justiça social, ampliando o impacto de ações locais para além dos espaços eclesiais, impactando lutas sociais importantes para a construção da cidadania.

Desde a graduação, minha área de interesse se concentra nas relações estabelecidas entre a Igreja Católica, os movimentos sociais e o Serviço Social no Brasil, e especificamente no Rio de Janeiro. Assim, compreendo a importância de entender a Igreja Católica como sujeito social também comprometido com a construção de uma sociedade pautada pela Justiça Social e pela defesa dos Direitos Humanos e Sociais.

Minha trajetória profissional iniciou-se em 1994, na Pastoral do Menor da Arquidiocese do Rio de Janeiro, no Programa de Apoio Familiar. De 1996 a 2000, atuei no Instituto Imaculado Coração de Maria na implantação do setor de Serviço Social da Instituição configurada como um espaço Socioeducativo, atualmente. Nesses espaços profissionais, foi de extrema importância para mim, conhecer instâncias de formação interdisciplinares e permanentes, tanto no nível local, regional e internacional, para o desenvolvimento de trabalhos em rede, na busca da garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes e suas famílias, articulando ações com o setor público, privado e filantrópico. Apesar do desligamento profissional, continuo mantendo contato com essas instituições e destaco a competência dos profissionais e compromisso institucional na qualidade do serviço oferecido aos adolescentes e seus familiares, fundamental para a consolidação de uma política pública de qualidade para esse segmento social no Rio de Janeiro.

Em 1995 concluí o Mestrado na PUC-Rio com a Dissertação *Pastoral da Criança na Arquidiocese do Rio de Janeiro: estudo exploratório de sua dimensão social*. A pesquisa apresentou a relevância social do trabalho de acompanhamento personalizado realizado por cada Líder da Pastoral da Criança no Rio de Janeiro, no Brasil e em outros países, que, por meio de orientações básicas de saúde, educação e cidadania e nutrição, buscam a promoção do desenvolvimento das crianças até seis anos e gestantes, visando a melhoria das condições de vida, na perspectiva da opção preferencial pelos pobres. Esse trabalho da Igreja já foi premiado nacional e internacionalmente, tendo sido fundamental para a redução da desnutrição infantil, principalmente no nordeste brasileiro. Ele também se configura

como um espaço pastoral que dialoga com vários setores públicos e privados, valorizando os saberes populares e a potência da organização das mulheres (gestantes, mães e líderes), visando favorecer um caminho autônomo de transformação social para as famílias e comunidades atendidas pela Pastoral da Criança.

Na sequência, passei a integrar a equipe do Centro Loyola de Fé e Cultura da PUC-Rio, coordenando a área de Fé e Cidadania, até 2005. Nesse período, encontrei a Espiritualidade Inaciana, avançando para a aproximação com Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola por meio dos retiros iniciais de final de semana e, posteriormente, com a participação do retiro de 30 dias completo. Essa experiência de silêncio aprofundou minha dimensão de fé na vida cotidiana, alargando os horizontes da minha presença no mundo tanto no nível pessoal como profissional.

A Espiritualidade Inaciana passou, assim, a ser um norte para a vivência da minha fé católica através da continuidade da Orientação Espiritual e participação na Comunidade de Vida Cristã (CVX) D. Hélder Câmara e, atualmente, na CVX São José de Anchieta. Esses são espaços de cultivo de uma fé encarnada na realidade concreta da vida que passa pelo conhecimento de si para a construção de uma relação com um Deus que se manifesta no Amor e na Liberdade, a serem vividos comunitariamente, no aqui e agora da existência.

Com base na experiência pessoal e comunitária dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola, a CVX torna-se um caminho de aprofundamento de fé comprometida com a justiça social para homens e mulheres, adultos e jovens de todas as classes sociais que tenham desejo de comprometer-se com a vida em todas as suas dimensões. Para tanto, esse estilo de vida leva seus membros a um contínuo crescimento pessoal e social que é também humano, espiritual e apostólico.

A partir da Coordenação da área de Fé e Cidadania, no período de 1995 a 2005, na perspectiva de fomentar o diálogo entre Fé e Cultura foram realizadas ações em parceria com diversos segmentos sociais abordando questões contemporâneas que dinamizaram espaços, pessoas e relações num espírito extensionista nos níveis local, nacional e internacional. Em parceria com a Linha de Pesquisa Cultura da Paz e Prevenção da Violência do Departamento de Teologia,

vários Seminários foram organizados envolvendo diversos setores da PUC-Rio, movimentos sociais e pastorais sociais.

Ainda em 2005, migrei internamente na PUC-Rio para a VRC, compondo a equipe de Serviço Social da Coordenação de Bolsas e Auxílios e, atualmente, participo da Assessoria Sócio comunitária do Gabinete do Vice-reitor Comunitário, na área de Extensão e Ação Comunitária criada em 2020. Na VRC aprofunda-se minha experiência de fé vivenciando a realidade de enxergar Deus em todas as situações, acolhendo alunos, responsáveis e professores, atualizando o propósito de “Em tudo Amar e Servir”, conforme ensinamento de Santo Inácio de Loyola. Essa experiência é fonte de inspiração para reflexões críticas acerca da importância do acesso ao ensino superior de qualidade e inclusivo para a juventude pobre brasileira, a importância de valorizar o protagonismo dos estudantes em seu processo formativo e a necessidade de mudanças nos processos formativos que valorizem a história de vida dos discentes e que, certamente, qualificam as indagações científicas para o enfrentamento das complexas questões sociais atuais.

A Educação se apresenta como campo de disputa, pois enquanto uma minoria tem acesso a processos formativos de qualidade, a maioria da população permanece excluída desse direito fundamental. No Ensino Superior, o abismo social é ainda mais acentuado, tornando a Universidade um espaço contraditório: lugar de produção de saberes e formação integral, mas também palco de reprodução de desigualdades (Salvador, 2011; Jardim, 2018). A democratização desse nível de ensino, portanto, não se limita ao ingresso, mas exige políticas de permanência que possibilitem a vivência universitária plena e a formação para a cidadania.

É nesse horizonte que se inscreve a PUC-Rio. Reconhecida como universidade comunitária, filantrópica e sem fins lucrativos, a instituição afirma seu compromisso com a articulação entre excelência acadêmica e responsabilidade social. A VRC representa, nesse processo, o espaço privilegiado de mediação entre universidade e sociedade, por meio do Programa de Bolsas como o FESP e o NEAM. Essas ações configuram estratégias de promoção do acesso e permanência estudantil frente ao avanço da mercantilização do ensino superior, reafirmando a educação como projeto ético-político de transformação social.

A presente tese propõe uma análise aprofundada da atuação da VRC da PUC-Rio, buscando estabelecer um diálogo com os princípios da formação universitária jesuíta. O estudo partiu da seguinte questão norteadora: de que maneira a ação comunitária da VRC expressa a Identidade e a Missão da PUC-Rio, em consonância com os princípios da educação jesuíta no ensino superior?

Este percurso investigativo tem como objetivo geral analisar as ações da VRC em diálogo com os princípios da formação universitária jesuíta. Para tanto, foram estabelecidos três objetivos específicos que guiaram a investigação: 1) analisar historicamente as ações comunitárias da VRC por meio do Programa de Bolsas Comunitárias, do FESP e NEAM; 2) identificar o perfil dos alunos bolsistas de Ação Social, Filantrópica e PROUNI no período de 1993 a 2020; e 3) compreender as percepções dos profissionais que atuam nas diversas áreas da VRC acerca da ação comunitária e de sua contribuição para a formação integral.

Metodologicamente, esta Tese se ancora no pressuposto de que não há neutralidade possível no ato de pesquisar. Seguindo Paulon (2010), adota-se a noção de análise de implicação como ferramenta central da pesquisa-intervenção, compreendendo que o lugar ocupado pela pesquisadora, seus atravessamentos institucionais, afetivos e políticos, constitui parte do próprio campo de investigação. Ao contrário da lógica positivista, que separa sujeito e objeto, teoria e prática, aqui o conhecimento é assumido como produção situada, marcada por vínculos e desafios que precisam ser continuamente analisados. Inspirada em Lourau (1993), parte-se da máxima de que todo conhecer é um fazer, reconhecendo que o processo de investigação, ao mesmo tempo que descreve, intervém; ao mesmo tempo que observa, transforma.

Nesse sentido, a presente investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, entendida, segundo Minayo (2007), como aquela que se ocupa do entendimento da realidade social em sua complexidade e historicidade. Como afirma a autora: “o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam” (Minayo, 2007, p. 24). Essa opção metodológica revelou-se adequada à investigação da ação comunitária universitária, marcada pela complexidade de fatores institucionais, sociais e subjetivos que perpassam as práticas da VRC.

Para além da escolha da abordagem qualitativa, o estudo foi orientado pela perspectiva da pesquisa-intervenção e pela análise de implicação (Paulon, 2005). Tal escolha desloca o pesquisador da posição de suposta neutralidade, exigindo explicitação das pertencas institucionais, profissionais e afetivas que atravessam o campo. Essa postura permitiu problematizar continuamente o lugar da pesquisadora como assistente social vinculada à própria VRC, fortalecendo a produção de um conhecimento crítico, ético e historicamente situado.

O trabalho de campo desenvolveu-se em três eixos articulados: 1) resgate histórico-institucional da VRC desde sua criação, em diálogo com os contextos sociopolíticos de cada período; 2) análise de dados quantitativos e qualitativos acerca do perfil de estudantes bolsistas (Ação Social, PROUNI e Filantrópica), apoiada no levantamento *Derrubando Barreiras: 30 anos da política de bolsas de estudo da PUC-Rio para estudantes da periferia (1993–2023)*; 3) escuta de profissionais da VRC e do NEAM, por meio de entrevistas semiestruturadas e formulários digitais, priorizando uma relação dialógica com os participantes.

O processo de coleta respeitou rigorosamente princípios éticos, como o consentimento livre e esclarecido, o sigilo das informações e a confidencialidade da identidade dos respondentes, em consonância com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e com o Código de Ética Profissional do Assistente Social (CFESS, 2011).

As entrevistas foram transcritas e analisadas à luz da análise de conteúdo (Bardin, 1979), que possibilitou a identificação de núcleos de sentido e a categorização temática em diálogo com os objetivos do estudo. Esse procedimento contribuiu para a construção de inferências críticas, valorizando as singularidades dos discursos e a complexidade do campo institucional.

Assim, a metodologia adotada combina análise documental, levantamento estatístico e interpretação qualitativa das narrativas dos sujeitos, numa perspectiva reflexiva e ética. O estudo buscou, mais do que levantar informações, construir um espaço de escuta e diálogo, reafirmando o compromisso do Serviço Social e da tradição educativa jesuíta com a promoção dos direitos humanos, da justiça social e da formação integral (Iamamoto, 2010; CFESS, 2020).

Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida não se reduz a uma descrição externa da realidade, mas envolve a pesquisadora como sujeito implicado, que analisa criticamente seus pertencimentos e os efeitos de sua presença no campo, de modo a potencializar a produção de saberes comprometidos com a transformação social.

O pressuposto metodológico que orienta esta investigação é o de que a análise da experiência comunitária da PUC-Rio não se limita a uma leitura distanciada ou meramente descritiva do campo empírico. Busca-se compreender de que forma essas práticas se articulam aos princípios da educação jesuíta — formação integral da pessoa humana, excelência acadêmica, promoção da justiça social e formação ética — e, simultaneamente, como interpelam a própria pesquisadora, que nelas se inscreve de maneira direta. A adoção da análise de implicação possibilita problematizar o modo como a inserção institucional da pesquisadora pode, ao mesmo tempo, enriquecer e tensionar a interpretação dos fenômenos estudados, exigindo permanente vigilância crítica sobre os atravessamentos de poder, pertença e afeto que permeiam a relação pesquisadora–campo e a produção de conhecimento.

Esta Tese organiza-se em seis capítulos, além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências Bibliográficas. Em cada etapa, buscou-se integrar a análise documental, os dados empíricos e a reflexão teórica com uma postura implicada, entendendo que pesquisar, neste caso, significa intervir e produzir conhecimento em diálogo com a própria prática institucional.

O Capítulo 1 aborda os fundamentos históricos da educação jesuíta, desde a gênese do legado de Inácio de Loyola até o Paradigma Pedagógico Inaciano e as orientações do Concílio Vaticano II para a educação católica. O Capítulo 2 examina a trajetória da PUC-Rio como projeto universitário marcado pela identidade jesuíta, destacando sua opção comunitária e sua missão de formação integral. O Capítulo 3 analisa a história e os compromissos da VRC, recuperando sua memória institucional e a política de bolsas comunitárias. O Capítulo 4 dedica-se ao FESP, discutindo sua origem, impactos e seu papel como política de permanência estudantil. O Capítulo 5 aprofunda a experiência do NEAM, entendendo-o como espaço de promoção de educação libertadora e inovação social. Por fim, o Capítulo 6 sistematiza os diálogos entre as práticas da VRC e a missão comunitária da PUC-

Rio, analisando como o Programa de Bolsas Comunitárias, o FESP e o NEAM se expressam como concretizações da Identidade e Missão jesuíta no ensino superior, levando em consideração as vozes dos sujeitos envolvidos nas diversas áreas de atuação da VRC.

Os resultados desta investigação permitem concluir que as ações comunitárias da VRC, o Programa Institucional de Bolsas Comunitárias, o FESP e NEAM, constituem eixos estruturantes da missão comunitária da PUC-Rio, promovendo acesso, permanência e êxito acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade. Os dados quantitativos evidenciaram o impacto dessas políticas na democratização do ensino superior e no desempenho acadêmico dos bolsistas, enquanto os relatos qualitativos confirmaram a presença de práticas institucionais alinhadas aos princípios da pedagogia inaciana, revelando a centralidade do cuidado personalizado, do diálogo e da formação integral na dinâmica universitária.

As análises realizadas indicam que o compromisso comunitário da PUC-Rio ultrapassa a garantia do acesso, demandando acompanhamento contínuo e políticas inovadoras de permanência que expressem o binômio serviço da fé e promoção da justiça. Sinalizam, ainda, a necessidade de ampliar recursos e aprofundar estratégias de inclusão e participação estudantil, de modo a fortalecer a função social da universidade comunitária frente aos desafios contemporâneos, marcados pela mercantilização do ensino superior e pelas novas expressões da questão social.

A educação jesuíta: fundamentos históricos e princípios pedagógicos

Em tudo amar e servir.
Santo Inácio de Loyola

Compreender a contribuição da Companhia de Jesus na educação brasileira é essencial para situar as bases históricas e educativas da formação universitária jesuíta nos dias de hoje. Nesse sentido, o presente capítulo se dedica a contextualizar, ainda que de forma breve, os fundamentos da educação jesuíta, desde suas origens no século XVI até sua presença contemporânea, destacando sua influência direta na constituição de processos formativos que articulam fé, justiça social, educação integral e compromisso com a transformação da realidade.

A partir de uma abordagem histórico-documental, serão identificados os principais marcos da atuação da Companhia de Jesus no campo educacional, com menção ao *Ratio Studiorum*, à presença dos jesuítas na educação brasileira, ao desenvolvimento do Paradigma Pedagógico Inaciano e às diretrizes educativas contemporâneas expressas no Projeto Educativo Comum (PEC) e as Preferências Apostólicas Universais. Esta reflexão fundamenta a compreensão dos princípios e que orientam a ação comunitária da PUC-Rio por meio da VRC e fornece elementos teórico-conceituais para o desenvolvimento do processo reflexivo sobre as ações realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas, pela Política de Permanência Estudantil (FESP) e pelo Núcleo de Estudos e Ação Mundo da Juventude (NEAM).

Assim, este capítulo busca oferecer o pano de fundo necessário para a leitura crítica das ações comunitárias que serão analisadas nos capítulos seguintes, contribuindo para a reflexão sobre o diálogo entre as ações da VRC e os princípios e valores da formação universitária jesuíta.

Na tradição educativa da Companhia de Jesus, os princípios constituem os fundamentos orientadores permanentes que sustentam a proposta educativa. Esses princípios constituem as diretrizes filosófico-educativas, refletindo a identidade inaciana e orientando a formação integral do sujeito. São concebidos como elementos estruturantes e invariáveis, mesmo diante das transformações sociais,

políticas e culturais, pois garantem a fidelidade ao seu legado educativo ao longo do tempo.

Entre os princípios que alicerçam a missão educativa jesuíta, destaca-se, em primeiro lugar, a formação integral da pessoa humana, que busca o desenvolvimento pleno de suas dimensões intelectual, ética, espiritual, emocional e social. Tal perspectiva está alinhada à concepção humanista de educação promovida por Inácio de Loyola, que compreendia o ser humano como um sujeito em constante processo de crescimento e discernimento. Outro princípio fundamental é a excelência humana e acadêmica, entendida não apenas como domínio do conhecimento erudito, mas, sobretudo, como compromisso com a verdade, a ética e a responsabilidade no uso do saber.

O princípio inaciano do cuidado com o outro, ou *cura personalis*, e o *magis* também ocupam lugar central na educação jesuíta. Trata-se de um olhar atento e personalizado sobre cada estudante, reconhecendo suas singularidades e necessidades específicas como ponto de partida para um acompanhamento individualizado que favoreça sua trajetória acadêmica e humana. Nesse mesmo sentido, o princípio do *serviço da fé e promoção da justiça* propõe a articulação entre espiritualidade cristã e compromisso social, formando sujeitos comprometidos com a *transformação das estruturas injustas da sociedade à luz da fé* que se expressa pelo amor e pela ação concreta. Por fim, a *educação contextualizada* representa um princípio que exige sensibilidade às realidades históricas, sociais e culturais dos territórios e sujeitos envolvidos no processo educativo, permitindo que o conhecimento produzido nas unidades educativas da Companhia de Jesus dialogue criticamente com os desafios do tempo presente.

Esses princípios estão explicitados em documentos fundamentais da tradição educativa jesuíta, como o *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986) e o *Paradigma Pedagógico Inaciano* (1993), entre outros que orientam todo o processo formativo nas instituições educativas vinculadas da Companhia de Jesus no mundo inteiro.

Por sua vez, os valores representam os ideais ético-morais que se busca cultivar ao longo do processo formativo. São expressões concretas dos princípios e traduzem-se em atitudes e comportamentos, configurando o tipo de sujeito que se

pretende formar: ético, consciente, solidário e comprometido com o bem comum. Entre os valores centrais da formação educativa jesuíta, destacam-se a *solidariedade*, a *justiça social*, a *espiritualidade*, a *compaixão*, a *empatia*, a *honestidade intelectual*, o *compromisso com o bem comum* e a *responsabilidade social e ambiental*.

Esses valores, longe de constituírem apenas um ideal abstrato, podem ser integrados de forma vivencial ao cotidiano institucional, por meio de processos formativos baseados em experiências que levam ao exercício crítico da reflexão. Assim, enquanto os princípios oferecem os fundamentos estruturantes da proposta educativa jesuíta, os valores correspondem às disposições pessoais e sociais que devem ser interiorizadas e atualizadas pelas comunidades educativas ao longo da formação, orientando escolhas éticas e ações comprometidas com a justiça e a dignidade humana.

1.1.

A Gênese da Educação Jesuítica: o legado de Inácio de Loyola

As raízes da educação jesuíta estão profundamente ligadas ao contexto histórico da Reforma Protestante e do Concílio de Trento, no século XVI. Segundo O'Malley (2004) pode-se indicar que o surgimento da Companhia de Jesus dialoga com as respostas que a Igreja Católica precisava dar ao momento de crise e reforma.

A Reforma Protestante, ocorrida no século XVI, representou uma ruptura significativa na unidade da Igreja Cristã Ocidental, com impactos profundos nas esferas religiosa, política, social e cultural, da Europa e do mundo. Delumeau (1989, p. 59) destaca que “a Reforma nasceu de uma crise de consciência coletiva”. Esse cenário, que se compreende como precedido por um sentimento de pessimismo e decadência, soma-se ao humanismo renascentista e às transformações socioeconômicas do final da Idade Média, criando um terreno fértil para as ideias reformistas.

Martinho Lutero, considerado o principal catalisador da Reforma, criticou práticas da Igreja Católica, como a venda de indulgências. A teologia defendida por Lutero centrava-se na doutrina da justificação pela fé, que Skinner (1996, p. 285) descreve como “o cerne de sua teologia e o fundamento de sua rejeição à autoridade

da Igreja”. João Calvino, por sua vez, desenvolveu uma teologia sistemática que enfatizava a soberania de Deus e a predestinação. McGrath (2004, p. 87) observa que a teologia de Calvino “ofereceu uma visão de mundo coerente que influenciou não apenas a religião, mas também a política e a economia dos países onde se estabeleceu”.

A educação católica foi concebida, no âmbito da Contrarreforma, como uma estratégia central para a renovação interna da Igreja e o enfrentamento das doutrinas reformistas protestantes. O Concílio de Trento (1545-1563), principal marco desse movimento, estabeleceu diretrizes fundamentais para a reestruturação e o fortalecimento da Igreja Católica, tendo a educação como um de seus eixos estruturantes. A valorização da formação teológica e moral do clero e dos leigos revelou-se uma resposta contundente à crise de autoridade religiosa instaurada pela Reforma Protestante, impulsionando uma ampla reforma educativa de caráter doutrinário, disciplinar e cultural.

Entre as decisões tridentinas, destaca-se o incentivo à criação de seminários e colégios voltados à formação intelectual e espiritual do clero, com o objetivo de garantir uma liderança eclesiástica preparada e fiel à doutrina católica (Saviani, 2011). Essa medida visava tanto à correção de práticas clericais condenadas pela Reforma quanto à difusão sistemática dos ensinamentos da Igreja junto aos fiéis. Assim, a educação passou a ser compreendida como instrumento fundamental de defesa e propagação da fé, sendo incorporada ao projeto de fortalecimento da ortodoxia católica (O’Malley, 2004).

O Concílio também estabeleceu diretrizes para a renovação da prática pastoral, indicando a necessidade de uma formação sólida não apenas para o clero, mas também para os leigos, que deveriam ser educados nos valores cristãos, nos sacramentos e na moral católica (Jedin, 1961). Essa proposta de educação abrangente representava uma resposta à multiplicação de doutrinas concorrentes e à fragmentação da autoridade religiosa, reforçando a centralidade da Igreja na vida espiritual e social dos fiéis.

Outro aspecto relevante foi a síntese entre os valores do humanismo renascentista e a formação religiosa, com o objetivo de formar sujeitos cultos, mas profundamente enraizados na tradição cristã. A valorização dos clássicos greco-

latinos, característica do Renascimento, foi incorporada pela educação católica em uma perspectiva crítica, que buscava compatibilizar o estudo das humanidades com os princípios da fé cristã (Franca, 1952).

Além disso, o Concílio estimulou a criação de instituições educacionais católicas em diferentes níveis, desde escolas elementares até universidades, como forma de consolidar uma elite intelectual comprometida com os interesses da Igreja e apta a ocupar espaços de poder e influência nos âmbitos político, cultural e científico (Paiva, 2000). A expansão dessas instituições ao longo dos séculos seguintes contribuiu decisivamente para a difusão da cultura católica e para a conformação de uma identidade cristã no mundo ocidental, especialmente nas regiões onde o catolicismo permaneceu dominante.

Portanto, a educação católica assumiu um papel estratégico no âmbito da Contrarreforma, articulando formação doutrinária, disciplina moral e valorização da cultura clássica em um projeto pedagógico que visava não apenas à evangelização dos povos, mas também ao restabelecimento da autoridade e unidade da Igreja Católica frente às profundas transformações religiosas e culturais do século XVI.

Essas diretrizes do Concílio de Trento tiveram grande influência no desenvolvimento da educação católica nos séculos seguintes, especialmente através da atuação de ordens religiosas como a Companhia de Jesus (Leite, 1938). Tal instituição, fundada em 1540 por Inácio de Loyola e um grupo de companheiros, tinha como objetivo inicial servir à Igreja Católica realizando pregações e obras de caridade, não tinha interesse inicial específico pela educação. No entanto, logo nos primeiros anos, a educação emergiu como um dos principais ministérios da Companhia de Jesus, destacando-se como protagonista nesse processo.

Inácio de Loyola¹, natural da Espanha, nasceu em Azpeitia, supostamente, em 1491. Ele era o filho caçula de treze irmãos. A família pertencia à nobreza rural da época. Inácio escolheu seguir carreira militar em 1517, participando de várias

¹ Inácio de Loyola foi eleito Superior Geral da Companhia de Jesus em 1541, passando a viver em Roma, dedicando-se à organização da estrutura da Companhia de Jesus, servindo à Igreja e à formação de novos companheiros, enviados em missão no mundo. Ele faleceu em Roma no dia 31 de julho de 1556, sendo canonizado em 12 de março de 1622 pelo Papa Gregório XV.

batalhas a serviço do Duque de Najera e Vice-Rei de Navarra. Em sua biografia consta que, em 20 de maio de 1521, ele foi gravemente ferido por uma bala de canhão.

Ao longo de sua recuperação, no Castelo de Loyola, por falta de opção, Inácio teve acesso a livros sobre a vida de santos e, também, sobre a vida de Jesus Cristo. Essas leituras provocaram profundas reflexões sobre sua própria trajetória e, consequente transformação pessoal. Essa experiência foi registrada com disciplina, tornando-se a base da Espiritualidade Inaciana, constituindo os Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola.²

Sündermann (2023, p. 84 e 85), referindo-se a conversão de Inácio de Loyola, afirma:

A convalescença forçada e a leitura de literatura de cunho religioso, diversa da que estava habituado, fizeram surgir um homem novo, que decidiu dedicar a vida a Deus, vivendo de forma simples e despojada, próximo dos pobres e como um deles. Assim, um homem com múltiplas capacidades e cheio de ambições começou a trilhar novo caminho, direcionando seus dons, conhecimentos e riquezas para novas finalidades. Assumiu, desse modo, vida de peregrino, despojado e pobre, a exemplo de São Francisco e São Domingos. Mesmo sem ter passado pela academia, evangelizava a partir da experiência espiritual que fizera durante a convalescença e nos anos que a sucederam.

A trajetória espiritual de Inácio de Loyola encontra ressonância entre seus colegas da Universidade de Paris, em um contexto marcado pela efervescência cultural e intelectual da Renascença europeia do século XVI. A vivência coletiva dos Exercícios Espirituais, desde os primeiros momentos da Companhia de Jesus, revela um compromisso com a fé encarnada no serviço ao próximo, antecipando os princípios da educação jesuíta que alia espiritualidade, discernimento e ação concreta.

A partir do apoio dos companheiros Francisco Xavier, Pedro Fabro, Afonso Bobadilha, Diogo Lainez, Afonso Salmeirão e Simão Rodrigues, Inácio de Loyola funda, em 15 agosto de 1534, a Companhia de Jesus, com o propósito de fazer o bem aos pobres e excluídos, na imitação de Jesus Cristo. Em 27 de setembro de 1540, a Companhia de Jesus foi aprovada oficialmente pelo Papa Paulo III, sendo

² Disponível em: <<https://jesuitasbrasil.org.br/quemsomos/>> . Acesso em: 3 maio 2024.

Inácio de Loyola eleito o primeiro Superior Geral da Companhia.³ No livro dos *Exercícios Espirituais* (adiante, EE.EE), Inácio de Loyola destaca:

Porque, assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, da mesma maneira todo o modo de preparar e dispor a alma, para tirar de si todas as afeições desordenadas e, depois de tiradas, buscar e achar a vontade divina na disposição da sua vida para a salvação da alma, se chamam exercícios espirituais.⁴

Assinala-se que a vivência dos EE.EE constitui o elemento estruturante para a constituição da Companhia de Jesus. A partir dessa experiência, os jesuítas eram formados de modo a conhecer melhor a si mesmos e sobre o amor de Deus em suas vidas. Assim, a ação evangelizadora da Companhia é intensificada, com padres e noviços assumindo missões diversas, buscando a vivência de uma fé marcada pela promoção da justiça e da paz.

Sündermann (2023, p. 21), apoiado na *Canção dos Homens de Tolba Phanem*⁵, compara os EE.EE de Santo Inácio de Loyola a essa dinâmica identitária africana que acompanha todo o processo de desenvolvimento das pessoas na tribo, e que ser percebida claramente no trecho a seguir da referida canção:

Logo, quando a criança começa sua educação, o povo se junta e lhe canta sua canção. Quando se torna adulta, a gente se junta novamente e canta. Quando chega o momento do seu casamento, a pessoa escuta a sua canção. Finalmente, quando sua alma está para ir-se deste mundo, a família e amigos aproximam-se e, igual a seu nascimento, cantam sua canção para acompanhá-lo na viagem. Nesta tribo da África, há outra ocasião na qual os homens cantam a canção. Se, em algum momento da vida, a pessoa comete um crime ou ato social aberrante, levam-no até o centro do povoado, e a gente da comunidade forma um círculo ao seu redor. Então lhe canta a sua canção. A tribo reconhece que a correção para as condutas antissociais não é o castigo; é o amor e a lembrança de sua verdadeira identidade. Quando reconhecemos nossa própria canção, já não temos desejos nem necessidade de prejudicar ninguém. Teus amigos conhecem a tua canção e a cantam quando a esqueces. Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos erros que cometes ou pelas escuras imagens que mostras aos demais. Eles recordam tua beleza quando te sentes feio, tua totalidade quando estás quebrado, tua inocência quando te sentes culpado e teu propósito quando estás confuso (Tolba Phanen).

³ Disponível em: <<https://jesuitasbrasil.org.br/quemsomos/>>. Acesso em: 03 maio 2024.

⁴ Disponível em: <<https://jesuitasbrasil.org.br/quemsomos/>>. Acesso em: 20 maio 2024.

⁵ Tolba Phanem, poetisa africana, destaca, por meio de seu poema, a vivência de mulheres de certa tribo da África, que quando sabem da gravidez seguem para a selva com outras mulheres e juntas rezam e meditam até aparecer a canção da criança. Quando nasce o bebê, a comunidade se junta e lhe canta sua canção. Essa é uma forma de ajudar a pessoa a se conectar com sua essência em todo seu processo de desenvolvimento.

Para o autor, a prática dos E.E. se constitui como fundamento da espiritualidade inaciana para o acompanhamento da formação de jesuítas, outros religiosos(as) e leigos(as), seja no âmbito pessoal ou como colaborador(a) de instituições jesuítas de Educação no Brasil e ao redor do mundo.

Ainda segundo Sündermann (2023, p. 85), “a experiência dos E.E. é recorrente na vida dos jesuítas que anualmente passam por ela, reavivando a sua canção identitária que os constitui como corpo apostólico unido em torno da mesma missão”. Assim, apresentam-se como diretriz fundamental da formação dos jesuítas e inacianos, e do desenvolvimento da ação educativa da Companhia de Jesus no mundo.

Essa metáfora da canção identitária parece potente para o entendimento da importância dos EE.EE de Inácio de Loyola como fundamento da ação da Companhia de Jesus para a compreensão crítica e comprometida da realidade social, assim como para a construção de caminhos consistentes e eficazes para o enfrentamento dos desafios educacionais marcados pelo aprofundamento das desigualdades sociais, banalização dos Direitos Humanos e a presença de Guerras que, alimentando ódios, abrem espaço para autoritarismos de diversos tipos.

Com a amplitude de observação e entendimento da realidade alcançada com a prática dos EE.EE de Inácio de Loyola, acolhendo os pedidos feitos para que a formação destinada aos jesuítas fosse disponibilizada aos jovens em geral, a Companhia de Jesus percebe a importância e a pertinência da educação como campo de missão (Sündermann, 2023).

Conforme já assinalado, a escolha pela educação como missão principal da Companhia de Jesus não foi imediata, mas surgiu da experiência e reflexão dos primeiros jesuítas. O documento *Exercícios Espirituais* de Santo Inácio de Loyola serviu como diretriz de formação para jesuítas, ampliando-se gradativamente para outras ordens religiosas e leigos(as), sendo uma bússola para a atualização da ação educativa dos Jesuítas no mundo inteiro, resguardando-se os diversos contextos socioculturais em todos os continentes.

Segundo Klein (2020), a partir da experiência dos EE.EE, construiu-se o modo de proceder da educação dos jesuítas, desenvolvido para os diversos segmentos educacionais nos quais se insere o Apostolado da Companhia de Jesus,

no passado e no presente. Segundo O'Malley (1993), embora a educação não fizesse parte do plano original de Inácio para a Companhia, ela rapidamente se tornou sua principal atividade institucional. De fato, já em 1548, apenas oito anos após a fundação da ordem, os jesuítas abriram seu primeiro colégio para estudantes externos em Messina, na Sicília.

Desde seus primeiros anos, a Companhia de Jesus consolidou um projeto educativo marcado pela excelência acadêmica e pelo compromisso com a evangelização (O'Malley, 1993). Essa proposta formativa encontra síntese na expressão “homens e mulheres para os demais”, cunhada por Pe. Pedro Arrupe em 1973, que continua a orientar a educação jesuíta no século XXI.

De acordo com Südermann (2023, p. 87):

Os jesuítas nasceram para ajudar as pessoas exercendo o ministério da Palavra de Deus por meio de pregações, confissões, retiros e orientações espirituais em todas as partes do mundo aonde pudessem chegar, mas ao mesmo tempo valorizando as instituições educativas – colégios e universidades – que ganhavam importância no contexto renascentista da Europa nos séculos XVI e XVII.

Sobre os primeiros colégios como campo de missão dos jesuítas, Sündermann (2023, p. 99-100) destaca cronologicamente o primeiro colégio de Messina em 1548, de Palermo em 1549, o Colégio Romano (atual Universidade Gregoriana) em 1551, e o Colégio Germânico em 1552. O impulso de criação dos colégios revela o esforço da Companhia de Jesus em termos quantitativos, visto que em 1579 já existiam 144 colégios e, em 1600, já eram 245, exigindo adequação de tempos, contextos e estruturas locais para o bom desenvolvimento do trabalho educativo. Do ponto de vista qualitativo, a experiência dos colégios centrou-se no *modus parisiense*⁶ que privilegiava a experiência da aprendizagem e, portanto, uma educação atenta ao desenvolvimento do aluno por meio da organização por faixa etária, em pequenos grupos e nível de conhecimento específico e progressivo, com

⁶ Por *modus parisiense* entende-se o método de ensino da Universidade de Paris, onde Inácio de Loyola estudou com seus primeiros companheiros. Este se organizava como um paradigma de racionalidade que extrapolou as instâncias educativas, chegando a alcançar os espaços de governo e outras formas de ações sociais. Trata-se de um modelo pedagógico influente na Europa do século XIII ao século XVI. Inspirado pelo método escolástico, pelo estudo central da Teologia e por uma disciplina rigorosa, esse modelo de aprofundamento intelectual serviu de base para a construção do *Ratio Studiorum* (1599), documento norteador do sistema de ensino jesuíta voltado para a formação das elites dirigentes, impactando as formas de produção do saber e da intervenção social nos territórios de atuação dos jesuítas, inclusive na América Latina (Nogueira-Ramirez, 2011; O'Malley, 2011; Dumont, 2005; Burke, 2003).

leituras constantes, discussões e repetições, para a demonstração do domínio dos conteúdos exigidos com muito rigor e disciplina, no sentido de integrar ao currículo acadêmico a formação moral e religiosa do estudante (Nogueira-Ramirez, 2011).

De acordo com Klein (2002, p. 26), “os jesuítas compreenderam que a educação seria um meio privilegiado para cumprir sua missão de defesa e propagação da fé católica”. A partir desse entendimento, a ordem jesuíta canalizou energias e esforços para compartilhar seus conhecimentos utilizando, inicialmente, na própria formação do seu corpo missionário e, mais tarde, na educação laica.

A rápida expansão da rede de colégios jesuítas se deu com objetivo de propagar a fé católica no âmbito da Reforma Protestante, atendendo a crescente demanda das elites europeias (Saviani, 2011). Apesar da morte de Inácio de Loyola em 31 de julho de 1556, a Companhia de Jesus segue seu apostolado educativo e constrói, após várias versões compartilhadas, o documento *Ratio Studiorum*, publicado em 8 de janeiro de 1599, em sua versão final. Este documento constituiu-se como um manual para a organização de procedimentos e rotinas comuns aos colégios jesuítas, independentemente do local em que eles se encontravam.

O desenvolvimento do *Ratio Studiorum* foi um processo gradual, que incluiu várias versões preliminares. Entre elas, destacam-se o *Ratio* de Jerônimo Nadal (1551), de Aníbal de Coudret (1551) e de Diego de Ledesma (1564-1565). A versão final, publicada sob a liderança de Claudio Acquaviva em 1599, consolidou as experiências e reflexões acumuladas ao longo de décadas de prática educacional jesuíta em diversos colégios na Europa e ao redor do mundo, assumindo uma função estratégica ao padronizar a forma de ensinar, estabelecendo um projeto pedagógico que extrapola o espaço escolar, alcançando outros espaços socioculturais e políticos (O'Malley, 2001; Dumont, 2005; Margenat, 2022). Franca (1952) explica que o documento continha 467 regras que cobriam todas as atividades relacionadas ao ensino, desde a administração até as práticas pedagógicas em sala de aula. Apresenta como prioridade a formação integral baseada na escolástica medieval e no humanismo, priorizando aspectos intelectuais.

Pode-se dizer que o *Ratio Studiorum* consolida um sistema educacional normatizado e disciplinado, organizado para a formação de estudantes no contexto missionário reformista, ajustado às demandas político-religiosas do Catolicismo,

em disputa com outros movimentos reformistas da época. A educação jesuíta é compreendida como um processo de formação integral da pessoa além da dimensão acadêmica, com objetivos de adequação comportamental aos valores cristãos e obediência à autoridade (Nogueira-Ramiez, 2011).

Destaca-se ainda a capacidade de adaptação das estratégias educativas dos jesuítas em diversos contextos geográficos, sociais e culturais, apesar da rigidez do sistema educativo previsto pelo *Ratio*, admitindo flexibilização, conforme necessidade das realidades locais, mas mantendo os princípios estruturantes como a ordem, a fé e a autoridade. Essa característica de adaptação metodológica foi fundamental para a chegada da Companhia de Jesus nas Américas, na África e na Ásia, consolidando uma rede transnacional de educação, altamente estratégica na formação das elites europeias e coloniais (Souza, 2006).

Considerando o *Ratio Studiorum* no contexto sócio-histórico do século XVI, é fundamental compará-lo a outros projetos pedagógicos que emergiram na mesma época. Por um lado, no que diz respeito à Reforma Protestante, o ensino se apresenta como meio de o sujeito ter acesso direto à Bíblia, estimulando uma autonomia do fiel em relação aos ordenamentos do cristianismo. Ainda que também com caráter disciplinar, essa proposta pedagógica valoriza a consciência individual e a leitura crítica das escrituras, contrapondo-se à mediação sacerdotal encontrada no ensino jesuíta (Compayré, 2002).

Por outro lado, no período do Renascimento italiano, nas universidades como Bolonha e Pádua os projetos pedagógicos valorizavam a ciência, a retórica, a partir de uma concepção mais secularizada do conhecimento, incentivando uma crescente autonomia das elites europeias, destinatárias dos privilégios dos espaços formativos jesuítas (Burke, 2003).

Desta maneira, observa-se, na comparação com os diversos fundamentos que estruturam os modelos educacionais no período renascentista europeu, a preocupação de uma formação dos estudantes que estivesse em consonância com a ordem social vigente fosse no âmbito católico, fosse no protestante. Contudo, nesse panorama, o *Ratio Studiorum* destaca-se por uma institucionalidade centralizada, claramente definida para uma formação acadêmica, política, espiritual e moral,

inserindo-se no projeto de construção da modernidade ocidental, favorecendo a formação de lideranças por meio da educação.

Os princípios fundamentais do *Ratio* (a hierarquização do saber, a centralidade da disciplina, a articulação entre instrução, formação moral e religiosa do ensino) refletem a dinâmica do *modus parisiense*, herança direta da tradição escolástica universitária medieval. De acordo com um método rigoroso baseado na memorização, repetição e disputas orais, o ensino nos colégios jesuítas privilegia o estudo do humanismo clássico, com destaque para Gramática, Retórica, Filosofia e Teologia, valorizando-se a formação integral, para além dos conteúdos disciplinares que marcam o aprofundamento intelectual da educação jesuíta ao longo do tempo. Nota-se, assim, que conhecer os fundamentos do *Ratio* pode esclarecer entendimentos sobre a presença de conexões históricas entre educação, moralização e racionalidade moderna, que permeiam as políticas e práticas educativas contemporâneas, apresentando-se com roupagens diferenciadas no Brasil.

Portanto, o legado jesuítico, tendo como forte característica a dimensão estratégica de sua missão educativa, vem criando condições institucionais internas e externas para adaptar-se às demandas socioculturais dos diversos tempos e lugares, onde criaram raízes profundas nas formas de organização do saber acadêmico, nas tecnologias de intervenção social e institucional, moldando as trajetórias pessoais, educativas e sociais dos estudantes, tanto na gênese dos colégios jesuítas, quanto na expansão das universidades próprias e também daquelas confiadas à sua administração.

Assim, pode-se afirmar que os fundamentos da educação jesuíta se situam na interseção entre as demandas da Contrarreforma, voltadas à renovação e ao fortalecimento da fé católica, e os ideais humanistas de formação cultural mais ampla e integral. Esse modelo exerceu profunda influência sobre a história da educação ocidental nos séculos seguintes e, no contexto contemporâneo, reafirma sua relevância diante da necessidade de formar sujeitos aptos a viver e conviver em uma realidade marcada pela complexidade.

A marca jesuíta na educação, nesse sentido, configura-se como um instrumento significativo para a construção de espaços formativos que favoreçam posicionamentos críticos, éticos e socialmente comprometidos, em diálogo com a

realidade concreta dos estudantes. Tal perspectiva inclui, de modo indissociável, a atenção aos desafios humanitários acentuados por conflitos armados e pelas questões socioambientais, cujos impactos se fazem sentir tanto em escala global quanto nas realidades locais.

A presença internacional da educação jesuíta, conforme apresenta o Mapa abaixo, configura-se como uma das mais amplas e diversificadas redes educacionais de caráter confessional e comunitário. Atualmente, a Companhia de Jesus mantém mais de 840 colégios distribuídos em 72 países, atendendo cerca de 890 mil estudantes no nível da educação secundária.⁷

Além disso, por meio da Rede Fé e Alegria, são mantidas 1.300 instituições e projetos de educação popular em diferentes contextos de vulnerabilidade social, alcançando mais de 1,2 milhões de pessoas. Tal iniciativa reafirma a opção da Companhia de Jesus pela justiça social e pela democratização do acesso à educação, articulando práticas educativas a projetos de desenvolvimento comunitário.

Outro aspecto relevante é o trabalho desenvolvido pelo Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados, que beneficia aproximadamente 167 mil pessoas em situação de deslocamento forçado, garantindo acesso à educação básica e apoio socioeducativo. Essa frente amplia a dimensão inclusiva da missão jesuíta, evidenciando sua capacidade de responder a desafios contemporâneos globais, como a crise migratória e humanitária.

Assim, a atuação jesuíta na educação, atualmente, articula excelência acadêmica, compromisso social e sensibilidade frente às desigualdades, configurando uma rede de alcance mundial orientada para a formação integral de sujeitos críticos, solidários e comprometidos com a transformação social.

⁷ A plataforma Educate MAGIS, criada em 2015, constitui-se como um espaço virtual destinado a conectar educadores de escolas e colégios jesuítas em todo o mundo, possibilitando a troca de experiências, a realização de projetos globais e o acesso a materiais e cursos gratuitos sobre a Pedagogia Inaciana, ampliando a dimensão internacional da rede educativa jesuíta (Rede Jesuíta de Educação, 2015).



Figura 1 - Mapa da presença da Companhia de Jesus no Mundo.
Fonte: Internacional Association of Jesuit Universities (2025).

No contexto brasileiro, a PUC-Rio representa expressão singular dessa tradição educativa jesuíta no ensino superior. Sua identidade comunitária e confessional, marcada pela articulação entre excelência acadêmica e compromisso social, insere-se na mesma lógica de alcance global da Companhia de Jesus, mas

com especificidades relacionadas ao cenário nacional e às demandas locais. Nesse sentido, a PUC-Rio constitui um espaço privilegiado para compreender como os princípios da formação integral e da responsabilidade social, característicos da rede internacional jesuíta, são concretizados em práticas institucionais voltadas à inclusão, à justiça social e à produção de conhecimento comprometido com a transformação da realidade brasileira, como será abordado no capítulo 2.

1.2.

A presença da Companhia de Jesus no Brasil: uma contribuição para a Educação

Pode-se dizer que a chegada dos jesuítas ao Brasil marcou o início de uma profunda transformação no cenário educacional da colônia portuguesa, pois trouxeram consigo não apenas a missão evangelizadora, mas também um projeto educacional que viria a moldar o pensamento e a cultura brasileira por séculos.

De acordo com Klein (2016), a chegada dos jesuítas ao Brasil em 29 de março de 1549, integrando a expedição do primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, marcou um ponto de inflexão no cenário educacional da colônia portuguesa. Liderados pelo Pe. Manuel da Nóbrega, estabeleceram-se no Arraial do Pereira, na Bahia de Todos os Santos, trazendo não apenas a missão evangelizadora, mas um projeto pedagógico estruturado que moldaria a cultura e o pensamento brasileiros por mais de dois séculos. Como destaca Klein (2016, p. 1), “vigorava à época a concepção de sociedade de cristandade, onde o religioso permeava todas as dimensões da vida social e política” sob o sistema do Padroado, explicado abaixo pelo autor:

um contrato estabelecido no século XV entre a Santa Sé e a Coroa Portuguesa, que durou até o Concílio Vaticano II. O Papa, através de diversas bulas, conferia ao rei o papel de protetor da Igreja nos domínios portugueses, com alguns direitos, como o de construir igrejas, criar dioceses, nomear padres e bispos (Klein 2016, p. 1).

Segundo ele (*ib.*), enquanto os portugueses construíam a cidade de Salvador, os jesuítas construíram a primeira escola jesuíta brasileira, dirigida pelo primeiro mestre-escola, Vicente Rodrigues, estudante jesuíta de 21 anos. Esta ação simultânea simboliza a importância que a Companhia atribuía à educação como instrumento de consolidação colonial e evangelização. Desde o início, os jesuítas

entenderam a missão evangelizadora com finalidade catequética e de instrução, priorizando a educação das crianças, os “curumins”, por perceberem que eram essenciais para a difusão da fé e da cultura europeia. A partir das unidades escolares denominadas “escolas de bê-a-bá” e internatos “casas de meninos”, estabeleceram bases sólidas para alfabetização e instrução religiosa ao longo do litoral colonial brasileiro.⁸

Como observa Saviani (2013), a educação jesuítica no Brasil colonial caracterizou-se pela estreita associação entre os processos de colonização, educação e catequese, configurando-se como instrumento fundamental da política colonial portuguesa. Esta tríplice articulação revela o caráter intrinsecamente político do projeto educacional jesuítico, que, ao atingir os objetivos da missão evangelizadora, apoiava os interesses de consolidação do domínio colonial.

Hansen (2011) aprofunda esta análise ao demonstrar como os jesuítas operaram através da “civilização pela palavra”, conceito que evidencia o papel central da linguagem e da retórica no processo de colonização cultural. Segundo o autor, “a palavra jesuítica funcionava como dispositivo de controle social e cultural, estabelecendo hierarquias simbólicas que legitimavam a dominação colonial” (Hansen, 2011, p. 42). Esta perspectiva revela como o projeto educacional jesuítico, imerso na conjuntura sociocultural da época, transcendia a mera transmissão de conhecimentos, tornando-se um mecanismo sofisticado de hegemonia cultural.

Em 1550, foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus em Salvador, estabelecimento que se tornaria o modelo para as futuras instituições educacionais jesuíticas no território brasileiro. A estratégia educacional dos jesuítas priorizava deliberadamente as crianças indígenas, os “curumins”, pois compreendiam que a formação das novas gerações constituía o meio mais eficaz de difusão da fé católica e dos valores culturais europeus. Esta escolha pedagógica revelava perspicácia estratégica: a educação das novas gerações era considerada o caminho mais eficaz para a consolidação da fé católica e da cultura europeia. Assim,

⁸ Além das escolas, os jesuítas no Brasil, a exemplo do que acontecia na Europa, também foram fundando colégios com a finalidade primeira de formar quadros para a Companhia de Jesus, mas com vagas para alunos externos. Disponível em: www.redejesuitadeeducação.org.br. Acesso em: 15 jun. 2025.

considerando muito difícil arrancar os índios adultos de costumes inveterados como a poligamia, o alcoolismo e a antropofagia, desde cedo os jesuítas concentraram os seus esforços educativos no segmento das crianças: curumins, mestiços ou mamelucos, e filhos dos portugueses adventícios (Klein, 2016, p. 2).

A estrutura educacional expandiu-se com a fundação do Colégio dos Meninos de Jesus em Salvador, em 1550, que se tornou modelo para outras unidades. O método de ensino, mais tarde consolidado no *Ratio Studiorum* (1599), já se baseava em princípios como a formação integral, a repetição metódica, a avaliação contínua e a diversificação metodológica (Klein, 2016, p. 6). Importantes nomes como José de Anchieta marcaram o período. Poliglota e autor da primeira gramática tupi, Anchieta utilizou o teatro como instrumento pedagógico e catequético, criando peças em português, espanhol e tupi-guarani que combinavam elementos culturais europeus e indígenas (Klein, 2016, p. 8).

A expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal, ministro da Coroa Portuguesa, representou uma ruptura nesse modelo educacional que vigorou por mais de 200 anos no Brasil colonial. Esse decreto atingiu 590 jesuítas da Província do Brasil e da Vice-Província do Maranhão, sendo os jesuítas forçados a abandonar 17 colégios, 10 seminários administrados em 12 municípios, além de 55 missões entre os nativos, totalizando 131 casas religiosas. No entanto, o legado da educação jesuítica permanece influente, sendo retomado após o retorno dos jesuítas no século XIX (Klein, 2016).

Com a expulsão da Companhia, o controle da educação passa a ser do Estado e de outras ordens religiosas⁹, que deixam de lado o legado disciplinar e integrado dos jesuítas, para instaurar um modelo instituído pelas “aulas régias”, ministradas de maneira isolada e sem planejamento adequado, resultando num prejuízo educacional significativo para educação brasileira, substituindo o modelo pedagógico do *Ratio Studiorum* por um sistema centralizado pelo estado.

A partir da restauração da Companhia de Jesus pelo Papa Pio VII, os trabalhos missionários são retomados no Brasil em 1841. No processo de retorno ao país, os jesuítas enfrentaram resistências do anticlericalismo pombalino, contudo

⁹ A partir da saída dos jesuítas do Brasil, outras ordens religiosas, como beneditinos, carmelitas e franciscanos continuaram sua missão educativa, enfrentando restrições administrativas na direção das escolas e colégios. As escolas de ler e aprender, por terem estruturas mais simples, foram assumidas por padres de diversas regiões. Disponível em: www.redejesuítadeeducacao.org.br. Acesso em: 15 jun. 2025.

gradualmente foram retomando as atividades educacionais e missionárias, abrindo colégios em Porto Alegre e Salvador, além da expansão para o interior do país (Souza, 2015; Magis Brasil, 2019).

Nessa nova fase, a Companhia de Jesus esforçou-se para se adaptar às transformações político-sociais do Brasil imperial, reconstruindo sua influência por meio da criação de novas instituições educativas, como o Colégio Anchieta do Rio Grande do Sul, inaugurado em 13 de janeiro de 1901, e o Colégio Antônio Vieira, na Bahia, fundado em 15 de março de 1911. Dessa forma, os jesuítas continuaram a desempenhar um papel de importância na formação das elites brasileiras, na consolidação de um modelo pedagógico conciliador com os valores católicos para a educação integral e as demandas da sociedade moderna. Vale destacar a fundação do Colégio dos Meninos de Jesus em Salvador, em 1550, antes da expulsão da Companhia de Jesus, cuja experiência inspirou a criação dos outros colégios jesuítas brasileiros.¹⁰ (Unisinos, 2018; Rede Jesuíta de Educação, 2025).

O Método Pedagógico Jesuíta, já mencionado, foi um marco na história da educação brasileira, estabelecendo as bases para um sistema educacional estruturado no período colonial. Este método enfatizava o exercício constante do pensamento, a formação ativa dos alunos, a avaliação contínua da aprendizagem e o uso de diversas metodologias pedagógicas. A expansão e consolidação da educação jesuítica no Brasil colonial se deu por meio de uma rede de instituições educacionais que incluíam escolas de ler e aprender, recolhimentos e colégios para formação de quadros da Companhia de Jesus e alunos externos (Klein, 2016).

O impacto da educação jesuítica no Brasil colonial foi profundo e duradouro. Além de introduzir um sistema educacional estruturado, os jesuítas contribuíram para a preservação e o estudo das línguas indígenas, o desenvolvimento da literatura e do teatro no Brasil, e a formação de uma elite letrada (Saviani, 2011).

Nesse sentido, destaca-se a atuação de José de Anchieta, jesuíta espanhol, que chegou ao Brasil em 1553 ainda não ordenado padre, empenhando-se pelo conhecimento da realidade brasileira. Rapidamente aprendeu as línguas nativas

¹⁰ Para identificar o panorama histórico geral da criação dos colégios jesuítas no território nacional, consultar www.redejesuitadeeducacao.org.br.

como forma de tornar mais eficaz a catequese dos indígenas. Extremamente aplicado em seus estudos, foi ordenado sacerdote em 1566, desenvolvendo suas habilidades como historiador, dramaturgo, poeta e linguista. A primeira gramática do Brasil tem sua autoria. Além disso, propagou sua fé católica no trabalho pela fundação de escolas, cidades e igrejas. O “Apóstolo do Brasil”, como ficou conhecido José de Anchieta, foi canonizado pelo Papa Francisco em 24 de abril de 2014, após 417 anos de sua morte¹¹.

José de Anchieta utilizou as técnicas do teatro como um instrumento fundamental para a eficácia na catequese e educação dos indígenas no Brasil colonial do século XVI. Construindo uma síntese cultural peculiar, suas peças escritas em português, espanhol e tupi-guarani combinaram elementos europeus e indígenas em uma forma de expressão artística e religiosa, que desempenharam um papel crucial na evangelização e na formação cultural brasileira. Além disso, também se destacou na produção literária em português e tupi-guarani, tornando-se uma referência para os estudos linguísticos no Brasil.

Entre o período colonial e a atualidade, a ação educativa da Companhia de Jesus no Brasil percorreu um caminho de permanências e ressignificações. Se no século XVI as práticas de José de Anchieta representaram um marco inicial da síntese entre evangelização, arte e educação, ao longo dos séculos seguintes a pedagogia jesuíta consolidou-se como referência no país, atravessando diferentes contextos históricos e sociais. Essa continuidade evidencia a capacidade da tradição inaciana de adaptar-se às transformações culturais sem perder de vista seu horizonte central: a formação integral da pessoa e o compromisso social. É nesse movimento histórico de atualização que se inscreve a presença contemporânea da Companhia de Jesus no campo educacional, expressa, entre outras iniciativas, pela presença global dos colégios jesuítas, conforme mapa abaixo:

¹¹ Disponível em: <https://jesuitasbrasil.org.br/quem-somos>. Acesso em: 15 dez. 2024.

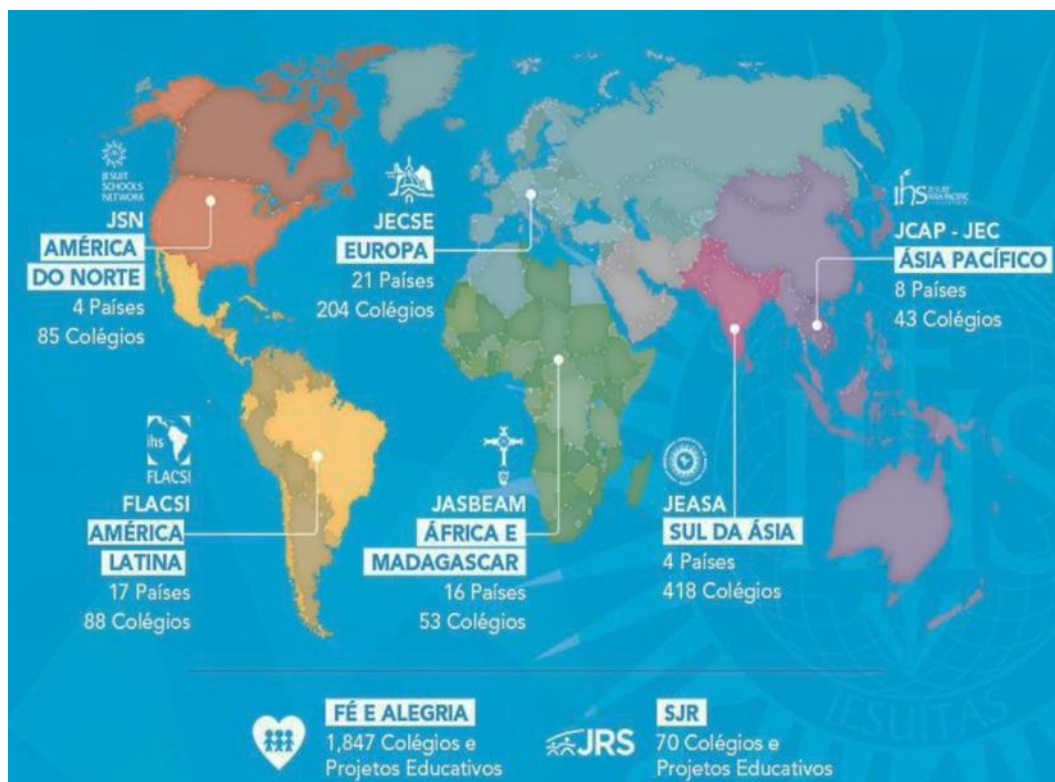


Figura 2 - Mapa da presença global dos colégios jesuítas.
Fonte: Rede Jesuíta de Educação Básica (2025).

No contexto brasileiro, esse legado educativo contemporâneo continua vivo por meio dessa Rede. Constituída em 2014, congrega 17 unidades educativas distribuídas em 13 cidades pertencentes a nove estados brasileiros. Atualmente, ela atende mais de 25 mil estudantes e mobiliza quase 4,2 mil educadores.¹²

Entre essas unidades, quatro escolas são totalmente gratuitas, voltadas prioritariamente a estudantes em situação de vulnerabilidade extrema. Nelas, são atendidos 1.521 alunos com bolsas de estudo integral. Considerando todas as unidades da RJE, o total de estudantes contemplados por bolsas de estudo, com apoio pedagógico, material didático, uniforme, alimentação e transporte, o número chega a 4.321 beneficiados. Isso se dá por meio do Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica (PIEA), que articula apoio educacional e social de forma integrada.

A RJE se destaca também por sua dimensão formativa inovadora e engajada com o contexto social, alinhada aos princípios da educação jesuíta. O Projeto Educativo Comum da Rede orienta a construção de currículos dinâmicos, que

¹² Disponível em: <https://redejesuitadeeducacao.com.br/unidades/>. Acesso em: 18 dez. 2024.

favorecem a aprendizagem integral — integrada, crítica e inclusiva —, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais e espirituais, em diálogo com as realidades e os sujeitos que habitam as unidades educativas.

A ênfase na formação integral, no pensamento crítico e na responsabilidade social é, atualmente, uma marca distintiva da educação jesuítica, influenciando gerações de educadores e estudantes no Brasil. A educação jesuítica brasileira continua a exercer influência significativa, principalmente por meio da Educação Básica, das instituições de Ensino Superior, além da atuação por meio da Fundação Fé e Alegria,¹³ presente em quatorze diferentes estados brasileiros.

1.3.

Tradição e atualização do apostolado educativo da Companhia de Jesus: do *Ratio Studiorum* ao Paradigma Pedagógico Inaciano

A Companhia de Jesus, desde o *Ratio Studiorum* (1599) até os documentos contemporâneos que orientam suas práticas educativas, mantém como horizonte a formação integral inspirada nos *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola, em que se propõe uma integração entre corpo e espírito, razão e afeto, liberdade e vontade. A busca pela harmonia interior é essencial para o discernimento e para uma vida orientada à missão. Essa concepção foi incorporada à tradição pedagógica jesuíta, expressa no *Ratio Studiorum*, que associava o binômio “virtudes e letras” como ideal educativo: formar pessoas cultas e virtuosas, capazes de contribuir com a sociedade e com a Igreja (Klein, 2016).

Essa tradição, embora enraizada no século XVI, passou por significativas atualizações ao longo do tempo. No século XX, um dos marcos desse processo foi a atuação do Padre Pedro Arrupe, Superior Geral da Companhia de Jesus entre 1965 e 1983, que promoveu uma profunda renovação da missão educativa jesuíta à luz das transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo.

¹³ **A Fundação Fé e Alegria do Brasil** é uma obra de Educação Popular e Promoção Social da Companhia de Jesus, dedicada à inclusão social por meio da educação de qualidade, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Presente no país há 43 anos, integra a Federação Internacional de Fé e Alegria, promovendo ações em quatorze estados brasileiros e beneficiando diretamente mais de doze mil pessoas. Sua missão é contribuir com a formação de sujeitos autônomos e comprometidos com a transformação social, em uma perspectiva de justiça, democracia e solidariedade.

O apostolado educativo dos jesuítas é realizado como missão da Igreja Católica, promovendo a reconciliação e a justiça mediante a colaboração com os outros. Como afirma Padre Arrupe, a missão educativa confiada à Companhia de Jesus exige fidelidade ao seu caráter apostólico, sendo incompatível com qualquer desvinculação entre os objetivos pedagógicos e os princípios evangelizadores da instituição:

A comunidade que trabalha no Colégio necessita, absolutamente, mentalizar-se e viver desta convicção: a Companhia marcou para ela esta missão, e para levá-la a termo, confiou-lhe este instrumento. Qualquer desvio desta missão que desvirtuasse a sua finalidade educativa e apostólica, reduzindo-a, por exemplo, a meros encargos culturais ou humanísticos, mesmo catequéticos, e qualquer espécie de apropriação do instrumento confiado, por exemplo vinculando-se desordenadamente a ele com quebra da mobilidade – lesa o caráter fundamental da missão e do instrumento (Arrupe, 1980, n. 4).

Além disso, entre os critérios preliminares da renovação do apostolado educativo, destaca-se o compromisso com a universalidade do ensino, ou seja, a educação deve ser dirigida a todos, sem exclusivismos. Tal perspectiva reafirma o princípio inaciano de que o apostolado educativo deve conjugar-se com a opção preferencial pelos pobres, como destaca Padre Arrupe, ao denunciar as desigualdades no acesso à educação:

Estamos para educar a todos, sem distinção. Não pode ser de outra maneira já que o apostolado educativo, como todo o apostolado da Companhia, leva a indelével marca inaciana da universalidade. É certo que esta total abertura do conjunto da obra educativa da Companhia adquire – deve adquirir - determinações locais mais concretas, mas não é admissível o exclusivismo de qualquer tipo que seja. Assim também é certo que esta abertura total deve conjugar-se com a nossa opção pelos pobres, inclusive no campo educativo. Sem ironia, pode afirmar-se que não existem grandes problemas de escolarização entre as classes acomodadas e, sim, e em proporções às vezes trágicas, entre os pobres (Arrupe, 1980, n. 7).

Com base na universalidade, a formação integral proposta pela educação jesuíta assume o compromisso de dialogar com a realidade social e com as tecnologias emergentes, compreendendo-as não como ameaças, mas como elementos fundamentais da contemporaneidade que devem ser integrados ao processo pedagógico. Padre Arrupe continua na orientação de formar o “homem para os demais” (Arrupe, 1980, n. 11):

Que repercussões pedagógicas aportará o fato de colocarmos como finalidade de nossa educação o criar homens novos, homens de serviço? Porque este é, na realidade, o fim da educação que ministramos (...) Trata-se precisamente de que a

nossa educação, no plano psicológico, tenha em conta este futuro. Que seja uma educação em função do ulterior crescimento pessoal, uma educação aberta, de iniciação, a de vetores que continuam sendo operativos pelo resto de sua vida em uma formação contínua. (...) Esta formação, portanto, deve ter em conta também o tipo de civilização em que vivemos e à qual os nossos alunos estão chamados a viver: a da imagem, da visualização, da transmissão de informação. A revolução que a imprensa sonhou nos albores do renascimento é brincadeira de criança comparada com a revolução das modernas tecnologias. A nossa educação tem que tê-las em conta, para servir-se delas, e para torná-las conaturais aos nossos alunos. (...) Não é ideal dos nossos colégios produzir estes pequenos monstros acadêmicos, desumanizados e introvertidos; nem mesmo o devoto crente alérgico ao mundo em que vive e incapaz de vibração. O nosso ideal aproxima-se mais ao insuperado homem grego, na sua versão cristã, equilibrado, sereno e constante, aberto a tudo aquilo que é humano. A tecnologia ameaça desumanizar o homem: é missão de nosso centro educativo salvaguardar o humanismo, sem renunciar, por isso, a servir-se da tecnologia (Arrupe, 1980, n. 12-14).

Observa-se, assim, o alerta do Padre Arrupe de que a educação não deve produzir sujeitos desumanizados ou alienados da realidade, mas sim cidadãos abertos à cultura, críticos diante do mundo em que vivem e aptos a utilizar a tecnologia como instrumento de humanização. Seu ideal formativo recupera a imagem do humanismo clássico reinterpretado à luz dos valores cristãos: formar pessoas equilibradas, sensíveis às questões sociais e capazes de articular conhecimento e compromisso.

Inspirada por essa diretriz de atualização contínua impulsionada por Padre Arrupe, a Companhia de Jesus, na década de 1980, apresenta uma reflexão coletiva que resultou no documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986) e, posteriormente, na formulação do *Paradigma Pedagógico Inaciano*, sistematizado na obra *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (1993). Este paradigma estrutura a ação educativa em cinco etapas interligadas: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação, priorizando a formação integral e o engajamento do estudante com a realidade social em que vive. Segundo Klein, “a pedagogia inaciana se configura como um processo educativo voltado à construção de sujeitos capazes de discernir, agir com responsabilidade e transformar o mundo em favor da justiça e da fraternidade” (Klein, 2014, p. 51).

A Pedagogia Inaciana constitui-se como um amplo referencial educativo da Companhia de Jesus, fundamentado na tradição do *Ratio Studiorum* e continuamente atualizado por orientações institucionais, publicações e pesquisas de diversos autores. Trata-se de um conceito abrangente que integra uma visão cristã

do ser humano e do mundo com um sentido humanista do processo formativo. Seu enfoque pedagógico valoriza a personalização do ensino, a criticidade e a participação ativa dos sujeitos, orientando-se para a formação integral e para o compromisso ético com a transformação da sociedade. Frequentemente confundida com o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), a Pedagogia Inaciana possui alcance mais amplo, uma vez que o PPI representa sobretudo sua dimensão didática, expressa no documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Assim, enquanto a Pedagogia Inaciana abrange a visão integral de educação inspirada em Inácio de Loyola, o PPI constitui a aplicação metodológica que orienta os processos de ensino-aprendizagem, sendo parte, mas não a totalidade, desse projeto educativo.

Em 1986, por ocasião da proximidade dos 400 anos do *Ratio Studiorum*, Padre Kolvenbach¹⁴ lança o documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*, propondo uma reflexão abrangente sobre os princípios orientadores das instituições educativas dos jesuítas, tornando-se um marco para sua identidade que ressalta a formação integral no processo educativo, bem como o explícito compromisso com a justiça social por meio da construção de uma consciência crítica sobre as injustiças sociais.

Padre Peter Hans Kolvenbach, Superior Geral da Companhia de Jesus entre 1983 e 2008, enfatizou a urgência de formar estudantes que se destaquem não apenas por sua excelência acadêmica, mas, sobretudo, pela capacidade de liderar processos de transformação social em consonância com os desafios do mundo contemporâneo. Para Kolvenbach, o compromisso com a justiça deve ser um fruto natural da formação oferecida pelas instituições educativas jesuítas. Assim, segundo Klein (2015, p. 51),

a educação da Companhia: afirma a realidade do mundo, ajuda a formação total de cada pessoa dentro da comunidade humana, inclui uma dimensão religiosa que permeia toda a educação, é um instrumento apostólico, promove o diálogo entre a fé e a cultura.

¹⁴ Padre Peter Hans Kolvenbach nasceu na Holanda em 30 de novembro de 1928, falecendo em 26 de novembro de 2016. Ele foi o sucessor do Padre Pedro Arrupe, tendo seu generalato marcado por grande produção intelectual, fortalecendo o apostolado educativo e social da Companhia de Jesus (Sündermann, 2024).

Nessa perspectiva, a educação jesuíta visa a formação integral do sujeito, exercitando o diálogo entre razão e fé, pensamento crítico e compromisso ético. Como afirmado no documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*, trata-se de uma educação que “visa o desenvolvimento total de cada pessoa como ser individual e como membro de uma comunidade” (Kolvenbach, 1986, p. 45). Essa abordagem busca formar sujeitos conscientes de si, de sua realidade e de suas responsabilidades sociais, capazes de atuar como agentes de transformação no contexto em que estão inseridos.

Além disso, a educação promovida pela Companhia de Jesus está “orientada para valores”, ou seja, fundamentada em princípios éticos e espirituais que norteiam a ação educativa. Ela “incentiva o conhecimento, amor e aceitação realista de si mesmo” e “proporciona um conhecimento realista do mundo em que vivemos”, conforme Klein (2015, p. 60). Essa orientação valorativa é reafirmada no documento da Companhia ao afirmar que a educação jesuíta deve “preparar os estudantes para enfrentar a realidade, compreendê-la criticamente e transformá-la de forma responsável e compassiva” (Kolvenbach, 1986, p. 49).

Portanto, ao reafirmar a educação como um instrumento apostólico, a Companhia de Jesus coloca a pedagogia inaciana a serviço da fé e da justiça, comprometida com o bem comum, com os direitos humanos e com a superação das desigualdades. Essa proposta não se restringe à dimensão cognitiva, mas articula saberes e experiências, promovendo uma formação que integra o desenvolvimento intelectual, espiritual, emocional, social e ético dos estudantes.

Em complementaridade ao documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*, de 1986, Pe. Kolvenbach promulgou, em 31 de julho de 1993, *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*. Esse documento dedica uma atenção especial aos professores, sugerindo uma abordagem pedagógica flexível fundamentada na dinâmica dos *Exercícios Espirituais* de Santo Inácio de Loyola. Essa abordagem apresenta o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) como uma atualização da tradição inaciana e pedagógica da Companhia de Jesus no diálogo com as possibilidades de inovação contemporânea:

Característica do paradigma da pedagogia inaciana é que, considerado à luz dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio, não só é uma descrição adequada da contínua interação da experiência, reflexão e ação do processo de ensino-aprendizagem, mas

também uma descrição ideal da inter-relação dinâmica entre o professor e o aluno, na caminhada deste último à maturidade do conhecimento e da liberdade (Klein, 2015, p. 183).

De acordo com Ramal (2002, p. 140):

Digma é uma palavra grega que significa modelo. *Para* é o prefixo utilizado para indicar acesso, caminho. Portanto, *paradigma* é um caminho para construir um modelo, construção essa sempre compreendida como um projeto aberto. Não se trata, assim, de um modelo no sentido estático do termo. Ao contrário, implica uma atitude de abertura e busca constantes que permitam que todos os que participam da construção deste modelo (educadores, pais e alunos) deixem-se interpelar pelo dinamismo da realidade.

Assim, a partir da experiência dos colégios, o PPI pode adaptar-se aos diversos campos do apostolado educacional da Companhia de Jesus, pois configura-se como um processo de desenvolvimento integral do ser humano para além da sala de aula. Ele se efetiva por meio de um processo crítico e criativo que se rege pelos cinco pilares: Contexto, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação.

O *contexto* “insiste na necessidade de que o professor considere, a partir de onde, para quê e para quem ensina aquilo que ensina” (Ramal, 2002, p. 140). Essa perspectiva de aprendizagem requer a valorização do contexto como elemento essencial para a ação educativa. Ensinar não é um ato neutro, técnico ou meramente transmissivo; é, antes, uma prática situada, relacional e eticamente comprometida. O ponto de partida do processo pedagógico não é o conteúdo em si, mas o lugar e a realidade do sujeito que aprende, suas condições de vida, suas referências culturais, seus desafios concretos. Esse movimento exige que o professor ultrapasse a lógica bancária da educação (Freire, 2011) e assuma a prática docente como ato dialógico, que parte da escuta sensível e do reconhecimento do estudante como coautor do processo educativo.

A *experiência* deve contribuir para, de acordo com Ramal (2002, p.143):

construir conhecimento que adquira significado e, portanto, seja integrado. O objeto de conhecimento não pode ser apenas “transmitido” ao aluno. É necessário que o estudante tenha uma experiência (direta ou indireta) do objeto de estudo. a experiência ultrapassa a compreensão meramente intelectual, incluindo, além da razão, outros canais de acesso ao conhecimento, tais como: os sentidos (ver, escutar, cheirar, saborear e tocar), a intuição, a emoção e a imaginação.

A centralidade da experiência como momento inaugural e estruturante do processo educativo supera a concepção transmissiva do conhecimento,

incorporando a totalidade da pessoa do estudante: razão, sentidos, emoção, intuição e imaginação. Essa abordagem rompe com os modelos tradicionais de ensino baseados exclusivamente na memorização ou na abstração teórica, propondo uma pedagogia viva, encarnada na realidade concreta e nas vivências do sujeito.

A *reflexão*, por sua vez, “é uma reconsideração séria e ponderada de um tema, realizada através de três operações da mente: entender, julgar e decidir” (Ramal, 2002, p. 144). Tal definição remete à natureza integral do ato de refletir, que não se reduz à memorização ou análise racional abstrata, mas envolve um processo ético e existencial. A reflexão inaciana está intrinsecamente ligada ao discernimento e à responsabilidade diante do conhecimento, convocando o estudante a mobilizar sua razão crítica, sua consciência moral e sua intuição diante da realidade.

Já a *ação* consiste no seguinte ato, como no informa novamente Ramal (2002, p.144):

propiciar oportunidades para que os alunos possam aplicar o refletido e aprendido da matéria ou temas estudados. (...) a finalidade é aproveitar e canalizar os sentimentos (ânimo, entusiasmo, curiosidade, desinteresse etc) que surgem frente ao conhecimento conquistado (conteúdos, valores, autoconhecimento) e levar o aluno a mover sua vontade para aderir livremente àquela alternativa de ação mais consistente, coerente e conseqüente com seus valores e convicções.

Essa dimensão é concebida como o momento em que o conhecimento, os valores e a consciência crítica mobilizados no processo educativo se transformam em engajamento concreto, ético e responsável, estabelecendo um elo entre o aprender, o pensar e o agir.

Finalmente, a *avaliação* é aquela que

atravessa todo o processo de aprendizagem na medida em que não se limita a verificação das etapas vividas e do conhecimento conquistado. Consiste no acompanhamento e apreciação das diversas etapas vividas pelo aluno. Os meios e os instrumentos utilizados devem permitir que o professor e o aluno apreciem o progresso, o domínio dos conhecimentos e as capacidades adquiridas pelo estudante (Ramal, 2002, p. 144).

A avaliação aqui é entendida como um processo contínuo, reflexivo e formativo, indo além da simples verificação de resultados, significando acompanhar e apreciar as diversas etapas vividas na relação professor-aluno, valorizando o processo de formação, as estratégias cognitivas, os afetos mobilizados e os sentidos construídos ao longo do percurso educativo.

O Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), formulado originalmente no contexto da educação básica da Companhia de Jesus, propõe uma concepção de ensino centrada na formação integral do sujeito, articulando as dimensões do Contexto, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação como eixo estruturante do processo educativo. Embora tenha emergido a partir da realidade dos colégios jesuítas, pode-se inferir que o PPI pode revelar-se fecundo para reflexões no campo do ensino superior brasileiro, sobretudo por sua capacidade de iluminar práticas pedagógicas que buscam integrar conhecimento científico, compromisso ético e responsabilidade social.

A aproximação dos princípios do PPI para o ambiente universitário exige uma leitura crítica e contextualizada de suas categorias, reconhecendo que os desafios da formação no ensino superior são atravessados por contradições complexas, como a mercantilização da educação, a fragmentação curricular, a hegemonia tecnocrática e a intensificação das desigualdades sociais (Santos, 2010). Nesse cenário, o PPI não se apresenta como um modelo fechado ou normativo simplesmente, mas como um horizonte formativo que oferece critérios ético-pedagógicos para a construção de uma universidade mais humana, crítica e transformadora.

Diante dos acelerados processos de transformação tecnológica, das crises socioambientais, das incertezas políticas e das novas formas de exclusão e desigualdade, entende-se que retomar os fundamentos da educação jesuíta inaciana no ambiente universitário não é um gesto de anacronismo, mas uma resposta ética e epistemológica aos desafios contemporâneos. O PPI, embora com vasta experiência na educação básica jesuíta, pode oferecer elementos profundos e atuais para pensar a formação universitária como prática de educação integral, voltada à colaboração para a formação de estudantes marcados pela excelência acadêmica e o compromisso social, assim como também se encontra no projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus para a América Latina.

O Projeto Educativo Comum (PEC), aprovado durante a 11ª Assembleia da Conferência de Provinciais da América Latina (CPAL), realizada em Florianópolis, entre 26 e 30 de abril de 2005, configura-se como um marco estratégico para a orientação das práticas educativas da Companhia de Jesus no contexto latino-americano. Elaborado por meio de um processo participativo que envolveu representantes da AUSJAL, da Federação Latino-americana dos Colégios Jesuítas

(FLACSI) e da Federação Internacional de Fé e Alegria (FIFyA), o documento expressa a convergência entre os projetos educativos voltados ao ensino básico, ao ensino superior e à educação popular, articulando tais experiências a partir de uma identidade comum fundamentada na tradição pedagógica inaciana.

Na perspectiva de renovação da tradição educativa jesuíta, o PEC reafirma o compromisso com uma formação integral de qualidade, ancorada na visão cristã da pessoa humana e da sociedade, com vistas à construção de uma sociedade justa, solidária e democrática. Sua missão, portanto, transcende os limites institucionais ao propor o engajamento das comunidades educativas na formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam o bem comum, tanto na esfera estatal quanto na privada, em diálogo com os contextos socioculturais específicos dos países da região (CPAL, 2005, p. 10).

Além disso, o documento se posiciona de forma crítica frente às estruturas de dominação e exclusão social, defendendo uma educação pautada por valores éticos e humanistas, capaz de gerar pensamento crítico e resistência às lógicas de mercado e ao consumismo desenfreado. Conforme o próprio texto:

Nossas instituições promovem um pensamento alternativo ao hoje dominante com diversas estratégias e, entre elas, uma educação em valores que ajude a internalizá-los e a responder ativamente, opondo-se às correntes e ideologias que desumanizam, marginalizam as maiorias na pobreza, fomentam o secularismo radical e alienam mediante lógicas do mercado e do consumismo (CPAL, 2005, p. 17).

Dessa forma, o PEC não apenas reafirma os fundamentos da pedagogia inaciana, como também atualiza a proposta educativa jesuíta diante dos desafios contemporâneos da América Latina, assumindo uma postura profética e transformadora em defesa da justiça social, da dignidade humana e do compromisso ético com os mais vulneráveis.

O PEC da Rede Jesuíta de Educação Básica 2021 a 2025 representa uma atualização da edição de 2016, documento norteador das instituições educativas vinculadas à Companhia de Jesus no Brasil, reafirmando o compromisso com uma educação transformadora, integral e situada nas exigências éticas e sociais contemporâneas.

Aprovado pelo Provincial dos Jesuítas do Brasil, Pe. Mieczyslaw Smyda, S.J., esse documento reconhece os impactos da pandemia de Covid-19, apontando:

conscientes das mudanças antropológicas e culturais em curso, nesse contexto o PEC se consolidou, convocando a todos na construção e implementação de novas perspectivas, abordado pela incerteza e pela complexidade do tempo presente, mas com olhar esperançoso, voltado para o futuro (Rede Jesuíta de Educação Básica, 2021, p. 14).

A missão da RJE é “promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inacianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” (*ib.*), capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Tal formação é concebida como um processo que ultrapassa a dimensão cognitiva, alcançando o desenvolvimento socioemocional, ético e espiritual dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o PEC explicita um conjunto de princípios e valores fundamentais que orientam sua proposta de formação integral, ancorada na tradição inaciana e em diálogo com os desafios do mundo contemporâneo. Esses princípios constituem o eixo ético-pedagógico da missão educativa e refletem o compromisso da Companhia de Jesus com a promoção da justiça social, da fraternidade e da dignidade humana.

O valor do amor e do serviço fundamenta-se na experiência espiritual de ser criado por Deus e no seguimento de Jesus Cristo, traduzindo-se em uma postura ativa de entrega e solidariedade, na qual os dons pessoais são colocados a serviço dos demais. O princípio da justiça socioambiental, por sua vez, remete ao chamado cristão à reconciliação com Deus, com os outros e com a criação, promovendo ações voltadas à transformação das estruturas sociais e ao cuidado com a “casa comum”, em consonância com a perspectiva de ecologia integral defendida pelo Papa Francisco, na Encíclica *Laudato Si'* (Rede Jesuíta de Educação Básica, 2021, p. 14).

O discernimento é destacado como elemento central na elaboração de projetos de vida e na orientação da missão educativa, estimulando escolhas responsáveis, comprometidas com um mundo mais justo e solidário. Já o cuidado com a pessoa expressa a centralidade da dignidade humana, a partir de uma postura de escuta, acolhimento e corresponsabilidade, que valoriza as relações interpessoais como espaço de aprendizado mútuo e crescimento coletivo (*ib.*, p. 15).

A formação integral é concebida como o desenvolvimento equilibrado das dimensões cognitivas, socioemocionais e espiritual-religiosas da pessoa, a partir de um currículo integrado que favorece a articulação entre saberes e experiências.

Nesse sentido, o processo educativo jesuíta busca formar sujeitos críticos, sensíveis e capazes de atuar com discernimento e responsabilidade no mundo. (*ib.*).

Complementam esse conjunto os princípios da colaboração e sustentabilidade, que valorizam o trabalho em rede, a solidariedade institucional e o uso responsável dos recursos; e da criatividade e inovação, que convidam a uma postura aberta e ousada diante das exigências atuais, em fidelidade dinâmica à tradição inaciana (*ib.*).

Em linha de continuidade ao processo recente de renovação dos documentos orientadores da tradição educativa jesuíta, o documento *Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI* apresenta as diretrizes contemporâneas para a missão dos colégios da Companhia de Jesus no mundo atual, reforçando sua inserção ativa nas quatro Preferências Apostólicas Universais (2019-2029)¹⁵. Produzido pelo Secretariado para a Educação Secundária e Pré-Secundária da Companhia de Jesus, esse documento reafirma que os colégios continuam sendo espaços privilegiados para a promoção da fé, da justiça e da reconciliação, ancorando sua atuação em dez Identificadores Globais.

Tais identificadores configuram-se como compromissos centrais: a formação da fé em diálogo com a pluralidade religiosa e cultural; a promoção de ambientes seguros e saudáveis; o fomento à cidadania global; o cuidado com a criação; o engajamento com a justiça e a equidade; a acessibilidade educacional; a valorização da interculturalidade; a constituição de redes a serviço da missão comum; a excelência na formação humana; e a aprendizagem contínua ao longo da vida. Com isso, a Companhia atualiza sua tradição educativa para os desafios do século XXI, mantendo viva a centralidade da formação integral e do discernimento, em sintonia com os valores evangélicos e os anseios de um mundo em constante transformação (ICAJE, 2019).

Os princípios e os valores articulados aos identificadores globais compõem uma matriz de compromissos da educação jesuíta voltada à construção de uma

¹⁵ As atuais preferências são: (1) mostrar o caminho para Deus mediante os *Exercícios Espirituais* e o discernimento, (2) caminhar com os pobres, os descartados pelo mundo, os vulnerados em sua dignidade, numa missão de reconciliação e justiça, (3) acompanhar os jovens na criação de um futuro cheio de esperança e (4) colaborar com o cuidado da Casa Comum. Disponível em: <https://jesuitasbrasil.org.br/preferencias-apostolicas/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

sociedade mais justa, equitativa e fraterna, reafirmando a missão da Companhia de Jesus como instrumento de transformação social.

Assim, a missão educacional contemporânea dos jesuítas, em diversos níveis de suas instituições educativas, engloba: a promoção de uma educação integral baseada em valores humanos e cristãos; a formação de estudantes competentes e socialmente responsáveis, comprometidos com a realidade socioambiental e o diálogo intercultural.

1.4.

As orientações do Concílio Vaticano II e seus desdobramentos para a educação integral católica

A tradição educativa da Companhia de Jesus, enraizada nos princípios da formação integral, da excelência acadêmica e do compromisso com a justiça, encontra ressonância e pontos de interlocução com outras matrizes educacionais críticas e democráticas que marcaram a história brasileira no século XX. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo fecundo entre os fundamentos da educação jesuíta, especialmente no que diz respeito à centralidade da pessoa humana e ao vínculo entre formação e transformação social, com as propostas formuladas por educadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire. Embora provenientes de contextos distintos e trajetórias ideológicas divergentes, ambos compartilharam o ideal de uma educação integral e libertadora, centrada na autonomia do sujeito e na construção de uma sociedade mais justa. Essa aproximação permite refletir como a educação católica pode se enriquecer a partir do encontro entre diferentes tradições filosófico-pedagógicas, sobretudo no tocante à constituição de sujeitos históricos comprometidos com o bem comum.

O Concílio Vaticano II (1962-1965) inaugurou na Igreja Católica mundial um posicionamento mais dialógico com a sociedade, diante das grandes transformações socioculturais e políticas ocorridas na década de 60 do século XX. O intenso trabalho das sessões conciliares iniciadas sob a liderança do Papa João XXIII (1881-1963) e concluídas com Papa Paulo VI (1897-1978), produziu documentos fundamentais para a orientação pastoral da Igreja Católica e sua relação com a vida concreta das pessoas, como demonstra a Constituição *Pastoral Gaudium et Spes*:

As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos os que sofrem, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo. Não se encontra nada verdadeiramente humano que não lhe ressoe no coração. (...) Portanto a comunidade cristã se sente solidária com o gênero humano e com sua história (Concílio Vaticano II, 1965, n. 1).

A ampliação do entendimento das lideranças eclesiais sobre a importância do papel da Igreja Católica na promoção da justiça social é fundamental para a implementação das conclusões do Concílio Vaticano II (adiante, CVII), que continuam desafiadoras para as demandas da sociedade contemporânea, na perspectiva de construir espaços educacionais que contemplem as diversas dimensões da vida em sua totalidade.

De acordo com Boff (1971), a experiência do CVII trouxe para a Igreja Católica uma abertura para a modernidade, destacando a importância do compromisso social dos cristãos. Essa abertura ampliou o conceito de educação, incluindo o desenvolvimento integral da pessoa, bem como o compromisso com a transformação social.

Pode-se afirmar que o CVII, como poderemos observar mais à frente, trará implicações de ordem teológica e pastoral, promovendo uma renovação eclesial em sinergia com os desafios do mundo moderno. Dentre as principais implicações institucionais estabelecidas pelo CVII na década de 1960 destacam-se a abertura ao diálogo ecumênico e a valorização da participação dos leigos. Essas implicações merecem particular atenção para os colégios e universidades jesuítas.

Considera-se, portanto, que, diante das complexidades, o CVII significou para a Igreja Católica um divisor de águas, encerrando a longa fase inaugurada com o Concílio de Trento (1545-1563), etapa de ruptura com o nascente mundo moderno e de confronto com as correntes espirituais, culturais e políticas que emergiram do conjunto da Renascença e, de modo particular, da reforma protestante. Para a realidade brasileira, o Vaticano II provocou uma ocasião única para a história, de reorganização, não somente ao interno da Igreja, mas inserindo-a também num complexo tecido de relações com as demais igrejas do mundo todo, com as outras igrejas da América Latina e redefinindo suas relações com o centro romano.

A partir de Teixeira (2023) observa-se que a preocupação com a educação de qualidade tem sido uma constante no horizonte da Igreja Católica ao longo da

história, expressando-se por meio de múltiplas iniciativas em diferentes contextos sociais e culturais. Essa tradição ganha novo impulso com o Concílio Vaticano II, especialmente por meio da promulgação do documento *Gravissimum Educationis* (GE), em 1965, que apresenta as bases para uma concepção renovada da educação católica, reconhecendo as escolas como espaços privilegiados para o desenvolvimento integral do ser humano. Assim destaca o referido documento:

A educação tende ao desenvolvimento harmônico das qualidades físicas, morais e intelectuais. [...] Além de se prepararem para tomar parte na vida social, que, devidamente munidos dos instrumentos necessários e oportunos, sejam capazes de inserir-se ativamente nos vários agrupamentos da comunidade humana, abram-se ao diálogo com os outros e se prontifiquem a trabalhar pelo bem comum (GE, proêmio).

Nessa perspectiva, a *Gravissimum Educationis* reafirma que a missão educativa da Igreja deve articular excelência acadêmica com formação moral e espiritual, promovendo não apenas o domínio técnico e científico dos conteúdos, mas também a construção de sujeitos comprometidos com a transformação do mundo. A educação é, portanto, compreendida como uma dimensão essencial da ação evangelizadora da Igreja, devendo estar enraizada na realidade dos povos e atenta às transformações culturais, políticas e econômicas do tempo presente.

Nesse sentido, o documento também destaca a necessidade de as instituições educacionais católicas se adaptarem às demandas socioculturais contemporâneas, sem perder de vista sua identidade cristã e eclesial. Essa orientação dialoga diretamente com os desafios enfrentados pelas universidades católicas brasileiras, como a PUC-Rio, que, ao longo das últimas décadas, vêm buscando articular sua identidade confessional com a promoção da justiça social, da inclusão e da responsabilidade institucional diante das desigualdades históricas do país (CNBB, 2019).

Como desdobramento da dinâmica conciliar para América Latina, a Conferência de Medellín (1968) constituiu um marco fundamental na configuração de uma nova postura da Igreja Católica diante das profundas desigualdades sociais que caracterizam a América Latina. Inspirada pelo espírito renovador do Concílio Vaticano II, a Conferência assumiu, de modo inédito, uma posição crítica e comprometida com a transformação das estruturas opressoras vigentes na região. Entre os diversos temas tratados, a educação ocupou lugar de destaque, sendo compreendida como dimensão estratégica para a promoção do desenvolvimento

integral dos povos latino-americanos. Nesse sentido, o documento produzido sobre a educação apresenta uma leitura contundente da realidade educacional do continente, denunciando suas limitações e propondo os fundamentos de uma “educação libertadora”, concebida como eixo fundamental do projeto de emancipação humana.

A análise empreendida pelos bispos reunidos em Medellín destaca o caráter excludente e reprodutor dos sistemas educacionais hegemônicos, voltados predominantemente para a manutenção das estruturas sociais e econômicas. Tal diagnóstico antecipa, em vários aspectos, as formulações de Paulo Freire, sobretudo no que se refere à crítica à “educação bancária”, que reduz o educando à condição de recipiente passivo de conteúdos e valores alheios à sua realidade. Para os bispos latino-americanos, a educação tradicional, excessivamente formalista e desvinculada das demandas históricas dos povos, revela-se incapaz de responder ao desafio de formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade. Em sua crítica, a Conferência aponta que a educação permanece subordinada à lógica do mercado e à racionalidade tecnocrática, moldando os indivíduos para se adaptarem às exigências do sistema produtivo, em vez de capacitá-los para a construção de alternativas sociais mais humanas e justas.

A concepção de “educação libertadora”, tal como delineada no documento, implica a superação de uma prática educativa verticalizada e homogeneizante, em direção a um modelo formativo centrado na autonomia, na dignidade humana e na participação ativa dos sujeitos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A proposta se insere na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, que reconhece as potencialidades das culturas locais e valoriza os saberes populares como fundamentos de um novo projeto civilizatório. A valorização das identidades culturais, especialmente no caso dos povos indígenas e dos segmentos historicamente marginalizados, constitui um aspecto essencial dessa proposta pedagógica, ao rejeitar a imposição de padrões eurocêntricos e ao defender a construção de modelos formativos enraizados na realidade latino-americana.

Nesse contexto, a educação é concebida não apenas como um direito fundamental, mas como mediação privilegiada para a superação das “servidões culturais, sociais, econômicas e políticas que se opõem ao nosso desenvolvimento” (Medellín, 1968, p. 21). A liberdade, compreendida como capacidade de

autodeterminação e de construção coletiva de sentido, torna-se o horizonte ético e político da ação educativa. Esse entendimento aproxima-se da “educação como prática da liberdade”. Medellín antecipa esse pensamento ao afirmar que somente uma educação verdadeiramente libertadora poderá redimir os povos latino-americanos das condições subumanas que os aprisionam, e permitir a construção de uma sociedade orientada pelo princípio do “ser mais”, em oposição à lógica da acumulação e do consumo.

Por fim, o documento explicita que a ação educacional da Igreja não se restringe à esfera confessional ou doutrinária, mas deve contribuir efetivamente para a promoção humana e a justiça social, em colaboração com todos os setores comprometidos com a dignidade e os direitos dos povos. Nessa perspectiva, a missão evangelizadora da Igreja se articula intimamente à promoção da educação integral, não podendo ser dissociada do compromisso com os pobres e com a superação das desigualdades. A educação católica, portanto, torna-se expressão concreta da presença da Igreja no mundo, testemunho de solidariedade e serviço, e sinal de esperança na construção de uma nova ordem social.

A Conferência Episcopal de Medellín (1968) ocorreu em um contexto de crescente instabilidade política e repressão institucionalizada na América Latina, marcado pela ascensão de regimes autoritários e ditaduras militares em diversos países do continente. Durante a década de 1960, esse processo foi intensificado pela difusão da Doutrina de Segurança Nacional, promovida pelos Estados Unidos no âmbito da Guerra Fria, com o objetivo de conter o avanço do comunismo e neutralizar movimentos sociais populares. Como destaca Skidmore (1988), esse período foi caracterizado por um alinhamento político-ideológico entre as Forças Armadas e as elites econômicas locais, resultando na consolidação de regimes autoritários que aboliram as liberdades civis e reprimiram violentamente a oposição.

Nesse cenário, a repressão política, a censura, a perseguição a líderes populares e a eliminação de espaços democráticos tornaram-se práticas sistemáticas em países como Brasil, Argentina, Paraguai, Bolívia, Guatemala e, posteriormente, Chile e Uruguai (Pinheiro, 1994). A América Latina, como observa Fico (2004), viveu um ciclo autoritário no qual o Estado foi instrumentalizado como aparelho de repressão, sob o discurso de combate à “subversão” e à “ameaça comunista”,

comprometendo qualquer possibilidade de desenvolvimento político democrático. Embora marcada pelas diretrizes renovadoras do Concílio Vaticano II, Medellín propôs uma leitura crítica da realidade histórica do continente, reconhecendo as “estruturas de pecado” que sustentavam a marginalização, a pobreza e a repressão política. Como destaca Boff (1986), a Conferência representou uma ruptura com a postura tradicional da Igreja latino-americana, ao proclamar uma clara opção preferencial pelos pobres e denunciar a injustiça estrutural como incompatível com o Evangelho.

A defesa da dignidade humana, dos direitos fundamentais e da autonomia dos povos evidencia o compromisso com uma Igreja engajada, que se coloca ao lado dos oprimidos. Segundo Dussel (1981), Medellín inaugurou uma nova ética teológica latino-americana, capaz de interpretar os sinais dos tempos à luz da realidade concreta das massas exploradas, muitas vezes vítimas diretas da violência estatal. Assim, o documento de Medellín destaca o compromisso pastoral e educacional com a libertação:

Propõem-se uma visão da educação que seja entendida no horizonte da libertação integral, que possa responder às necessidades do continente, que transforme o educando sujeito do seu próprio desenvolvimento, que se constitui um meio chave para libertar os povos de toda servidão e para fazê-los ascender de condições de vida menos humana, para condições de vida mais humana (Medellín 4, II-1).

A proposta de educação libertadora formulada pela Conferência Episcopal de Medellín permanece atual e desafiadora. Ela inaugura uma renovação educacional no interior da tradição católica latino-americana, dialogando com os movimentos sociais, os teólogos da libertação e os educadores populares. Ao fazer da educação um espaço de resistência e de construção de novos sentidos para a existência humana, Medellín contribui de forma decisiva para o fortalecimento de uma pedagogia latino-americana comprometida com a transformação social e com a humanização radical das relações sociais.

No processo de continuidade dos desdobramentos do Concílio Vaticano II (1962-1965) na América Latina, pode-se dizer que as Conferências Episcopais de Puebla (1979), Santo Domingo (1992) e Aparecida (2007) constituem etapas fundamentais da atualização da missão eclesial diante das transformações socioculturais do continente. Embora não tratem especificamente da educação católica institucional, essas Conferências oferecem fundamentos teológicos e

pastorais importantes para compreender a reconfiguração da identidade e da missão educativa da Igreja na região, à luz dos princípios conciliares da opção preferencial pelos pobres e diálogo com o mundo contemporâneo.

Santo Domingo, por sua vez, insere-se num contexto de crescente globalização, avanço do neoliberalismo e enfraquecimento dos vínculos culturais e religiosos tradicionais. A Conferência enfatizou a Nova Evangelização, como resposta aos desafios da secularização e da fragmentação cultural. Ainda que com menor ênfase na crítica estrutural, reafirmou a importância da formação cristã integral, do diálogo entre fé e cultura e da valorização da identidade cristã num mundo plural. Tais elementos contribuem para renovar a compreensão da educação como lugar de evangelização inculturada, à luz de uma antropologia cristã e de um compromisso ético com a promoção humana (Gutiérrez, 1993; Dussel, 1994).

A Conferência de Aparecida, por fim, consolida e aprofunda os eixos anteriores ao propor uma Igreja em estado permanente de missão, chamando todas as instituições eclesiais – inclusive as escolas – a participarem do processo de formação de “discípulos missionários”. Aparecida destaca a urgência de uma evangelização transformadora que integre fé, cultura, justiça e vida cotidiana (Aparecida, 2007). Ao colocar no centro o discipulado missionário, a Conferência propõe uma educação inspirada no encontro com Cristo, orientada para a construção do bem comum e voltada à superação das novas formas de exclusão. Nesse horizonte, a escola católica é desafiada a ser espaço de formação integral e de compromisso social, em profunda sintonia com os apelos do Evangelho e com a realidade dos povos latino-americanos (Galli, 2008; Boff, 2008).

Assim, ainda que indiretamente, as três Conferências oferecem referenciais para a reinterpretação do papel da educação católica na América Latina, em consonância com os apelos do Concílio Vaticano II, especialmente no que tange à formação da consciência crítica, à inculturação da fé e à promoção da justiça como dimensão constitutiva da missão educativa da Igreja no continente.

O documento *Educar Hoje e Amanhã: uma paixão que se renova – Instrumentum Laboris*, publicado pela Congregação para a Educação Católica em 2014, representa uma reflexão estratégica e pastoral sobre os rumos da educação católica no contexto contemporâneo. Elaborado como subsídio preparatório para o

Congresso Mundial sobre Educação promovido pela Santa Sé, o texto se insere no esforço da Igreja de renovar sua missão educativa diante das profundas mudanças culturais, tecnológicas e éticas que caracterizam o início do século XXI.

O ponto de partida do documento é o reconhecimento da “mudança de época”, conceito herdado do Magistério latino-americano (Aparecida, 2007), e que aqui se expressa na crescente complexidade das relações humanas, na fragmentação dos valores, na aceleração dos processos digitais e na crise de sentido que atravessa as novas gerações. Nesse cenário, a educação católica é interpelada a repensar não apenas seus métodos e conteúdo, mas sobretudo sua identidade, missão e inspiração evangelizadora. O documento retoma os pilares da tradição pedagógica católica, formação integral, centralidade da pessoa, diálogo entre fé e razão, serviço à justiça e à paz, e os reinterpreta à luz dos novos desafios sociais e culturais. O papel da educação católica é, assim, reafirmado como espaço de promoção do bem comum, da cultura do encontro e da convivência pacífica em sociedades cada vez mais pluralistas e desiguais. Portanto, a educação integral católica deve promover o desenvolvimento harmônico das dimensões intelectual, ética, espiritual e relacional do ser humano (Congregação para a Educação Católica, 2014).

Um dos eixos centrais do documento é a ênfase na formação da consciência crítica e do protagonismo dos jovens, como condição para uma cidadania ativa e solidária. A educação católica, nesse sentido, é convocada a ir além da simples transmissão de conteúdos religiosos, assumindo uma postura dialógica diante da ciência, das culturas e das novas linguagens juvenis. Isso exige uma revisão constante das práticas pedagógicas, currículos abertos ao pluralismo e à interdisciplinaridade, e uma aposta em processos formativos baseados na escuta, no cuidado e na cooperação. O documento conclui com a convocação à corresponsabilidade eclesial: a educação não é tarefa isolada das escolas ou universidades católicas, mas missão compartilhada entre famílias, comunidades eclesiais, congregações religiosas e organismos públicos. Nesse sentido, o referido documento atualiza os princípios do Concílio Vaticano II, em especial *Gravissimum Educationis* (1965), reforçando o compromisso da Igreja com a educação como caminho de evangelização, de transformação social e de cuidado com a dignidade humana em todos os seus aspectos.

O *Pacto Educativo Global*, lançado oficialmente pelo Papa Francisco em 2020, constitui uma proposta de renovação da educação à luz de uma ética do cuidado, da fraternidade e da justiça social. Mais do que um programa pontual, o *Pacto* expressa um chamado universal à corresponsabilidade na formação integral da pessoa humana, envolvendo não apenas instituições educativas, mas famílias, comunidades religiosas, governos, universidades e a sociedade civil. Sua premissa central é que “educar é um ato de esperança” (Francisco, 2020), especialmente em tempos marcados pela crise civilizatória, pelas desigualdades estruturais e pela degradação ambiental. Inspirado pela tradição humanista cristã e pelo espírito do Concílio Vaticano II, o *Pacto* propõe uma mudança cultural profunda, centrada na construção de uma sociedade mais solidária, pacífica e sustentável. Como destaca o Papa, os paradigmas educacionais hegemônicos precisam ser repensados, superando modelos tecnocráticos, fragmentados e voltados ao mercado, para dar lugar a uma educação que promova o “desenvolvimento integral de cada pessoa e de todos os povos” (Francisco, 2020). Nessa linha, o documento convida à reconstrução dos vínculos educativos com base na escuta, no diálogo intergeracional e na valorização das culturas locais, propondo uma aliança entre a escola, a família e a comunidade.

Entre os princípios que norteiam essa proposta, destaca-se a centralidade da pessoa humana como fundamento e fim de todo processo educativo, reforçando a dignidade inalienável de cada ser humano. O *Pacto* também insiste na necessidade de escutar as novas gerações e de incorporar suas linguagens, fragilidades e aspirações, favorecendo seu protagonismo e capacidade de transformação. Outro compromisso essencial é a promoção da equidade de gênero, com ênfase na participação plena das meninas e mulheres na educação. Reforça-se ainda a valorização da família como a primeira comunidade educativa, sendo chamada a exercer com liberdade e responsabilidade sua missão formadora.

O documento aponta para a importância da acolhida e da inclusão, especialmente em contextos marcados por xenofobia, intolerância e desigualdade, e insiste na formação para a cidadania solidária, ética e ecológica. Por fim, sugere a renovação das práticas econômicas e políticas por meio de uma educação que gere consciência crítica e compromisso com o bem comum (Francisco, 2020). Esses princípios estão em sintonia com outras iniciativas do pontificado de Francisco,

como as encíclicas *Laudato Si'* (2015) e *Fratelli Tutti* (2020), nas quais se destaca a urgência de uma ecologia integral e de uma fraternidade universal.

Como observa Caldeira (2021), o *Pacto* retoma a missão das instituições educativas como lugares de formação ética e espiritual, capazes de responder às novas perguntas existenciais e de contribuir para a transformação do mundo com base nos valores evangélicos. A proposta educativa do Papa Francisco dialoga diretamente com a tradição latino-americana da educação libertadora e comunitária, como indicam autores como Gutiérrez (2020) e Assmann (2012), ao recomendar uma educação crítica, contextualizada e comprometida com a vida concreta dos povos, sobretudo dos mais pobres e excluídos.

Em síntese, o *Pacto Educativo Global* é uma convocação universal para renovar a educação como prática de esperança e transformação para todos. Seu horizonte não é apenas a reforma de sistemas escolares, mas a construção de uma nova cultura relacional, na qual a educação seja instrumento de paz, justiça e cuidado com a casa comum.

Ao tratar dos desdobramentos do Concílio Vaticano II para a educação integral no contexto latino-americano, torna-se relevante considerar as aproximações possíveis entre o pensamento educacional católico e as contribuições de Anísio Teixeira e Paulo Freire, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, quando emergem com força projetos educacionais que visavam a formação plena da pessoa humana em diálogo com os desafios históricos do Brasil.

Embora esses dois educadores tenham seguido trajetórias intelectuais distintas, sendo Anísio Teixeira um crítico da influência eclesial sobre a escola pública e Paulo Freire frequentemente próximo da tradição humanista cristã, ambos compartilham o ideal de uma educação integral e libertadora, orientada à emancipação, à democratização do saber e à transformação social.

Teixeira (2023) destaca que Anísio Teixeira, influenciado pelo pragmatismo de John Dewey, defendeu uma escola pública, laica e democrática, capaz de garantir o acesso universal ao conhecimento e de formar sujeitos autônomos e socialmente responsáveis. Sua crítica à tradição jesuítica e à concepção literária e elitista da educação não o impediu de reconhecer a importância da formação integral, entendida como o desenvolvimento pleno da pessoa, em sua corporeidade,

intelectualidade, sociabilidade e vocação comunitária. Apesar de seu rompimento com a educação católica tradicional, traços de sua formação nos colégios jesuítas permaneceram como base para sua concepção ética do serviço público e da educação como missão (Nunes, 2000; Machado, 2001).

A relação entre Anísio Teixeira e a formação recebida nos colégios jesuítas oferece uma chave interpretativa importante para compreender o *ethos* que orientou sua atuação educacional e intelectual. Ainda que, posteriormente, tenha rompido com a visão tradicional da educação católica, por considerá-la excessivamente dogmática e desvinculada dos problemas concretos do país, é inegável que a pedagogia jesuítica contribuiu para a constituição de valores que perpassam sua trajetória. A disciplina intelectual, o apreço pelo rigor metodológico, a formação humanista e o sentido de missão pública têm raízes nas experiências formativas vividas nos colégios confessionais, como atestam suas correspondências e depoimentos de contemporâneos. Essa influência não se limita à dimensão moral ou religiosa, mas abrange também um horizonte cultural e pedagógico. Como destaca Matos (2016), o *habitus formativo* herdado do modelo inaciano moldou traços importantes da conduta de Anísio: o ascetismo, a organização pessoal, a valorização do estudo sistemático e o compromisso ético com o bem comum. O domínio das letras, o cultivo da escrita e o exercício da reflexão, todos valorizados desde o *Ratio Studiorum*, transparecem tanto em sua produção intelectual quanto em suas intervenções nas políticas educacionais (Nunes, 2010; Abreu, 1960; Pinho, 1960).

Ainda que a formação jesuítica tenha sido posteriormente contestada por Anísio em função de seu alinhamento ao projeto da escola pública, laica e democrática, como propõe o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), ela não foi totalmente descartada. Ao contrário, como observa Goff (1990), Anísio reelabora elementos do legado pedagógico jesuíta sob outra matriz filosófica, o pragmatismo de John Dewey, incorporando, por exemplo, a centralidade do sujeito no processo educativo, o vínculo entre formação e compromisso social e o envolvimento ético do educador com a realidade de seus alunos.

Essa síntese pessoal e dialética faz de Anísio Teixeira uma figura singular na história da educação brasileira: um intelectual laico profundamente marcado pela espiritualidade e disciplina jesuítas, que soube transformar essa herança em ação

educativa inovadora, voltada à formação integral do ser humano e à construção de uma sociedade democrática e mais justa.

Já Paulo Freire, por sua vez, elabora sua pedagogia libertadora ancorada numa antropologia cristã e numa leitura crítica da realidade social. Sua proposta de conscientização se inscreve em uma prática de esperança, dialogicidade e compromisso ético-político com os pobres. Como destaca Gadotti (1991), sua trajetória é marcada por uma religiosidade que o aproxima de uma espiritualidade cristã engajada, na qual a educação é instrumento de humanização e superação das estruturas de opressão, como se segue: “O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1979, p. 77).

A trajetória dos documentos eclesiais do Concílio Vaticano II ao *Pacto Educativo Global* demonstra o compromisso contínuo da Igreja Católica com uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas quer formar integralmente a pessoa humana e a prepara para ser protagonista de transformações sociais. Desta maneira, percebe-se a importância desse tipo de orientação dos documentos eclesiais específicos para educação, tornando-se um instrumento que pode contribuir de forma inovadora para os desafios enfrentados pelas comunidades educativas em todos os níveis da Educação no Brasil e no mundo.

Diante dos desafios impostos pelas profundas desigualdades sociais e educacionais que atravessam as sociedades contemporâneas, torna-se imperativo que a educação católica reafirme seu compromisso histórico com a formação integral da pessoa humana, ampliando esse horizonte para uma atuação efetiva na consolidação da democracia e da justiça social. Ao dialogar criticamente com propostas como as de Anísio Teixeira e Paulo Freire, a tradição educativa católica é desafiada a renovar-se continuamente, assumindo uma postura profética diante das contradições do mundo atual. A promoção de uma educação integral, aquela que contempla o desenvolvimento cognitivo, ético, espiritual, afetivo e social do sujeito, não pode restringir-se aos espaços das instituições de educação católicas, mas deve constituir-se como projeto coletivo de transformação da realidade, especialmente para os mais vulnerabilizados.

Assim, ao reconhecer a educação integral como horizonte transformador e compromisso ético-político, abre-se o caminho para compreender como esse ideal se materializa em experiências concretas no ensino superior. É nesse ponto que se insere a análise do percurso histórico da PUC-Rio, cuja identidade comunitária e missão jesuíta expressam, desde sua fundação, o entrelaçamento entre excelência acadêmica e compromisso social. O capítulo seguinte, portanto, dedicará atenção à trajetória da Universidade, destacando o modo como sua opção comunitária consolidou práticas inovadoras de inclusão e permanência estudantil, revelando-a como espaço privilegiado de diálogo entre tradição e inovação na educação.

2

Princípios e valores da Companhia de Jesus no ensino superior contemporâneo

Homens de ciência e homens de ação, responsáveis pela orientação do governo ou pelo exercício das profissões liberais, todos os que vincam profundamente na história de um povo, vão buscar, na formação superior do espírito, a competência que os eleve à grandeza de sua missão (Dias, 2023, p. 61).

Para compreender os princípios e valores que orientam a atuação da Companhia de Jesus no ensino superior contemporâneo, faz-se necessário um breve retorno ao contexto histórico em que se originou a educação formal no Brasil, vinculada desde cedo à presença jesuíta no período colonial, assim como o contexto de criação das universidades brasileiras. A partir de 1549, os jesuítas implantaram um sistema educacional que articulava prática missionária e formação intelectual, conforme explicitado no Capítulo 1. Como observa Teixeira (1969), a educação colonial estruturou-se mais como prolongamento da ação das ordens religiosas do que como um sistema estatal, atendendo prioritariamente à catequese, à formação das elites coloniais e à consolidação do projeto de colonização portuguesa.

A expulsão dos jesuítas em 1759, determinada pelo Marquês de Pombal, interrompeu esse modelo, mas não resultou na criação de universidades autônomas. Como aponta Cunha (2007), o país permaneceu sem universidades até o século XIX, estruturando-se em faculdades isoladas de caráter profissionalizante, inicialmente com os cursos de medicina, engenharia e direito, voltados à formação de quadros administrativos e técnicos para o Estado imperial.

A transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, foi decisiva para a fundação das primeiras instituições superiores oficiais, como a Escola de Cirurgia da Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro. Contudo, Schwartzman (2001) ressalta que esses cursos respondiam mais a necessidades pragmáticas do governo do que a uma visão de universidade como espaço de ciência e cultura. Esse caráter elitista e restritivo permaneceu como traço estrutural de constituição das universidades brasileiras.

Em 1920, pelo Decreto nº 14.343, foi criada a primeira universidade do país, a Universidade do Rio de Janeiro, que reuniu a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito. Sua criação, entretanto, atendeu mais a interesses diplomáticos e simbólicos do que a um projeto acadêmico consistente, reforçando o caráter elitista e voltado prioritariamente ao ensino, em detrimento da pesquisa (Oliveira, 2002; Souza, 2012).

A Reforma Francisco Campos, de 1931, consolidou a estrutura das universidades brasileiras como reunião administrativa de faculdades isoladas, sem integração acadêmica efetiva. O cenário começou a se alterar com a fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, concebida como espaço de pesquisa científica e modernização cultural, e com a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira em 1935, que buscava realizar a universidade como espaço de liberdade científica e produção cultural desinteressada. A UDF, no entanto, foi extinta em 1939 pelo Estado Novo, e seus cursos, transferidos para a Universidade do Brasil, revelando a fragilidade institucional e a resistência de setores conservadores, incluindo a Igreja Católica, a propostas inovadoras (Fávero, 2006; Almeida, 1989).

A criação da Universidade do Rio de Janeiro, a Reforma Francisco Campos, a experiência inovadora da USP e a breve existência da UDF evidenciam a marca histórica do ensino superior brasileiro: tensionado entre projetos elitistas e conservadores e propostas voltadas à democratização e à pesquisa científica. Essa trajetória confirma a análise de Chauí (2003), segundo a qual as universidades brasileiras nasceram sob forte influência da lógica colonial e elitista, reproduzindo privilégios e desigualdades. Jardim (2018) reforça esse diagnóstico ao mostrar que o ensino superior no Brasil foi, em grande parte de sua história, um espaço de reprodução da exclusão social, reservado às elites e negado às camadas populares.

A Reforma Universitária de 1968, em pleno regime militar, buscou modernizar a universidade com a adoção do sistema departamental e a expansão da pós-graduação *stricto sensu*. Durham (2005) observa que essa reforma representou uma modernização conservadora: instituiu avanços na institucionalização da pesquisa, mas reforçou a centralização autoritária e o tecnicismo. A década de 1990, sob hegemonia neoliberal, foi marcada pela expansão acelerada do setor privado, favorecida pela LDB nº 9.394/1996, que, segundo Sguissardi e Silva (2001),

ampliou o acesso, mas reforçou a mercantilização, fragilizando a qualidade, a autonomia universitária e o compromisso social.

Nesse percurso, evidencia-se que a universidade brasileira se constituiu em meio a disputas entre tradição e inovação, elitismo e democratização, mercantilização e compromisso social. Como destacou Anísio Teixeira (1969), a universidade deve ser espaço público de criação cultural, científica e social, capaz de democratizar o conhecimento em um país marcado por profundas desigualdades, como é o caso do Brasil. Para Chauí (2003), resistir à transformação da universidade em mera organização social voltada à lógica de mercado constitui desafio essencial à sua identidade pública e crítica.

A partir desse pano de fundo, compreende-se a singularidade da PUC-Rio como universidade comunitária, que se insere na tradição educativa jesuíta inaugurada no período colonial, mas busca reinterpretá-la no contexto contemporâneo. Ao conjugar excelência acadêmica e compromisso social, sua trajetória demonstra que sua herança educativa pode ser não apenas memória, mas horizonte vivo de formação integral e emancipatória.

Nessa perspectiva, a educação promovida pela Companhia de Jesus revela-se como um projeto dinâmico, que articula tradição e inovação em resposta aos desafios de cada tempo histórico. O que se inicia como prática missionária e evangelizadora no período colonial expande-se e adquire novos contornos, incorporando dimensões sociais, culturais e acadêmicas que ressignificam a própria identidade das instituições jesuítas. Essa evolução permite compreender como a proposta educativa inaciana, sem perder sua raiz espiritual, consolida-se também como projeto humanista e crítico, capaz de dialogar com diferentes contextos e de formar sujeitos comprometidos com a transformação da sociedade.

Assim, a partir da experiência dos E.E. de Inácio de Loyola, a Ordem jesuíta pauta sua história por meio do Apostolado Educativo, que utiliza a educação como meio de transformação através da difusão da espiritualidade inaciana, da valorização da diversidade das culturas e do diálogo inter-religioso. Esse modo de realizar a educação em diversos níveis constrói, ao longo do tempo, um alicerce fixado na qualidade acadêmica de suas instituições e, também, no compromisso

com a promoção da justiça social, ambos expressos em suas práticas pedagógicas e gestão institucional.

A Companhia de Jesus desenvolve sua missão educativa em níveis diversos e interconectados, articulando coordenadamente trabalhos que vão da educação básica ao ensino superior e popular. A educação jesuíta na América Latina, conforme destaca Klein (2021), constitui um dos mais relevantes apostolados da Ordem, abrangendo iniciativas formais e não formais que integram formação acadêmica, compromisso social e espiritualidade inaciana. No campo da educação formal, destacam-se três grandes redes: a Fé e Alegria (1955), movimento internacional de educação popular presente em 22 países, que atende a comunidades marginalizadas por meio de processos integrados de promoção social; AUSJAL (1985), que congrega 30 universidades em 14 países e promove colaboração acadêmica, formação integral e compromisso social; e a FLACSI (2001), que reúne 89 colégios em 18 países, voltados à renovação da pedagogia inaciana e à formação de cidadãos globais. Essas redes atuam de forma integrada por meio do consórcio EduRed, que dinamiza projetos comuns, como o Direito Universal à Educação de Qualidade e a inovação pedagógica.

Na dimensão não formal, a Companhia de Jesus desenvolve programas educativos em rádios, centros sociais, obras pastorais e redes voltadas a migrantes, indígenas e comunidades camponesas, como a Rede Jesuíta com Migrantes (RJM), a Rede de Apostolado Solidário e Indígena (RSAI) e a Rede Comparte, esta última articulando experiências em economia solidária e agroecologia. Há ainda iniciativas ligadas a paróquias, centros de espiritualidade e oficinas de comunicação, que ampliam o alcance da missão educativa em perspectiva integral (Klein, 2021, p. 5).

As fontes inspiradoras desse apostolado incluem as Preferências Apostólicas Universais (2019-2029), que orientam a missão da Companhia em torno da reconciliação e da justiça, e o Plano Apostólico Comum (2021-2027), que reafirma a centralidade da formação integral. Fruto de um amplo processo de discernimento comunitário que envolveu mais de 3.500 participantes, o PAC.2 organiza-se em três prioridades interdependentes: a experiência espiritual, que visa ampliar o acesso aos Exercícios Espirituais, à formação inaciana e ao discernimento pessoal e institucional; a amizade social, que busca fomentar a cultura do encontro, a defesa dos direitos humanos e a atenção às populações mais vulneráveis, como migrantes,

povos indígenas, afrodescendentes e comunidades da Pan-Amazônia, Cuba e Haiti; e a formação integral, que assegura o direito universal à educação de qualidade, atualizando o Projeto Educativo Comum (2005) e estimulando a inovação pedagógica enraizada na tradição inaciana. Além dessas prioridades, o plano contempla desafios internos, como o fortalecimento da formação jesuíta, a promoção de vocações e a melhoria da comunicação institucional. Com horizonte de seis anos, acompanhado de planos operativos bianuais, o PAC.2 constitui um instrumento dinâmico de discernimento e ação apostólica, reafirmando o compromisso jesuíta com a justiça social, a reconciliação, a amizade social e o cuidado da Casa Comum (Klein, 2021, p. 12).

Esse conjunto de iniciativas regionais dialoga com a dimensão global da educação jesuíta, especialmente por meio da International Association of Jesuit Universities (IAJU)¹⁶, criada em 2018 com aprovação do Padre Geral Arturo Sosa, S.J. Funcionando como órgão consultivo e coordenador internacional junto à Secretaria de Educação Superior da Companhia de Jesus, a IAJU reúne mais de 200 instituições jesuítas de ensino superior em todos os continentes. Sua missão é promover reflexão conjunta sobre a identidade universitária jesuíta, estimular a colaboração entre redes, fortalecer a liderança acadêmica, expandir a educação aos marginalizados e consolidar a missão intelectual da Companhia. Assim, a IAJU articula e potencializa a presença jesuíta no ensino superior em escala global, reforçando a identidade comum e, ao mesmo tempo, valorizando as particularidades regionais.

Pode-se dizer que no recente processo de renovação educativa da Companhia de Jesus, observa-se maior investimento em formação pedagógica de educadores, em ações socioambientais e em projetos voltados a migrantes e populações vulneráveis. Contudo, permanecem desafios significativos, como a necessidade de revisão do Projeto Educativo Comum, a promoção da cidadania global e inclusiva e, sobretudo, a abertura à transcendência como dimensão constitutiva da educação inaciana. Assim, a educação jesuíta na América Latina reafirma seu compromisso histórico com a transformação social e a formação integral, entendida como ato de

¹⁶ Disponível em: <https://jesuitasbrasil.org.br/companhia-de-jesus-cria-associacao-internacional-de-universidades-jesuitas>. Acesso em: 10 fev. 2025.

esperança, humanização e pacificação diante das crises contemporâneas (Klein, 2021, p. 14).

A Rede de Universidades da Companhia de Jesus no Brasil constitui um espaço estratégico de articulação acadêmica e social, reunindo instituições que, ao longo de décadas, vêm expressando a missão educativa inaciana no ensino superior. Integram essa rede a PUC-Rio, fundada em 1941, a Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE, 1941), o Centro Universitário FEI (1945), a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1943) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, 1969). Mais do que a soma de experiências institucionais, essas universidades compartilham uma visão de educação que se ancora nos princípios do Projeto Educativo Comum (PEC, 2005) da Conferência dos Provinciais da Companhia de Jesus da América Latina, o qual enfatiza a formação integral, a promoção da justiça socioambiental, a inserção crítica no contexto histórico e a abertura ao diálogo intercultural e inter-religioso. Além disso, sua inserção na AUSJAL fortalece a perspectiva de Rede, impulsionando a cooperação acadêmica, a pesquisa interdisciplinar e o compromisso com os pobres e vulnerabilizados como critérios orientadores das práticas universitárias. Dessa forma, essas instituições assumem não apenas o papel de centros de produção de conhecimento, mas também de instâncias de transformação social, onde a excelência acadêmica se articula de maneira indissociável à missão de serviço e justiça própria da tradição jesuíta (AUSJAL, 2005; Conferência dos Provinciais, 2005).

A Secretaria para a Educação Superior da Companhia de Jesus, como instância de atualização da missão educativa, atua em diversas regiões do mundo, buscando promover a formação integral por meio dos princípios e dos valores da educação jesuíta para o desenvolvimento humano, alinhados às necessidades locais de suas instituições educativas e dos contextos socioeconômicos e culturais do seu entorno. A missão educativa da Companhia de Jesus, expressa nas Congregações Gerais, reafirma a centralidade da formação intelectual como instrumento de evangelização e compromisso com a justiça social.

A Congregação Geral 34 reafirma, no Decreto 16, esse compromisso destacando a dimensão intelectual do apostolado da Companhia:

Nosso compromisso com a evangelização integral deve também caracterizar-se por uma séria e ativa investigação intelectual, o que supõe um conhecimento básico das estruturas econômicas, sociais e políticas em que se acham imersos nossos contemporâneos, sem ignorar também a evolução das culturas tradicionais e modernas e os efeitos da emergente cultura da comunicação. Para que a evangelização seja eficaz, são imprescindíveis rigor no conhecimento, respeito aos demais no diálogo intercultural e análise crítica (Companhia de Jesus, 1995, p. 261).

O Decreto 16 da mesma Congregação Geral destaca que o apostolado intelectual jesuíta exige não apenas rigor acadêmico, mas também uma profunda inserção crítica nas estruturas sociais, econômicas, culturais e comunicacionais do mundo contemporâneo. Essa perspectiva confere à universidade jesuíta um papel estratégico na produção de conhecimento socialmente referenciado e comprometido com a transformação da realidade. Nesse sentido, o ensino superior deixa de ser apenas um espaço de transmissão técnica de saberes e passa a ser compreendido como lugar de reflexão crítica, diálogo intercultural e ação transformadora, especialmente diante da complexidade dos desafios atuais.

No que se refere especificamente à vida universitária, a Congregação 34, em seu Decreto 17, observa: “Inácio sabia do amplo impacto cultural das universidades quando decidiu enviar jesuítas a elas como lugares onde se poderia conseguir um bem mais universal. Durante toda nossa história, continuamos reafirmando essa intuição básica de Inácio” (Companhia de Jesus, 1995, p. 265).

Esse Decreto, ao remeter à intuição original de Inácio de Loyola sobre a potência das universidades como espaços de alcance universal, reforça a ideia de que a presença jesuíta no ensino superior não é circunstancial, mas responde a um discernimento histórico sobre a relevância cultural e política desses espaços. Ao reconhecer a universidade como campo privilegiado de formação de lideranças intelectuais e éticas, a Companhia de Jesus reafirma o imperativo de educar sujeitos capazes de atuar com responsabilidade social e discernimento crítico frente aos dilemas da contemporaneidade.

A Congregação Geral 36 (2016) no Decreto 1 apresenta a realidade desafiadora dos dramas da humanidade e reafirma o papel das instituições educativas na formação de lideranças comprometidas com a transformação do mundo, ressaltando:

Por uma parte contemplamos a vibração da juventude que anseia pelo melhor em suas vidas, vemos o gozo de muitos ante a beleza da Criação. Vemos as múltiplas formas com que muitos põem suas qualidades a serviço dos demais. Contudo, também vemos que nosso mundo enfrenta hoje múltiplas carências, tantos desafios. Em nossas mentes permanecem as imagens de populações humilhadas, pressionadas pela violência, excluídas da sociedade e marginalizadas. A terra suporta o peso do dano que lhe causamos os humanos. Até nossa esperança parece sob ameaça; e no lugar da esperança encontramos medo e ódio (Companhia de Jesus, 2016, p. 37).

O chamado ao aprofundamento do conhecimento sobre a realidade de sofrimento da humanidade é reiterado na Congregação Geral 36, que apresenta as contradições do mundo atual, marcado por violência, guerras, exclusão, degradação ambiental e ameaças à esperança, e convoca as instituições educativas da Companhia a formar pessoas sensíveis às dores da humanidade e dispostas a colocar seus talentos a serviço do bem comum. Dessa forma, a universidade jesuíta é interpelada a desenvolver projetos formativos que não apenas respondam às exigências técnicas do mercado, mas que também promovam a consciência ética, o compromisso com a justiça socioambiental e a abertura à transcendência.

Destaca ainda a mesma Congregação, com base na *Laudato Si'* (139), que “não há duas crises separadas, uma ambiental e outra social, senão uma só e complexa crise socioambiental”. Acrescenta-se, além disso, que “esta crise única, que subjaz tanto a crise social como a ambiental, origina-se do modo como os seres humanos usam e abusam das pessoas e das riquezas da terra” (Companhia de Jesus, 2016, p. 38).

A referência à *Laudato Si'* no Decreto 1 da Congregação Geral 36 (2016) reforça, assim, a concepção de que a crise ambiental e a crise social são dimensões indissociáveis de uma única e complexa crise socioambiental. Essa perspectiva denuncia o modelo de desenvolvimento baseado no utilitarismo, na exploração desenfreada dos recursos naturais e na objetificação das relações humanas, marcado pela lógica do descarte e da exclusão. A crítica não se limita ao campo moral ou teológico, mas aponta para a urgência de uma reconfiguração epistemológica e pedagógica nas instituições de ensino superior, que devem assumir como missão a formação de sujeitos capazes de compreender e agir sobre essa realidade interconectada.

Nesse contexto, os valores e princípios da Companhia de Jesus convocam suas universidades a repensarem suas práticas formativas à luz da ecologia integral.

Essa abordagem exige uma formação que integre dimensões científicas, éticas, espirituais e políticas, promovendo uma consciência crítica sobre os efeitos do modelo civilizatório vigente, e incentivando o protagonismo de lideranças comprometidas com a sustentabilidade, a justiça social e a solidariedade global. A formação integral, tal como proposta pela tradição inaciana, adquire assim uma nova centralidade ao promover não apenas a excelência acadêmica, mas o engajamento com a transformação do mundo, com sensibilidade aos clamores da Terra e dos pobres.

Ao reconhecer a crise socioambiental como expressão do rompimento das relações justas com o próximo e com a criação, a Companhia de Jesus insere a universidade em um projeto ético-político de construção de uma nova racionalidade: mais solidária, participativa e ambientalmente responsável. Esse horizonte não apenas atualiza a missão educativa jesuíta, mas oferece uma resposta consistente aos desafios do século XXI, reafirmando o papel da educação superior como espaço de reflexão, denúncia e construção de alternativas para uma sociedade mais justa e sustentável.

Diante desses complexos desafios, a educação jesuíta no ensino superior se alinha ao contexto das Preferências Apostólicas Universais, visando um caminho que favoreça a formação integral como base para a construção do conhecimento universitário que articula excelência acadêmica e compromisso com a transformação da realidade.

A formação integral constitui o eixo estruturante da pedagogia inaciana, entendida como o desenvolvimento simultâneo das dimensões cognitiva, afetiva, ética, espiritual e social da pessoa. Segundo Sosa (2018), em visita ao Brasil:

(...) o apostolado intelectual em nossas instituições universitárias requer, por um lado, ajudar novas gerações que buscam formação acadêmica e profissional, para que se situem na realidade, enraizados, com gratidão, no conhecimento passado, atentos com olhar crítico e livre, sobre as questões do presente e olhando com criatividade e esperança para o futuro para poderem, a partir daí, projetar seu desenvolvimento pessoal e sua contribuição, para construir um mundo melhor como profissionais e pesquisadores (Sosa, 2018, p. 15).

Na tradição educativa da Companhia de Jesus, os princípios constituem os fundamentos orientadores permanentes que sustentam a proposta educativa. Eles representam as diretrizes filosófico-educativas que refletem a identidade inaciana e orientam a formação integral do sujeito. São concebidos como elementos estruturantes e invariáveis, mesmo diante das transformações sociais, políticas e culturais, garantindo a fidelidade ao legado educativo jesuíta ao longo do tempo. Entre os princípios que alicerçam a missão educativa jesuíta, destacam-se:

- (1) **Formação integral da pessoa humana:** busca o desenvolvimento pleno das dimensões intelectual, ética, espiritual, emocional e social. Esta perspectiva alinha-se à concepção humanista de educação promovida por Inácio de Loyola, que compreendia o ser humano como um sujeito em constante processo de crescimento e discernimento.
- (2) **Excelência humana e acadêmica:** entendida não apenas como domínio do conhecimento erudito, mas, sobretudo, como compromisso com a verdade, a ética e a responsabilidade no uso do saber.
- (3) **Cura personalis e o magis inaciano:** significa cuidado com a pessoa e o impulso permanente de aperfeiçoamento que se traduz como expressão concreta do interesse pelo processo de desenvolvimento dos sujeitos de maneira geral. Eles orientam o acompanhamento atento e personalizado do estudante, respeitando suas singularidades, potencialidades, contextos e trajetórias de vida. Tal cuidado não se limita ao acompanhamento pedagógico, mas abarca o projeto de vida e o desenvolvimento ético e espiritual do discente, em vista de sua inserção consciente e responsável na sociedade.
- (4) **Serviço da fé e promoção da justiça:** propõe a articulação entre espiritualidade cristã e compromisso social, formando sujeitos comprometidos com a transformação das estruturas injustas da sociedade à luz da fé que se expressa pelo amor e pela ação concreta.
- (5) **Educação contextualizada:** exige sensibilidade às realidades históricas, sociais e culturais dos territórios e sujeitos envolvidos no processo educativo, permitindo que o conhecimento produzido nas instituições jesuítas dialogue criticamente com os desafios do tempo presente.

Esses princípios estão explicitados em documentos fundamentais da tradição educativa jesuíta, como *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986) e *Paradigma Pedagógico Inaciano* (1993), citados no capítulo anterior, entre outros que orientam todo o processo formativo nas instituições educativas vinculadas à Companhia de Jesus no mundo inteiro.

A educação jesuíta é também sustentada por valores que transcendem o ambiente escolar e orientam o sentido da formação como missão apostólica. O

Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica (2021-2025) explicita sete valores centrais: (1) amor e serviço, (2) justiça socioambiental, (3) discernimento, (4) cuidado com a pessoa, (5) formação integral, (6) colaboração e sustentabilidade, (7) criatividade e inovação (cf. Rede Jesuíta de Educação Básica, 2021).

Esses valores operam de forma interdependente. *Amor e serviço* configuram a resposta ativa ao chamado cristão de solidariedade e compromisso com os mais vulneráveis. A *justiça socioambiental* remete à reconciliação com Deus, com a humanidade e com a criação, convocando à transformação das estruturas sociais injustas. O *discernimento*, como prática cotidiana, orienta as decisões à luz da fé e da realidade. O *cuidado com a pessoa* reforça a dignidade de cada sujeito no processo educativo. *Colaboração e sustentabilidade* favorecem o trabalho em rede, enquanto *criatividade e inovação* revelam a abertura da tradição inaciana ao novo, sem renunciar à sua identidade.

2.1.

A PUC-Rio: um projeto universitário confiado aos jesuítas no Brasil contemporâneo

A Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, promulgada pelo Papa João Paulo II em 15 de agosto de 1990, constitui um marco regulatório para as universidades católicas, oferecendo diretrizes sobre sua missão, identidade e função social. O documento reafirma a missão das universidades católicas de harmonizar a busca pela verdade científica com a fé cristã, promovendo uma formação integral. No que se refere à natureza e aos objetivos:

(...) Ela goza daquela autonomia institucional que é necessária para cumprir as suas funções com eficácia, e garante aos seus membros a liberdade acadêmica na salvaguarda dos direitos do indivíduo e da comunidade no âmbito das exigências da verdade e do bem comum (PUC-Rio, 2001, n.12, p. 130-131).

O mesmo documento, ressaltando os aspectos da Identidade e Missão da Universidade Católica, destaca:

Numa Universidade Católica, portanto, os ideais, as atitudes e os princípios católicos impregnam e modelam as atividades universitárias de acordo com a natureza e a autonomia próprias de tais atividades. Numa palavra, sendo ao mesmo tempo Universidade e Católica, ela deve ser juntamente uma comunidade de estudiosos,

que representam diversos campos do conhecimento humano, e uma instituição acadêmica, na qual o cristianismo está presente dum modo vital (*ib.*).

Ao refletir sobre a missão institucional da PUC-Rio, torna-se essencial compreender sua origem histórica, seus fundamentos formativos e os caminhos que a constituíram como uma das principais referências acadêmicas do país. Sua fundação insere-se em um contexto marcado por disputas ideológicas, transformações sociais profundas e pela necessidade da Igreja Católica de afirmar sua presença no campo educacional diante do avanço da laicização e de novos paradigmas científicos. A criação da PUC-Rio foi, portanto, uma resposta estratégica da Igreja e da Companhia de Jesus à crescente demanda por uma formação universitária que integrasse excelência acadêmica, ética cristã e compromisso com o bem comum.

Desde seus primeiros anos, a Universidade foi concebida como um projeto de formação integral, estruturado sobre os pilares da tradição educativa jesuíta e da Doutrina Social da Igreja. Com a liderança de figuras como o padre Leonel Franca e o apoio de intelectuais católicos como Alceu Amoroso Lima, a PUC-Rio consolidou uma identidade que articula fé e razão, ciência e espiritualidade, inovação e fidelidade à missão. Tal identidade se expressa, ao longo de sua trajetória, na valorização da justiça social, da inclusão estudantil, da cultura do encontro e da promoção de lideranças comprometidas com a transformação da realidade.

No cenário contemporâneo, a Universidade reafirma sua vocação comunitária e confessional católica, integrando os princípios do humanismo cristão às exigências de um mundo plural, desigual e em constante mutação. Documentos recentes da Companhia de Jesus e da própria PUC-Rio apontam para a centralidade da formação integral como resposta aos desafios da tecnocracia, do individualismo e da fragmentação do saber. Este capítulo, portanto, oferece uma leitura articulada das origens, dos marcos institucionais e das opções pedagógicas que definem a missão da PUC-Rio, situando-a como espaço de esperança crítica, inovação e compromisso ético com a sociedade brasileira contemporânea.

2.2.

A gênese da PUC-Rio no contexto da ação educativa católica no Brasil

A fundação da PUC-Rio, em 1941, insere-se em um cenário internacional e nacional profundamente marcado por transformações políticas, ideológicas e sociais. No plano global, o início da década de 1940 foi fortemente impactado pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conflito que reconfigurou as relações entre os Estados, as ideologias e as instituições, estabelecendo novas formas de disputa e dominação geopolítica. Segundo Hobsbawm (1995, p. 258), “a Segunda Guerra Mundial não apenas transformou os sistemas políticos, mas também acentuou o papel do conhecimento técnico e científico como fator estratégico de poder”.

Nesse contexto, a educação passou a ocupar um lugar central nos projetos de reconstrução e hegemonia ideológica das grandes potências, que viam nas universidades instrumentos essenciais para a formação de elites técnico-intelectuais e para a difusão de valores civilizatórios. Na América Latina, os reflexos desse movimento repercutiram na ampliação da educação superior e na redefinição das agendas educacionais. Como observa Schwartzman (1991), esse período inaugurou um processo de institucionalização e profissionalização das universidades brasileiras, que passaram a ser reconhecidas como espaços estratégicos para o desenvolvimento nacional e não apenas como centros de reprodução cultural.

A atuação das universidades católicas nesse processo pode ser compreendida, conforme Cunha (2007, p. 103), como “uma resposta institucional da Igreja à laicização do ensino e à emergência de paradigmas científicos tidos como incompatíveis com a fé cristã”. A ampliação da presença católica no campo educacional, especialmente no ensino superior, representava uma estratégia para afirmar os valores do humanismo cristão e garantir a formação de quadros ideológicos alinhados à Doutrina Social da Igreja.

Nesse sentido, a Encíclica *Quadragesimo Anno*, promulgada por Pio XI em 1931, aprofundou os princípios formulados na *Rerum Novarum* (1891), de Leão XIII, diante de uma conjuntura marcada pela crise econômica global de 1929, o crescimento dos regimes totalitários e a fragilidade das democracias liberais. O documento reafirmou o direito à propriedade privada, mas condenou sua concentração abusiva, denunciando os efeitos do capitalismo desregulado sobre os

trabalhadores e sobre a dignidade humana. Ao mesmo tempo, rejeitou o coletivismo marxista, defendendo uma via alternativa inspirada no princípio da subsidiariedade (Pio XI, 1931).

Como destaca De Paula (2013), a Encíclica propôs um modelo de organização social em que o Estado atuasse de forma complementar às instâncias da sociedade civil, como famílias, associações e comunidades locais, e não como poder centralizador. Para Dallari (2008, p. 92), a *Quadragesimo Anno* representou “um dos primeiros documentos eclesiais a abordar de forma sistemática as questões estruturais da economia capitalista, propondo alternativas ancoradas na solidariedade cristã”.

A Encíclica *Quadragesimo Anno* apresentou um apelo à justiça social e ao protagonismo das instâncias intermediárias da sociedade civil, como associações, sindicatos e famílias, e encontrou eco na proposta de uma universidade que fosse alternativa ao modelo estatal e laico dominante. O documento traçava um caminho próprio, no qual a formação intelectual e ética da juventude seria essencial para a renovação da ordem social. A fundação da PUC-Rio materializa esse horizonte doutrinário, ao se constituir como espaço de resistência moral e de construção de uma elite técnica inspirada pelos valores cristãos.

No Brasil, sua recepção fortaleceu a ação social da Igreja, especialmente por meio da Ação Católica, que ganhava relevância desde os anos 1930. Segundo Sanchis (1997, p. 144), “a recepção da *Quadragesimo Anno* fortaleceu o discurso da Igreja como mediadora moral da ordem social e incentivou o protagonismo dos leigos organizados nas estruturas civis”. Essa orientação doutrinária fomentou a criação de obras sociais, sindicatos cristãos e, sobretudo, instituições de ensino superior católicas voltadas à promoção do bem comum.

A fundação da PUC-Rio expressa, assim, a aplicação prática desses princípios no campo educacional. Impulsionada pela Arquidiocese do Rio de Janeiro, sob a liderança de Dom Sebastião Leme, e pelo jesuíta Padre Leonel Franca, a iniciativa teve por objetivo formar uma elite intelectual católica capaz de atuar com competência técnica e ética cristã. Como destaca Almeida (2004), tratava-se de uma intervenção estratégica da Igreja no cenário educacional brasileiro, em consonância com as diretrizes do Vaticano e com a conjuntura ideológica da época.

Desde sua origem, a PUC-Rio foi confiada à Companhia de Jesus, cuja tradição educativa remonta ao século XVI e se estrutura a partir de uma pedagogia que integra fé, razão, serviço e discernimento. A atuação dos jesuítas na condução da universidade não se limitou à administração institucional, mas impregnou o projeto acadêmico com os princípios da espiritualidade inaciana, voltados à formação integral da pessoa humana. Essa escolha estratégica refletia o desejo da Igreja de assegurar uma presença qualificada e coerente no campo universitário, por meio de uma ordem religiosa reconhecida historicamente por sua excelência intelectual e por seu compromisso com a justiça social. A Companhia de Jesus, portanto, não apenas fundou, mas moldou profundamente a identidade da PUC-Rio, articulando tradição e inovação no enfrentamento dos desafios do tempo.

O contexto nacional também era marcado pela consolidação do Estado Novo (1937-1945), regime autoritário liderado por Getúlio Vargas, que centralizou o poder, promoveu reformas econômicas e institucionais, e estabeleceu um projeto nacionalista de modernização. A educação, nesse modelo, era concebida como instrumento de construção da identidade nacional, mas também de controle ideológico. Saviani (2008) aponta que a crescente laicização do ensino, promovida pelo Estado, impactava as relações com a Igreja Católica e desafiava a sua presença no campo educacional.

Diante disso, a criação da PUC-Rio pode ser compreendida como uma resposta institucional da Igreja Católica ao avanço das políticas laicizantes e à penetração de ideologias consideradas materialistas ou anticristãs no ensino superior. Conforme Cunha (2007), o objetivo era consolidar um espaço formativo autônomo, fundado nos princípios do humanismo cristão e na Doutrina Social da Igreja, garantindo uma formação ética e cultural sólida.

A iniciativa do Primeiro Concílio Plenário Brasileiro para a criação da Universidade Católica foi impulsionada pela Arquidiocese do Rio de Janeiro, à época liderada por Dom Sebastião Leme, e pelo jesuíta e filósofo Padre Leonel Franca, que viria a ser o primeiro Reitor da PUC-Rio. Ele defendia uma universidade que unisse fé e razão, tradição e modernidade, buscando formar lideranças capazes de intervir na sociedade com base em princípios cristãos e sólidos fundamentos acadêmicos (Franca, 1954). A criação da PUC-Rio foi

autorizada por Decreto Federal em 15 de agosto de 1941, marcando a fundação da primeira universidade católica do Brasil reconhecida oficialmente pelo Estado.

Nas décadas seguintes, a Universidade destacou-se por sua qualidade acadêmica, pela pluralidade de seus quadros docentes e pela abertura progressiva a novos públicos, sem abandonar sua identidade confessional. Essa capacidade de adaptação às exigências da modernização, sem renunciar à inspiração humanista e cristã, é destacada por Cunha (2007), que vê na PUC-Rio uma experiência exitosa de articulação entre tradição confessional e inovação acadêmica. A Universidade estabeleceu-se como centro de excelência científica e referência nos debates educacionais e sociais do país, comprometida com a doutrina social da Igreja e com a formação de uma elite intelectual católica.

A PUC-Rio se consolida como resposta estratégica da Igreja Católica brasileira, em consonância com o Vaticano e com a Companhia de Jesus, ao processo de secularização do ensino superior e à crescente influência de outras ideologias. Destaca-se como um centro de excelência acadêmica, com inserção internacional e forte presença nos debates educacionais e sociais do país. A atuação da Universidade nas áreas de ciência e tecnologia, filosofia, economia, comunicação, serviço social e ciências sociais contribuiu para a formação de gerações de profissionais comprometidos com a construção democrática e com a justiça social.

Ao longo de sua história, a Universidade marcou presença decisiva na formulação de políticas econômicas e sociais de abrangência nacional. No âmbito econômico, destaca-se como berço intelectual do *Plano Real* — em especial por meio do Departamento de Economia, cujas ideias inovadoras serviram de base para o programa que estabilizou a economia brasileira em 1994, ao pôr fim a uma prolongada hiperinflação¹⁷. Na dimensão social, adianta-se e inspira ao próprio PROUNI ao instituir, ainda na década de 1990, uma bolsa de ação social voltada a estudantes de bom desempenho acadêmico e baixa renda, iniciativa pioneira (Marques, 2023) que, quinze anos antes do programa federal, já refletia seu compromisso com a inclusão.

¹⁷ Disponível em: https://www.puc-rio.br/noticias/orealnapuc_2024-04-12.html. Acesso em: 14 jul. 2025.

A trajetória da PUC-Rio confirma, assim, sua vocação para responder criticamente aos desafios das transformações históricas e culturais do Brasil e do mundo, mantendo-se fiel à sua missão institucional de matriz católica e inaciana, voltada ao serviço, à justiça e à formação integral da pessoa humana.

2.3.

Intelectuais católicos e o projeto universitário da PUC-Rio

A criação da PUC-Rio deve ser compreendida também no contexto do esforço da Igreja Católica em formar uma elite intelectual comprometida com os princípios do cristianismo e preparada para disputar os rumos da cultura brasileira no século XX. A atuação de intelectuais católicos como Alceu Amoroso Lima e do Padre Leonel Franca, S.J. revela a articulação entre fé, ciência e responsabilidade social na origem do projeto universitário da instituição.

A dissertação de Elaine de Azevedo Maria (2021) demonstra que a fundação da PUC-Rio, representou não apenas uma reação à laicização do ensino, mas uma estratégia institucional da Igreja para formar uma elite católica intelectualizada. Desde sua origem, a Universidade foi confiada à Companhia de Jesus e estruturada como um projeto de formação integral que articulava fé, razão e compromisso social. Segundo a autora:

A PUC-Rio foi fundada em 1941 por D. Sebastião Leme e pelo padre jesuíta Leonel Franca e desde o início foi administrada pela Companhia de Jesus [...] Percebe-se, na sua proposta institucional, o objetivo de ser um agente transformador da sociedade através da valorização do pluralismo cultural, o que é coerente com o projeto educativo comum (PEC) das universidades confiadas à Companhia de Jesus na América Latina (Maria, 2021, p. 35).

Nesse sentido, a PUC-Rio assumiu, desde o início, a missão de integrar os desafios do mundo contemporâneo com os valores da tradição cristã, reafirmando a pedagogia inaciana como referência para a formação universitária. Como destaca Ivern (2007):

A formação integral, além de constituir uma das características mais marcantes da tradição educacional da Companhia de Jesus, é também uma das exigências de uma antropologia cristã e de uma educação que se inspire nesta antropologia. [...] A missão da universidade é essencialmente questionadora, crítica do contexto plural em que se desenvolvem as suas atividades, para poder assim contribuir para transformá-lo e melhorá-lo (Ivern, 2007, p. 46-47).

Essa perspectiva formativa foi reforçada pela atuação de Alceu Amoroso Lima, conhecido como Tristão de Ataíde, que desempenhou papel fundamental na construção do pensamento católico moderno no Brasil. Embora não tenha exercido funções administrativas diretas na PUC-Rio, Alceu foi figura de referência para o ambiente intelectual da universidade, articulando fé e razão em defesa de uma educação voltada à justiça social, à dignidade humana e à democracia. Sua atuação no Centro Dom Vital e seus escritos sobre educação, democracia e espiritualidade formaram o pano de fundo ideológico e espiritual que influenciou diversas gerações de professores e estudantes da universidade. Suas ideias ajudaram a consolidar um *ethos* institucional que conjugava liberdade intelectual, compromisso social e formação moral, em consonância com os princípios da Doutrina Social da Igreja e com a missão da Companhia de Jesus no campo da educação superior (Sanchez, 1978, p. 13).

A fidelidade a essa tradição é reafirmada no *Marco Referencial* da PUC-Rio (2014), que define a Universidade como uma instituição comunitária orientada à construção de uma sociedade mais justa e solidária. O documento afirma que:

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro é uma instituição dedicada ao ensino, à pesquisa e à extensão. É uma universidade particular e confessional, que tem ademais um caráter comunitário, enquanto está ligada a um grupo social que aceita a inspiração da tradição humanístico-cristã da Igreja Católica e, ainda, enquanto em sua atuação se concebe como uma instituição prestadora de um serviço de interesse público.

Sua legitimidade como entidade particular, confessional e comunitária está fundamentada nos seguintes princípios estabelecidos pela Constituição da República do Brasil: 1) “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (art. 206, II; 2), “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (art. 206, III). Inserida numa sociedade pluralista, a PUC-Rio tem sua identidade própria, fundamentada na concepção cristã do homem e do universo (PUC-Rio, 2001, p. 15).

A atuação de intelectuais católicos como Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima foi decisiva tanto na concepção institucional da PUC-Rio quanto na formação de uma cultura universitária católica no Brasil. Essa cultura se expressava em uma concepção de universidade orientada pelo bem comum, fundamentada na visão cristã da pessoa humana e atenta às urgências éticas do mundo contemporâneo. Nos primeiros anos da PUC-Rio, esses princípios influenciaram diretamente práticas curriculares, critérios de admissão docente, estímulo ao pluralismo crítico e

incentivo à pesquisa voltada para os grandes desafios sociais. A universidade consolidava-se como centro formativo confessional enraizado na tradição cristã, com vocação pública e capacidade de irradiar valores humanistas no cenário nacional.

A concepção de universidade assumida pela PUC-Rio, portanto, não se restringe à excelência acadêmica, mas incorpora o compromisso com o bem comum e com o enfrentamento das desigualdades sociais. Essa visão, que encontra ressonância nas Preferências Apostólicas Universais da Companhia de Jesus (2019), sustenta a prática educativa da instituição ao longo de sua história.

2.4.

Padre Leonel Franca e os fundamentos da Missão Educativa da PUC-Rio

O padre jesuíta Leonel Edgard da Silveira Franca S.J. (1893–1948), nascido em São Gabriel (RS), destacou-se como um dos mais importantes pensadores católicos do Brasil na primeira metade do século XX (Franca, 2025-B). Ingressou na Companhia de Jesus em 1908 e completou seus estudos filosóficos e teológicos na Universidade Gregoriana, em Roma, onde obteve o doutorado. Ao retornar ao Brasil, atuou como professor, conferencista e articulista em jornais e revistas católicas, tornando-se referência nacional na defesa do diálogo entre fé e razão, e da inserção da Igreja no debate educacional e científico do país.

Sua obra intelectual, marcada pelo rigor filosófico e pela erudição, inclui títulos como *A Igreja, a Reforma e a Civilização* (1934), nos quais defende o papel civilizacional do cristianismo e sustenta a compatibilidade entre ciência e fé. O pensamento de Franca exerceu profunda influência sobre intelectuais católicos brasileiros e latino-americanos, sobretudo pela clareza com que articulava uma visão humanista de educação com os desafios da modernidade.

A partir da década de 1930, Padre Leonel Franca passou a atuar com mais intensidade junto a D. Sebastião Leme e as lideranças do Centro Dom Vital e da Ação Católica Brasileira na articulação de um projeto de universidade católica. Em 1941, com o apoio do Vaticano e as instâncias governamentais no campo da educação, concretiza-se a fundação das Faculdades Católicas, que em 1946 se

transformariam na PUC-Rio. Franca foi seu primeiro Reitor, cargo que ocupou até sua morte, em 1948. Sua visão sobre a educação está sintetizada em um de seus pronunciamentos inaugurais:

Uma Universidade é, antes de tudo, uma instituição de alta cultura; a expressão mais alta da inteligência de um povo; o órgão que de geração a geração, transmite, com o patrimônio da ciência universal, o tesouro próprio e incomunicável de sua história, de sua literatura, de sua arte. Na austeridade do seu recinto forma-se o escol da nacionalidade, que amanhã responderá pelos seus destinos (Franca *apud* Dias, 2023, p. 60).

Em outro trecho de seu discurso de fundação, expressa sua compreensão da missão formativa da universidade:

Homens de ciência e homens de ação, responsáveis pela orientação do governo ou pelo exercício das profissões liberais, todos os que vincam profundamente na história de um povo, vão buscar, na formação superior do espírito, a competência que os eleve à grandeza de sua missão (Franca *apud* Dias, 2023, p. 61).

Como destaca Bingemer (2023, p. 20), “(...) transitando entre presidentes e políticos influentes, intelectuais renomados e poetas maiores, bispos, cardeais e religiosos, o Pe. Franca ia tecendo a tela espessa de sua vida e do projeto maior que lhe aparecia no horizonte: a fundação da Universidade Católica do Rio de Janeiro”. Seu legado permanece vivo na identidade institucional da PUC-Rio, que mantém a educação jesuíta como referência e reafirma, em seus documentos contemporâneos, o compromisso com a formação ética, científica e socialmente engajada.

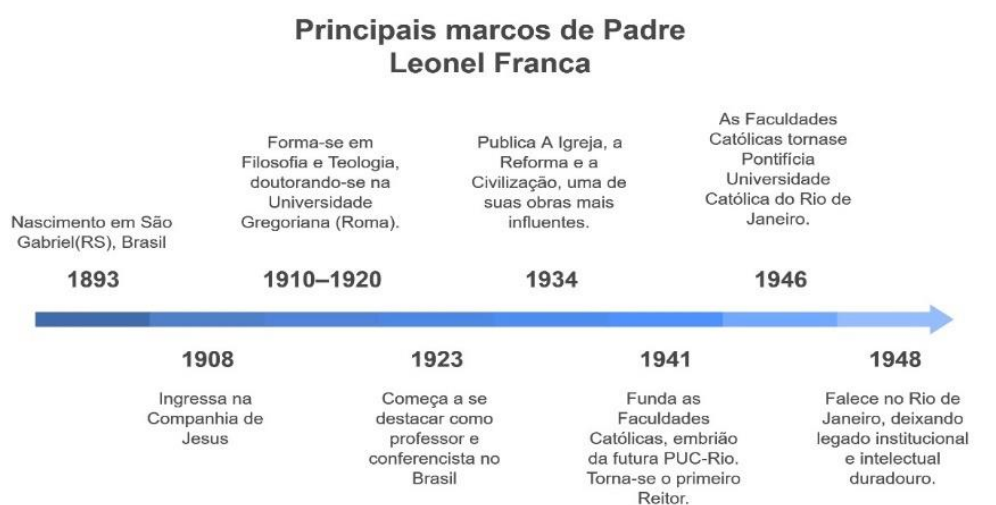


Figura 3 – Principais marcos do Padre Leonel Franca.
Fonte: elaborado a partir de informações do site FPLF (2025).

O legado de Padre Leonel Franca permanece vivo não apenas na memória institucional da PUC-Rio, mas também em sua cultura acadêmica e nas diretrizes formativas que a universidade continua a desenvolver. A valorização do diálogo entre fé e ciência, aposta na excelência intelectual com responsabilidade ética e o compromisso com a formação de lideranças para o bem comum continuam a orientar projetos pedagógicos, políticas de inclusão e propostas de extensão. Essa marca jesuíta impressa por Padre Leonel Franca é visível, por exemplo, no modo como a universidade articula sua identidade confessional com a inserção crítica no mundo contemporâneo, reafirmando a educação como instrumento de transformação social.

2.5.

A opção comunitária: a natureza identitária da PUC-Rio

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, ao longo de sua trajetória, tem afirmado de modo consistente sua identidade como universidade comunitária, católica, confessional e sem fins lucrativos. Essa identidade foi consolidada especialmente com o reconhecimento jurídico da PUC-Rio como Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), conforme a Portaria MEC nº 679, de 12 de novembro de 2014. Tal classificação a distingue no cenário do ensino superior brasileiro, por estar voltada ao interesse público, ao bem comum e ao compromisso com a inclusão social, a cidadania e a formação integral. Segundo o *Marco Referencial* da Universidade:

Pelo cultivo, no seio da comunidade universitária, dos valores expressos nesta carta, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro visa à promoção da cultura e do desenvolvimento integral de pessoas que revelem:

- liderança, comprometida com a evangelização da cultura;
- disponibilidade para servir, conforme o espírito evangélico;
- seriedade e competência profissional constantemente atualizada mediante a formação permanente;
- capacidade de perceber a realidade e sensibilidade às necessidades do outro e do bem comum;
- compromisso de criar uma sociedade mais justa e fraterna (PUC-Rio, 2001, p. 17).

A Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* entende que:

[...] a Comunidade universitária é animada por um espírito de liberdade e caridade; é caracterizada pelo respeito recíproco, pelo diálogo sincero, pela defesa dos direitos

de cada um. Assiste todos os seus membros a conseguir a plenitude como pessoas humanas [...] (*ib*, p.135).

Nesse contexto, a Fundação Padre Leonel Franca (FPLF) ocupa lugar estratégico como entidade de apoio à missão comunitária da Universidade. Criada em 1983 e qualificada como organização da sociedade civil, a FPLF atua como elo entre a PUC-Rio e as ações de extensão, responsabilidade social e filantropia. Conforme o portal institucional, a Fundação tem por objetivo:

A missão da FPLF é promover serviços e gestão de projetos e programas de interesse da sociedade, em sintonia com os propósitos institucionais da PUC-Rio, através de convênios e contratos que objetivam o desenvolvimento e a prestação de serviços de caráter técnico, científico, cultural, social e artístico (Franca, 2025).

A VRC desenvolve ações voltadas à permanência estudantil e à inclusão social. Entre os principais instrumentos dessa atuação destacam-se o Programa Institucional de Bolsas, o Fundo Emergencial de Solidariedade (FESP), o Serviço de Orientação Psicológica (PSICOM), o Núcleo de Estudo e Ação Mundo da Juventude (NEAM), além das articulações comunitárias e projetos culturais com base nos territórios. A atuação da VRC é a essência da identidade católica e jesuítica da PUC-Rio.

A identidade comunitária da Universidade vai além da filantropia. Ela é a expressão concreta de um projeto formativo e institucional inspirado no humanismo cristão e na pedagogia inaciana. A concepção de “comunitária” que a Universidade assume está relacionada à noção de missão compartilhada, à corresponsabilidade da comunidade acadêmica e à promoção de um conhecimento voltado à transformação da realidade. Como destaca o portal da FPLF: A Fundação busca articular os diferentes saberes e práticas em prol de um desenvolvimento humano integral, promovendo projetos que dialoguem com as realidades locais, respeitando a dignidade e a diversidade dos sujeitos envolvidos (FPLF, 2024).

A opção comunitária, tal como assumida pela PUC-Rio, não se reduz à ideia administrativa de pertencimento institucional, mas expressa um princípio apostólico central da tradição jesuíta: a missão compartilhada. Inspirada na espiritualidade inaciana, essa concepção de comunidade articula corresponsabilidade, discernimento coletivo e serviço à fé e à justiça. Trata-se de cultivar um *ethos* de participação ativa, em que estudantes, docentes e

colaboradores se reconhecem como sujeitos implicados na construção de um projeto comum. Nesse horizonte, a comunidade universitária torna-se espaço de escuta, diálogo e solidariedade, em sintonia com os valores do Evangelho e com os desafios sociais de cada época. A partir dessa estrutura, a instituição reafirma sua opção comunitária como um traço identitário, que a compromete com o enfrentamento das desigualdades sociais, promovendo o diálogo permanente com a construção de um saber que se articula à vida concreta dos diferentes sujeitos sociais. Como assinala Siqueira (2018):

O isolamento e o fechamento em si mesmo ou nos próprios interesses nunca são o caminho para voltar a dar esperança e realizar uma renovação, mas é a proximidade, a cultura do encontro. A universidade é um lugar privilegiado no qual se promove, se ensina e se vive essa cultura do diálogo, que não nivela indiscriminadamente diferenças e pluralismos, nem sequer cultiva extremos, fazendo com que se tornem motivo de confronto, mas ao contrário, se abre para um confronto inteligente e construtivo. Isso significa compreender e valorizar as riquezas do outro, considerando-o não com indiferença, mas como fator de crescimento (Siqueira, 2018, p. 12-13).

Ao se afirmar como universidade comunitária, a PUC-Rio distingue-se tanto das instituições de ensino superior voltadas à lógica do mercado quanto de modelos confessionais mais fechados ao diálogo com a pluralidade. Sua proposta formativa, enraizada na tradição católica e inaciana, assume a educação como serviço, orientado à transformação social e ao bem comum. Esse posicionamento confere à PUC-Rio uma identidade singular no cenário brasileiro: trata-se de uma universidade privada e confessional, mas que se organiza a partir de princípios sociais e se compromete com a justiça, a inclusão e a escuta das realidades sociais e culturais que a cercam.

Essa perspectiva comunitária e dialógica é, ainda hoje, reafirmada como princípio orientador da vida universitária. Em mensagem institucional de posse, o atual Reitor Pe. Anderson Antônio Pedroso, S.J., destacou que a missão comunitária da PUC-Rio exige o cultivo de atitudes sapienciais como o sentido de pertencimento, a escuta profunda e a fidelidade criativa. Para ele, essas atitudes são simultaneamente valores fundantes e métodos de discernimento que podem guiar a universidade na construção de uma visão inovadora e sustentável, em diálogo com sua identidade e missão institucional (Pedroso, 2023). A opção comunitária, portanto, não é um adereço institucional, mas o núcleo de um *ethos* universitário

que conjuga excelência acadêmica, fé, serviço e compromisso social, expressando a tradição da educação católica inaciana no século XXI.

2.6.

Formação Integral e Identidade Jesuíta: entre tradição e inovação na PUC-Rio

No contexto brasileiro, a PUC-Rio representa expressão singular dessa tradição educativa jesuíta no ensino superior. Sua identidade comunitária e confessional, marcada pela articulação entre excelência acadêmica e compromisso social, insere-se na mesma lógica de alcance global da Companhia de Jesus, mas com especificidades relacionadas ao cenário nacional e às demandas locais. Nesse sentido, a PUC-Rio constitui um espaço privilegiado para compreender como os princípios da formação integral e da responsabilidade social, característicos da rede internacional jesuíta, são concretizados em práticas institucionais voltadas à inclusão, à justiça social e à produção de conhecimento comprometido com a transformação da realidade brasileira.

Desde sua fundação a PUC-Rio articulou excelência acadêmica, identidade católica e compromisso social em um projeto educativo inspirado na tradição inaciana. Tendo como primeiro Reitor Pe. Leonel Franca, S.J., a universidade nasceu com a missão de integrar fé, razão e serviço à sociedade, oferecendo uma formação capaz de responder criticamente aos desafios históricos do país e de formar sujeitos comprometidos com a transformação da realidade. Essa inspiração fundacional encontrou ressonância em marcos posteriores da Companhia de Jesus, no Concílio Vaticano II e na ação renovadora do Superior Geral Pe. Pedro Arrupe, que reorientou a missão educativa da Ordem à luz da articulação entre fé e promoção da justiça.

Na contemporaneidade, a formação integral deixou de ser apenas um ideal pedagógico para se tornar uma necessidade diante dos desafios da fragmentação do saber, da tecnocracia e da indiferença social. A Companhia de Jesus, por meio das Congregações Gerais e dos documentos produzidos por suas Províncias e redes educativas, tem reafirmado a centralidade desse horizonte formativo, atualizando-o à luz das exigências atuais. A Congregação Geral 31 foi um marco importante na

incorporação da promoção da justiça como dimensão constitutiva da missão educativa, com base na articulação entre fé e justiça.

A educação da juventude, especialmente mediante colégios e universidades, sempre foi considerada pelos nossos predecessores como um ministério de suma importância para a consecução do fim da Companhia. [...] Hoje mais do que nunca, a educação, de fato, constitui um campo privilegiado para formar homens conscientes de suas responsabilidades e capazes de trabalhar pela justiça social e pelo bem comum (CG 31, Decreto 28, n. 1-2, 1966).

Essa visão humanista e profundamente evangélica atribui à educação um papel essencial na formação de sujeitos capazes de colocar seus saberes e recursos a serviço dos demais, superando o individualismo e a lógica da acumulação. Assim, o ideal educativo jesuíta se converte em caminho de humanização, orientando a educação na perspectiva de “ser mais para os demais”, expressão cunhada por Padre Pedro Arrupe, em sintonia com o binômio indissociável fé e justiça, proposto pela 32ª Congregação Geral da Companhia de Jesus (1975). No contexto das instituições de ensino superior jesuítas, o legado de Arrupe se manifesta na busca de uma formação que não apenas qualifique tecnicamente os estudantes, “educar para a justiça é, portanto, educar para a mudança, formar homens que sejam agentes eficazes de transformação e mudança” (Margenat, 2022, p. 148), mas que os torne conscientes de sua responsabilidade ética e política.

A educação jesuíta, nesse horizonte, é compreendida como caminho de humanização, que estimula o discernimento pessoal, o compromisso coletivo e a abertura ao outro.

Alguém não é mais humano quando se fecha em si mesmo, mas na medida em que se abre aos demais. O “saber” e o “ter”, isto é, o centrar-se em si mesmo e apropriar-se das coisas com inteligência e poder, são certamente dimensões enriquecedoras do homem, mas somente na medida em que este homem não se feche para os outros homens, mas que enriqueça a mesma doação e a entrega amorosa desse mesmo aos demais. Toda pessoa que faz crescer os “saberes” deste mundo, ou os “teres” deste mundo para colocá-los a serviço da humanidade, realiza uma tarefa de humanização de si mesma e de humanização do mundo (Margenat, 2022, p. 148-149).

A partir da liderança de Padre Arrupe, a promoção da justiça tornou-se elemento constitutivo da missão apostólica da Companhia de Jesus, sendo formalmente incorporada pelas Congregações Gerais subsequentes. Desde então, o apostolado educativo tem sido concebido como um espaço privilegiado para essa

missão, sobretudo nas universidades, onde se formam as novas lideranças sociais e intelectuais do mundo contemporâneo.

Esse horizonte formativo foi reafirmado pelas Congregações Gerais 35 (2008) e 36 (2016), que ampliaram a compreensão da missão jesuíta, incorporando o cuidado com a Casa Comum, o diálogo intercultural e a reconciliação como dimensões essenciais da ação apostólica. A 36ª CG, por exemplo, reconhece a relação entre degradação ambiental, pobreza e exclusão, e convoca as instituições da Companhia a responderem com audácia aos desafios globais. Essa convocação dialoga diretamente com a proposta da encíclica *Laudato Si'*, do Papa Francisco, que denuncia o paradigma tecnocrático e propõe uma conversão ecológica integral. Assim, a tradição educativa jesuíta se atualiza à luz dos sinais dos tempos, articulando fé, justiça e sustentabilidade.

Na América Latina, essa orientação se concretiza por meio da AUSJAL¹⁸, que promove a cooperação em rede entre as universidades jesuítas do continente. O Plano Estratégico da AUSJAL (2019-2025) reafirma a centralidade da formação integral, da justiça social e da ecologia como eixos prioritários da atuação educativa.

No contexto brasileiro, a unificação das províncias¹⁹ resultou na criação da Província dos Jesuítas do Brasil (2014), que renovou a integração das diversas obras da Companhia de Jesus favorecendo o exercício pastoral inaciano, favorecendo sua atuação como corpo apostólico universal. O Plano Apostólico da Província (2022-2026) e seu Plano Estratégico (2023-2027) convocam as instituições de ensino superior a se colocarem a serviço da justiça socioambiental, da equidade e da cultura do cuidado, reconhecendo a educação como espaço de incidência apostólica. Os documentos propõem a articulação de todas as frentes educativas com a promoção do bem comum, o enfrentamento ao racismo e à desigualdade, e o fortalecimento das juventudes como protagonistas do processo formativo. Nesse sentido, as universidades são chamadas a discernir os clamores do tempo e a responder com coragem, esperança e responsabilidade. Como indica o documento:

¹⁸ Disponível em: <https://www.ausjal.org/pt/acerca-de-ausjal/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

¹⁹ A unificação da Província dos Jesuítas no Brasil foi oficializada em 16 de novembro de 2014, integrando as províncias Meridional, Centro-Leste, Nordeste e a região missionária da Amazônia. O processo visou articular melhor as obras apostólicas, unificar a formação e fortalecer o projeto comum da Companhia de Jesus no país. Essa reestruturação procurou responder de forma mais integrada aos desafios pastorais e educacionais do país, em sintonia com as Preferências Apostólicas Universais. (Jesuítas do Brasil. Disponível em: <https://jesuitasbrasil.org/>. Acesso em: 03 jul. 2025).

No Brasil, a crise sistêmica, acirrada pela pandemia do novo coronavírus, tem deixado marcas internas e externas em nossa sociedade: a perda da esperança e o agravamento de doenças. [...] Somos interpelados(as) a sabermos-nos responsáveis pela fragilidade humana dos outros e nossa na procura de um destino comum que nos torne mais comprometidos(as) com a vida, que nos faça conscientes na luta contra o racismo a violência contra as mulheres, que nos ajude a uma verdadeira conversão ecológica e que nos empenhe a fechar a lacuna da desigualdade (Província dos Jesuítas do Brasil, 2014, p. 12-14).

Essa interpelação exige das universidades uma atuação integrada, comprometida com a promoção da justiça socioambiental, da equidade e do cuidado com as múltiplas vulnerabilidades que atravessam as juventudes brasileiras. Na realidade da PUC-Rio, tais desafios se expressam na necessidade de ampliar políticas de permanência estudantil, garantir o acesso à educação de qualidade a jovens oriundos das periferias, combater o racismo estrutural, enfrentar os impactos da insegurança alimentar e da precarização do trabalho discente, além de acolher com sensibilidade às demandas de saúde mental Da comunidade universitária. Essa missão se manifesta em políticas institucionais voltadas à inclusão, à permanência estudantil e à justiça social. Iniciativas como o Programa de Bolsas Comunitárias, o Fundo Emergencial de Solidariedade (FESP), o NEAM (Núcleo de Estudo e Ação sobre a Juventude) demonstram a aproximação dos princípios inicianos na vida universitária. Destaca-se também o metaprojeto Amazonizar²⁰, que integra ensino, pesquisa, espiritualidade e extensão à luz da ecologia integral, da interculturalidade e do cuidado com os povos originários. Inspirado pelo Sínodo da Amazônia e pela *Laudato Si'*, o projeto expressa com originalidade o compromisso da universidade com uma espiritualidade engajada e uma ciência voltada à transformação da realidade.

Essa missão exige ainda um esforço contínuo de escuta e diálogo com os contextos sociais, especialmente diante da ampliação das desigualdades no Brasil no período pós-pandêmico. Como assinala o Plano Apostólico da Província do Brasil (2022–2026), é necessário reconhecer os sinais dos tempos e assumir uma postura proativa frente às dores e clamor dos mais vulneráveis. Nesse sentido, a atuação das universidades jesuítas deve se integrar aos processos sociais mais amplos, interagindo criticamente com as políticas públicas, sobretudo nos campos da educação, saúde, assistência social e inclusão digital.

²⁰ Disponível em: <https://www.puc-rio.br/amazonizar/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

O documento *Por uma Educação de qualidade para todos* (Rede Jesuíta de Educação Básica, 2021) enfatiza que as instituições jesuítas devem atuar como sujeitos coletivos no debate público sobre educação, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas democráticas, inclusivas e de qualidade. Tal compromisso implica promover ações colaborativas com os diferentes níveis da gestão pública e com as comunidades locais, reafirmando a educação de qualidade como direito de todos. Isso se reflete, por exemplo, nas iniciativas da PUC-Rio voltadas à permanência estudantil, à formação cidadã e à produção de conhecimento crítico, em sintonia com os princípios da educação jesuíta e com as urgências do nosso tempo.

Essa diretriz se articula com o Plano Estratégico da Província do Brasil (2023-2027), que reconhece a educação como dimensão central da missão da Companhia, convocando as instituições a contribuírem com um modelo educativo voltado à justiça socioambiental, à cultura do cuidado e à construção da paz. Além disso, apresenta como um dos objetivos gerais para missão em redes: “Avançar rumo a uma firme articulação do serviço às juventudes nas diferentes frentes apostólicas, de modo a favorecer o protagonismo de jovens e sua autonomia no processo de formação integral” (*ib.*) Ao destacar que a ação educativa deve promover a dignidade humana em todas as suas dimensões, o documento aponta para a urgência de repensar a escola e a universidade como espaços de transformação de realidades excludentes. O mapa abaixo apresenta o panorama da presença da Companhia de Jesus no Brasil. (Província dos Jesuítas do Brasil, 2023, p. 12).



Figura 4 – Mapa da presença jesuítica no Brasil.
Fonte: Jesuítas Brasil (2025).

A formação integral constitui eixo estruturante da pedagogia inaciana e da missão educativa da Companhia de Jesus. Inspirada nos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola e sistematizada historicamente no *Ratio Studiorum* (1599), essa proposta compreende a educação como um processo que envolve todas as dimensões da pessoa: intelectual, ética, espiritual, afetiva e social. O ideal do *cura personalis*, cuidado atento à singularidade de cada estudante, fundamenta uma proposta educativa que reconhece a complexidade dos sujeitos e promove autonomia, liberdade e compromisso com os mais vulneráveis. A pedagogia inaciana propõe um itinerário formativo baseado na experiência, reflexão crítica,

ação transformadora e avaliação, estimulando o protagonismo estudantil e a construção de um saber comprometido com a vida.

Nesse contexto, a pedagogia inaciana propõe um paradigma que conjuga reflexão crítica, discernimento ético e compromisso com a transformação da realidade. Não se trata de formar apenas bons profissionais, mas sujeitos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos, os “4 Cs” que orientam o Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus (Projeto Educativo Comum, 2021, p. 23). A formação integral implica, portanto, um processo permanente de conversão pessoal e social, que articula conhecimento, espiritualidade e engajamento com os mais vulneráveis.

Essa concepção encontra eco nos documentos recentes do Papa Francisco, como *Fratelli Tutti* (2020), e *Laudato Si'* (2015), que propõem uma ética do cuidado, da fraternidade universal e da responsabilidade intergeracional. Tais perspectivas alimentam o discernimento universitário e reforçam a convicção de que a educação deve formar sujeitos capazes de gerar alternativas à lógica do descarte, ao individualismo e à indiferença social. Na PUC-Rio, esse desafio se traduz na articulação entre excelência acadêmica, compromisso ético e inserção nos territórios, promovendo ações que respondem às múltiplas vulnerabilidades das juventudes brasileiras, especialmente no contexto pós-pandêmico.

Esse compromisso se expressa na valorização de currículos interdisciplinares, no estímulo à pesquisa voltada para a justiça socioambiental e na ampliação de ações extensionistas vinculadas aos territórios e populações em situação de vulnerabilidade. As atividades desenvolvidas pela Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários, especialmente por meio do Programa de Bolsas, do FESP²¹ e do NEAM²², são exemplos concretos de como a prática universitária da PUC-Rio traduz a tradição inaciana em ações transformadoras, capazes de integrar saberes, práticas sociais e discernimento ético.

A inovação, nesse sentido, não se confunde com modismos tecnocráticos, mas emerge da escuta atenta às realidades concretas e da fidelidade aos princípios da educação integral. Trata-se de pensar a universidade de modo sistêmico,

²¹ Disponível em: https://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrc/inclusao_social/cba/fesp/processos/. Acesso em: 17 jul. 2025.

²² Disponível em: <https://www.neam.puc-rio.br/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

projetando novos horizontes a partir do que já se vive, e renovando continuamente os compromissos humanísticos e educacionais que definem a identidade e a missão da PUC-Rio. Assim, tradição e inovação não se opõem, mas se fecundam mutuamente na construção de uma universidade viva, comprometida com a transformação da sociedade.

A tradição educativa da Companhia de Jesus, fiel à sua inspiração fundante e continuamente atualizada pelas sucessivas Congregações Gerais e documentos apostólicos, oferece à universidade contemporânea uma visão de formação integral que transcende os limites da instrução técnica ou da transmissão de conteúdo. Na PUC-Rio, essa visão se traduz em práticas que reconhecem o estudante como sujeito histórico, ético e espiritual, cuja formação exige o desenvolvimento de competências acadêmicas, sensibilidade social, abertura ao transcendente e compromisso com a justiça.

Nesse horizonte, a formação integral configura-se como um processo dinâmico e dialógico, em que tradição e inovação, fé e justiça, excelência e compromisso social se entrelaçam na construção de uma comunidade universitária plural, solidária e crítica. A atuação comunitária, portanto, não é acessória à missão da universidade, mas expressão concreta de seu projeto educativo e testemunho da espiritualidade inaciana em ação.

A trajetória da Universidade revela que a tradição educativa da Companhia de Jesus, ao longo do tempo, foi capaz de se renovar com profundidade e fidelidade. Desde a fundação por Pe. Leonel Franca, passando pela atuação de intelectuais católicos e pela consolidação de sua identidade comunitária, a Universidade afirma-se como um projeto formativo enraizado na espiritualidade inaciana e atento às urgências do mundo. Essa herança não é estática: ela se expressa em práticas pedagógicas, políticas institucionais e escolhas curriculares que procuram responder, com discernimento e coragem, aos clamores das juventudes e às exigências de justiça e inclusão no Brasil contemporâneo.

Ao conjugar tradição e inovação, espiritualidade e compromisso social, a PUC-Rio reafirma sua missão de formar sujeitos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. Sua identidade católica e comunitária não se restringe a um marco doutrinário, mas se concretiza na construção diária de uma

universidade viva, capaz de integrar excelência acadêmica, cuidado com os mais vulneráveis e esperança ativa. Nesse sentido, o projeto universitário da PUC-Rio não apenas preserva sua inspiração fundante, mas se abre ao futuro como espaço de transformação pessoal e social, testemunhando a atualidade da educação inaciana no século XXI.

Essa vocação se reflete nos reconhecimentos obtidos em avaliações nacionais e internacionais. Em 2024, a Universidade conquistou a nota máxima (5) tanto no Índice Geral de Cursos (IGC) quanto no Conceito Institucional (CI), ambos indicadores do INEP/MEC, posicionando-se como a melhor universidade privada do Brasil e entre as 20 melhores no *ranking* geral. No cenário internacional, em 2025, a PUC-Rio alcançou a 5ª colocação entre as universidades brasileiras no *World University Rankings*, com destaque para o 1º lugar em internacionalização do corpo docente e o 3º lugar em empregabilidade de seus egressos. Tais resultados reafirmam o compromisso institucional com a qualidade acadêmica, a inserção global e a responsabilidade social, elementos centrais da missão universitária jesuíta.

Assim, a PUC-Rio, como universidade comunitária e confessional, assume em seus documentos institucionais o compromisso com a formação integral, a justiça social e a produção de conhecimento em diálogo com os desafios da sociedade brasileira. Essa identidade se manifesta em sua opção comunitária, explicitada no Projeto Político Institucional e no Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027, que reafirmam a missão da universidade como espaço de inclusão, excelência e transformação.

Nesse contexto, a VRC atua como instância estratégica para a operacionalização desses princípios, por meio da política institucional de bolsas, do apoio à permanência estudantil e da articulação com as comunidades populares do entorno. As ações desenvolvidas por essa Vice-Reitoria expressam, na prática, os valores do cuidado com a pessoa, da justiça, da solidariedade e da formação integral, constituindo-se como experiência que dialoga com os princípios da educação jesuíta no ensino superior.

3

Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários: caminhos de inclusão, solidariedade e formação integral

Considero que a solidariedade é o primeiro passo para diminuir a distância entre os que têm tudo e os que não têm nada (...). Quando vejo estudantes se formando, não somente intelectual, mas, também, humanamente, com responsabilidade social, tenho ânimo renovado. A PUC-Rio tem as portas abertas para estudantes, professores e funcionários, que respeitem a diversidade econômica, de cultura, de gênero, de raça e mesmo de religião. A PUC-Rio professa sua fé na vida comunitária (Balanço Ações Comunitárias VRC, 2019).

Prof.º Augusto Sampaio
Vice-Reitor Comunitário

A PUC-Rio, alinhada aos princípios da educação católica integral, consolidada a partir do Concílio Vaticano II, estruturou sua ação comunitária como parte essencial de sua missão institucional. A Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários (VRC) nas últimas décadas consolidou ações que confirmam o compromisso com a inclusão social, a formação integral e a responsabilidade social universitária, por meio do diálogo permanente e do olhar cuidadoso para com todos os segmentos da comunidade universitária, conforme análise de documentos institucionais como: anuários e relatórios internos.

3.1.

Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários: história e compromissos

Criada em 1967, a VRC estabelece a missão comunitária e de responsabilidade social da PUC-Rio, a partir de um modelo administrativo composto pelo Grão-chanceler (Cardeal Arcebispo da Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro), pelo Reitor e por Vice-Reitores nas áreas administrativa, acadêmica e comunitária.

A VRC está definida institucionalmente para motivar o desenvolvimento integral da comunidade universitária por meio do estímulo, da orientação e da coordenação de atividades, espaços e serviços de interesse da PUC-Rio. Para tanto, privilegia o diálogo na relação com a comunidade universitária para a adequada escuta e acolhimento das demandas apresentadas por alunos e respectivos responsáveis, professores e corpo técnico-administrativo. Desta maneira,

constituiu-se como um espaço sempre aberto e pronto para acolher todos os que chegam, na perspectiva de imprimir um processo dialógico, objetivando a troca de saberes para a construção de novos conhecimentos na rotina universitária.

A Universidade, a partir de 2023, em processo de atualização de sua gestão central, aperfeiçoa a definição da atribuição da VRC, conforme se segue: “A Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários: promove o diálogo com o corpo discente, o corpo docente e o corpo técnico-administrativo, fomentando o espírito de solidariedade, fundamentado na fraternidade e na amizade” (Relato Institucional, PUC-Rio, 2012-2023, publicado em junho 2024).

A VRC tem a solidariedade e a fraternidade como fundamentos e caminhos que conduzem suas ações, almejando disponibilizar oportunidades efetivas para a superação das condições de exclusão educacional, socioeconômica e cultural. Promovendo a interação entre todos os segmentos da comunidade universitária, cuida da dimensão humana da Universidade, constituindo um canal comunitário que favorece o diálogo. As ações comunitárias historicamente desenvolvidas por meio da VRC são a expressão concreta do compromisso institucional com a promoção da justiça social e da formação integral dos sujeitos para o exercício da cidadania. Orientando-se por uma perspectiva crítica e participativa, essas ações concebidas como práticas interventivas de base relacional e territorial, articulam demandas sociais e saberes acadêmicos interdisciplinares. A etimologia dos termos que compõem a expressão *socio comunitária* evidencia o conceito: *ação* remete à prática intencional voltada para a transformação; *sócio* refere-se à dimensão coletiva da vida social; e *comunitário* diz respeito à construção de vínculos de solidariedade e pertencimento.

No campo de atuação do Serviço Social, tais práticas alinham-se a uma dimensão interventiva comprometida com a promoção dos direitos sociais, com a mediação das expressões da questão social e com a democratização do acesso a serviços essenciais (Iamamoto, 2007). Nas universidades comunitárias, como é o caso da PUC-Rio, ações desse tipo materializam a responsabilidade social institucional, percebida como compromisso ético-político com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, por meio do fortalecimento de redes comunitárias, das políticas de acesso e permanência estudantil e de programas de ação comunitária e extensão transformadores (UNESCO, 2006). Inspiradas nos

princípios da educação popular, as ações socio comunitárias favorecem o diálogo interdisciplinar, a escuta atenta e sensível dos territórios e a atuação emancipadora, de acordo com o que ensina Paulo Freire: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2011, p. 72).

Em 2016, a partir de um estudo sobre os significados das ações socio comunitárias da VRC, a Cátedra UNESCO – iiLER (Instituto Interdisciplinar de Leitura), da então Vice-Reitoria para Assuntos de Desenvolvimento, na pessoa da Prof.^a Eliana Yunes, propôs os eixos temáticos *Gente*, *Campus*, *Extramuros* e *Parcerias* como base para a construção uma visão institucional da VRC, alinhada à sua trajetória de compromisso social.

O primeiro eixo, *Gente*, é a matéria-prima do trabalho comunitário. O foco último de uma ação comunitária é a pessoa humana. Por isso, também, o primeiro. As ações têm sua atenção prioritária posta na qualidade de vida, na saúde e no desenvolvimento das *gentes* da comunidade PUC-Rio, dos visitantes e das comunidades externas.

Já o eixo *Campus* é nossa casa comum, detentora de uma história secular e presença atual da vitalidade das *gentes* que nela circulam e criam saberes. Dentro de seu *Campus*, a atuação da VRC procura ser muito cuidadosa e atenta aos interesses e necessidades do público que circula nesse privilegiado bosque que a PUC-Rio preserva zelosamente como sua casa.

Por sua vez, *Extramuros* é o eixo que nos indica que precisamos olhar além dos próprios limites. É necessário dar-se conta do alcance que podem ter as ações sociais oriundas de uma casa do conhecimento, cujo fim é qualificar as condições do ser humano. Fora do campus, no *Extramuros*, a PUC-Rio por meio da VRC atua com responsabilidade social estendida, levando práticas do conhecimento acadêmico, com alunos e professores, promovendo tanto o desenvolvimento das comunidades menos favorecidas quanto a formação cidadã dos alunos, enquanto proporciona espaço para a troca de saberes entre a casa do conhecimento e as comunidades.

Parcerias, o quarto e último eixo, nos mostra que sem mãos dadas, sem união de esforços, pouco se pode fazer em benefício de uma comunidade cuja extensão

se alarga do imediato ao mais distante. Com os aliados internos e externos, a VRC se torna melhor servidora das demandas que recebe.

A aproximação das iniciativas comunitárias desenvolvidas a partir da década de 90 do século XX, com base nos eixos anteriormente descritos, informa uma atuação dialógica e socio comunitária voltada à inclusão social, cultural, esportiva e recreativa. Tais ações reafirmam o compromisso institucional da PUC-Rio com todos os segmentos da comunidade universitária e seu entorno, em consonância com as diretrizes estabelecidas em seu Estatuto e demais documentos institucionais.

Para Paulo Freire, o diálogo é “uma exigência existencial”, não apenas de um indivíduo no coletivo, mas de seres que, na relação uns com os outros, pensam sobre si mesmo no mundo e com o mundo, em uma situação coletiva. Se o diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar no outro nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 93).

O diálogo estabelecido pela VRC com a comunidade universitária concretiza-se por meio de suas diversas coordenações, unidades, programas e serviços voltados à inclusão, promoção do bem-estar e da qualidade de vida no contexto universitário. Essa atuação contribui diretamente para a formação integral dos estudantes, ao fomentar a articulação entre a universidade e a sociedade. Com base nas informações mais recentes disponibilizadas no site institucional da PUC-Rio e no Anuário 2024, o campo de atuação da VRC abrange as seguintes coordenações institucionais, dispostas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Coordenações atuais da VCR

Coordenação Central de Estágios e Serviços Profissionais	CCESP	Promove orientação profissional, oportunidades de estágios e empregos em constante parcerias com empresas.
Coordenação de Atividades Comunitárias e Culturais	CACC	Desenvolve e apoia ações comunitárias e culturais, além de gerenciar o uso de espaços comuns do Campus e dos auditórios.
Coordenação de Eventos Institucionais e Cerimônia	CEIC	Gerencia o cerimonial universitário e eventos institucionais.
Coordenação de Atividades Estudantis	CAE	Coordena atividades extracurriculares para o corpo discente como eventos culturais, esportivos e recreativos.
Coordenação de Bolsas Socioeconômicas	CBS	Administra as Bolsas do tipo Filantrópica, PUC e PROUNI.
Coordenação do Fundo Emergencial de Solidariedade PUC-Rio	FESP	Coordena a Política de Permanência Estudantil, administrando os auxílios de transporte, alimentação, computador e outros benefícios, conforme demanda, e disponibilidade orçamentária.
Coordenação de Educação Física	CEF	Promove e organiza atividades esportivas e recreativas para a comunidade universitária
Coordenação de Inspeção Universitária	CIU	Coordena as ações de segurança e supervisão disciplinar no <i>campus</i> .
Serviço Comunitário de Orientação Psicológica	PSICOM	Promove o acolhimento da comunidade universitária (estudantes, professores e funcionários), acolhendo aqueles que apresentam dificuldades emocionais, integrando a Rede de Apoio ao Estudante (RAE).
Serviço de Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho	SESMT	Protege e promove a saúde e o bem-estar da comunidade PUC-Rio.
Solar Grandjean de Montigny – Museu Universitário	-	Coordena a utilização do espaço para a realização de exposições históricas e artísticas, objetivando incentivar o estudo e a reflexão sobre a arte e a cultura brasileira do século XIX, XX e XXI.

Fonte: elaborado a partir de informações do site VRC/PUC-Rio (2025).

Quadro 2 – Programas e Projetos

Programa Interdisciplinar SUSTCOM: Sustentabilidade Humana, Social e Ambiental	Sócio-Comunitários	Coordena a cooperação entre a VRC, o Departamento de Teologia e as demandas do Vicariato Episcopal para a Caridade Social, por meio da organização de ações comunitárias, incluindo aproximação com departamentos da PUC-Rio.
Programa Acadêmico-Comunitário ULTRAPASSAR – Patrocínio Empresarial		Gerencia recursos para o apoio acadêmico de bolsistas com alto potencial de desenvolvimento, patrocinados por empresários que consideram a PUC-Rio uma referência no cenário universitário brasileiro.
Programa de Humano-Comunitário EQUILIBRIUM	Saúde Mental	Coordena ações que promovem práticas de bem-estar para comunidade universitária, por meio da Psicologia Positiva.
Projeto COMUNICAR	Comunicação Social	Coordena proposta pedagógica inovadora, objetivando a construção de um ambiente que se adapta aos novos desafios da comunicação, oferecendo aos alunos do Departamento de Comunicação a oportunidade de serem protagonistas nos processos de planejamento, criação e produção impressa, digital e de mídias, aproximando-os do mercado de trabalho.

Fonte: Própria autoria, produzido a partir de informações do site VRC/PUC-Rio (2025).

Diante do panorama da diversidade de campos de atuação da VRC, para os limites desse estudo opta-se pelo aprofundamento do eixo temático *inclusão social, acesso e permanência estudantil*, realizado por meio do Programa Institucional de Bolsas Comunitárias, da FESP e da ação comunitária do NEAM/PUC-Rio.

3.2.

Os Vice-Reitores Comunitários: a linha do tempo de uma memória fundamental

A trajetória da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários (VRC) da PUC-Rio é marcada por uma sucessão de lideranças que, desde 1967, imprimiram à instituição um compromisso contínuo com a formação integral, a promoção humana e o fortalecimento do tecido comunitário na Universidade, articulando dimensões educativas, sociais e políticas. A VRC consolidou-se como espaço privilegiado de acolhimento e resistência em contextos de autoritarismo e desigualdades. Sua atuação, como destacam Salvador (2011) e Paiva (2018), transcendeu a ação comunitária intramuros, solidarizando-se aos movimentos pela democratização do ensino superior e buscando a construção de uma cultura universitária em defesa dos

Direitos Humanos. Cada Vice-Reitor contribuiu, a seu modo, para consolidar uma cultura de inclusão social, que se aperfeiçoa ao longo do tempo.

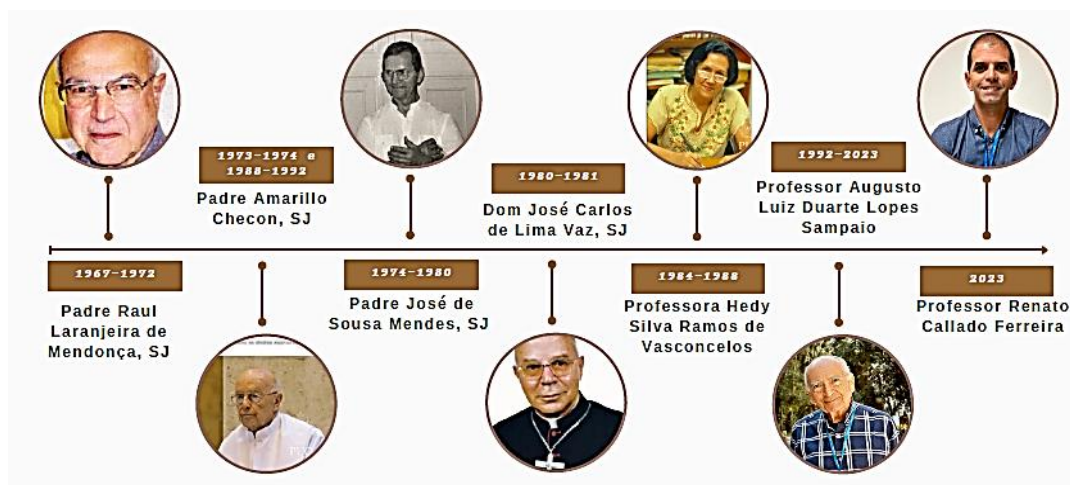


Figura 5 - Linha do tempo dos Vice-Reitores Comunitários.
Fonte: imagem elaborada pela autora.

3.2.1.

Padre Raul Laranjeira de Mendonça, SJ (1967-1973): acolhimento e resistência em tempos de autoritarismo brasileiro

Padre Raul Laranjeira de Mendonça, SJ, inaugurou a Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários em 1967, em um Brasil marcado pelo golpe militar de 1964 e pela promulgação da Constituição autoritária de 1967, que concentrou poderes no Executivo, restringiu direitos civis, instituiu o bipartidarismo e permitiu cassações políticas e censura, culminando no Ato Institucional nº 5 em 1968, que suspendeu garantias constitucionais, aprofundando a repressão estatal. Em meio à repressão política, a PUC-Rio tornou-se “espaço de proteção relativa” (França, 2023), onde a VRC atuou como mediadora entre professores e estudantes perseguidos e o regime militar, garantindo a circulação de ideias críticas. Essa postura, conforme análise de Carvalho (2005), ecoava a Doutrina Social da Igreja, que orientava um posicionamento da Igreja Católica em defesa dos Direitos Humanos e a “opção preferencial pelos pobres” em sintonia com o Concílio Vaticano II (1962-1965).

Paralelamente, o Brasil vivia, segundo Groppo (2000) e Brandão & Duarte, (1990), o chamado “milagre econômico”, com crescimento acelerado do PIB, mas também com aumento das desigualdades sociais e concentração de renda. No campo social e cultural, o período foi marcado por efervescência de movimentos

estudantis, culturais e sociais, que, mesmo sob pressão, buscavam contestar padrões estabelecidos e lutar por liberdade e justiça social, em sinergia com tendências globais de mobilização juvenil. A passeata dos Cem Mil, ocorrida em 26 de junho de 1968, mostrou a capacidade de articulação dos movimentos sociais brasileiros frente à Ditadura Militar, reunindo amplos segmentos da sociedade em protesto contra a repressão. Inicialmente organizada por movimentos estudantis, teve adesão ampliada, aglutinando artistas, intelectuais, trabalhadores, religiosos e diversos setores da sociedade civil. Para além do assassinato do estudante Edson Luiz, a passeata revelou a capacidade de articulação social e política da juventude brasileira naquele momento histórico, tornando-se o ator social que desempenhou um papel fundamental na luta pela redemocratização do país. Conforme Gohn (1995), na década de 60 do século passado, os movimentos sociais “romperam o silêncio imposto pelo regime e produziram novas formas de organização e ação coletiva” (*ib.*, p. 89). Essa efervescência política foi primordial para a construção de uma consciência crítica da juventude e para a politização dos ambientes universitários, influenciando diretamente a configuração dos setores internos nas universidades, comprometidos com a formação acadêmica de qualidade e o engajamento social.

Nesse contexto, a atuação do Padre Raul destacou-se pelo olhar atento às necessidades emergentes da comunidade universitária, promovendo espaços de diálogo, acolhimento e resistência simbólica diante do autoritarismo. Sua gestão lançou as bases para uma Vice-Reitoria comprometida com a inclusão, a escuta ativa, a defesa dos valores democráticos e os Direitos Humanos, alinhando-se ao espírito de contestação e busca por liberdade que caracterizou a juventude e os movimentos sociais da época.

3.2.2.

Padre Amarillo Checon, SJ (1973-1974 e 1988-1992): ética e defesa do Bem Comum em contextos de crise

A gestão do Padre Amarillo Checon à frente da VRC em dois períodos distintos refletiu os desafios de atuar em contextos socioeconômicos e políticos contrastantes. O primeiro mandato ocorreu durante o ápice do regime militar brasileiro, marcado pelo “milagre econômico” (1968-1973) – período de crescimento médio de 11% ao ano do PIB, porém acompanhado de concentração

de renda e repressão política. Nesse cenário, a atuação de Checon destacou-se pela reestruturação de contratos e serviços essenciais no Campus, como a transferência da VRC para o Edifício Cardeal Leme em 1973, na medida que buscava otimizar recursos em um contexto de inflação ascendente (14,9% em 1974) e ajustes pós-choque do petróleo. A postura ética desse Vice-Reitor materializou-se na defesa de políticas de assistência social em meio à crescente desigualdade (Núcleo de Memória PUC-Rio, 2025).

No segundo mandato (1988-1992), Padre Checon enfrentou os desafios da redemocratização e da crise hiperinflacionária (1.476% em 1990), num contexto em que a Constituição de 1988 ampliava direitos sociais, mas ainda carecia de mecanismos fiscais sustentáveis (Souza, 2005). A universidade, inserida no debate sobre políticas de inclusão, viu-se pressionada a conciliar demandas por democratização do acesso com restrições orçamentárias. Padre Checon respondeu com iniciativas que priorizavam o diálogo com os movimentos estudantis e a manutenção de programas de Bolsas, antecipando debates que ganhariam força com o PROUNI na década seguinte. Internacionalmente, seu segundo mandato coincidiu com a ascensão do neoliberalismo e do Consenso de Washington (1990), que defendiam a redução do estado e a privatização de serviços públicos. Nesse cenário, a defesa desse Vice-Reitor por serviços essenciais no campus – como saúde e assistência estudantil – configurou-se como resistência a uma lógica mercantilista, alinhando-se à Doutrina Social da Igreja e à visão de que “a educação superior não pode prescindir de políticas estruturantes” (Almeida, 2023, p.3).

3.2.3.

Padre José de Sousa Mendes, SJ (1974-1980): ressurgimento do movimento estudantil e o caminho de participação democrática nas instâncias universitárias

Os desafios enfrentados pelo Padre José de Sousa Mendes como Vice-Reitor Comunitário, entre 1974 e 1980, configuram-se pela distensão do regime militar e pela rearticulação dos movimentos sociais e estudantis nas universidades.

Com sólida formação acadêmica e experiência internacional, especialmente nas áreas de educação e gestão, Padre Mendes conciliou fé, ciência e ação social, promovendo uma atuação voltada para o fortalecimento da participação

comunitária e do engajamento social, mesmo sob a vigilância do aparato repressivo do Estado, como evidenciam estudos sobre a atuação do Serviço Nacional de Informações (SNI) nas instituições de ensino superior (Reis, 2022). No contexto nacional, sua gestão acompanhou a priorização da qualidade no ensino superior, com políticas de expansão controlada e ênfase na qualificação do corpo docente, por meio da adoção do regime de dedicação exclusiva e do incentivo à pós-graduação, conforme analisam Velloso e Delgado (1987).

O ressurgimento do movimento estudantil a partir de 1974 demandava maior abertura democrática e participação nas decisões universitárias, reafirmando o papel das universidades como espaços de resistência e transformação social (Chauí, 2001). Destacou-se, assim, Padre Mendes pelo esforço de conciliar as demandas por qualidade acadêmica e autonomia institucional com a necessidade de responder às pressões sociais por democratização e justiça, destacando o papel político e social do ensino superior brasileiro.

3.2.4.

Dom José Carlos de Lima Vaz, SJ (1980-1981): aprofundamento da crise econômica e a mobilização pela redemocratização brasileira

A passagem de Dom José Carlos de Lima Vaz como Vice-Reitor Comunitário da PUC-Rio, entre 1980 e 1981, coincide com governo Figueiredo, em um cenário de crise econômica, inflação elevada e crescente mobilização social pela redemocratização, ainda sob resquícios do regime militar.

No campo educacional, a década foi marcada por debates sobre democratização do acesso, reformas curriculares e fortalecimento da extensão universitária, com a universidade sendo chamada a responder às demandas de uma sociedade em transformação e a ampliar seu compromisso com a inclusão e a justiça social.

Internacionalmente, o início do pontificado de João Paulo II trouxe renovado impulso à missão social das instituições católicas, reafirmando o papel das universidades confessionais como espaços de diálogo entre fé, razão e compromisso ético, conforme expresso posteriormente na constituição apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (1990).

3.2.5.

Professora Hedy Silva Ramos de Vasconcelos (1984-1988): redemocratização e o incentivo à participação democrática

A Vice-Reitora Comunitária nesse período de 1984 a 1988 experimentou o processo da redemocratização, culminando na promulgação da Constituição de 1988, que consolidou direitos fundamentais, como a autonomia universitária e o compromisso com a inclusão social.

Nos anos 80 do século XX, o ensino superior brasileiro enfrentava desafios decorrentes da crise econômica, como a estagnação de recursos, a necessidade de ampliar o acesso de estudantes de diferentes origens ao ensino superior e a expansão dos cursos noturnos para atender à nova demanda social. A atuação da professora Hedy promovendo práticas institucionais voltadas ao diálogo com grupos historicamente excluídos colaborou nos processos de consolidação do Programa de Bolsas da VRC, categorizando a Bolsa Institucional para o atendimento de uma grande diversidade de demandas por Bolsas de Estudo, valorizando o trabalho técnico da equipe de Serviço Social.

3.2.6.

Professor Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio (1992-2023): modernização institucional, os desafios da reforma do Estado e a inclusão social

Prof. Augusto Sampaio dedicou-se à PUC-Rio por mais de 50 anos como professor do quadro principal, colaborador em vários cargos administrativos e finalmente como Vice-Reitor Comunitário, sendo extremamente comprometido com a inclusão e inovação social. A VRC em sua gestão, que durou mais de três décadas, acompanhou profundas transformações no cenário da educação brasileira e internacional, caracterizadas por crescentes processos de reforma do Estado que exigiram reconfiguração das políticas públicas, tendo em vista o impacto das lógicas de mercado no ensino superior.

Com o avanço das políticas neoliberais no Brasil, dos desdobramentos latino-americanos do Consenso de Washington e da globalização financeira, gradativamente as universidades brasileiras foram impulsionadas a rever e alterar seus modelos de gestão e financiamento. O governo de Fernando Henrique Cardoso

promoveu uma reforma do Estado norteada pelos princípios de eficiência, redução do papel do Estado na prestação de serviços públicos e descentralização (Bresser-Pereira, 1998). Diante desse contexto conjuntural do Brasil, as universidades de maneira geral e, também, as confessionais e comunitárias, como é o caso da PUC-Rio, buscaram caminhos que garantissem maior autonomia administrativa e sustentabilidade econômica para enfrentar a diminuição do financiamento do Estado para a educação superior.

A missão comunitária ancorada na tradição jesuíta de formação integral e no compromisso com a justiça social marcou o percurso do Prof. Augusto Sampaio como Vice-Reitor, que com liderança política impecável integrava os diversos setores da comunidade, priorizando o diálogo permanente com a comunidade universitária no entendimento da urgência da inclusão social de jovens pobres por meio da criação da Bolsa Ação e a construção de uma política de Ação Afirmativa em parceria com o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). A partir da criação do PROUNI (2005) e a interiorização do ensino superior (Santos Junior, 2008), a diversidade de origens dos bolsistas se ampliou, impulsionando mudanças significativas no que se refere a estratégias pedagógicas, administrativas e sociais para o incentivo do acesso e permanência qualificada dos bolsistas em seus cursos de graduação na PUC-Rio.

A mundialização do ensino superior impôs novos desafios à universidade brasileira, intensificando um processo de mercantilização do conhecimento, no qual a lógica do mercado passou a pautar a organização institucional, os currículos e até mesmo a produção científica. Essa dinâmica, denunciada por Chauí (2003), compromete a vocação pública da universidade ao reduzi-la a uma “empresa de prestação de serviços educacionais”, orientada por princípios de produtividade, eficiência e competitividade, em detrimento da formação crítica e da função social da educação superior. Nesse contexto, apesar das pressões dessa nova mentalidade universitária, o professor Augusto Sampaio, na Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários (VRC), sustentou um projeto institucional pautado no acolhimento das diferenças e na formação humanista, interdisciplinar e comprometida com os Direitos Humanos. Nessa perspectiva, a universidade deve favorecer a construção de múltiplos saberes científicos que ampliem a capacidade crítica dos estudantes diante da realidade social, fortalecendo os valores democráticos e a cidadania.

Em sintonia com esse pensamento, no período de sua longa experiência na VRC, Prof. Augusto compreendia a universidade como campo de resistência e reinvenção frente aos ataques e pressões do neoliberalismo educacional excludente. Para tanto, habilidosamente organizou várias dimensões de ação comunitária, envolvendo diferentes tipos de apoio para alunos, funcionários, professores e comunidades do entorno, incentivando a organização política de todos os segmentos da comunidade universitária.

Pode-se afirmar, portanto, que o legado do Prof. Augusto Luiz Lopes Sampaio inscreve-se em uma perspectiva de construção contínua de um projeto institucional que articula a identidade de uma universidade católica e o compromisso com a excelência acadêmica, a inovação frente às novas e complexas realidades humanas, tecnológicas e a responsabilidade social. Trata-se de uma prática gestora que buscou, de forma permanente, integrar racionalidade administrativa estratégica com sensibilidade humana, possibilitando à PUC-Rio o enfrentamento, de maneira criativa e ética, dos desafios impostos pela transformações estruturais do ensino superior no Brasil e no cenário global contemporâneo.²³

A linha do tempo dos Vice-Reitores Comunitários revela a heterogeneidade dos perfis pessoais, acadêmicos e os desafios de cada momento histórico. Cada gestão colaborou para a construção dos pilares de atuação da Vice-Reitoria Comunitária, consolidando uma memória institucional marcada pela resiliência no enfrentamento dos complexos desafios humanos, pela inovação e pelo compromisso solidário com a missão de formação integral da PUC-Rio que se pauta na solidariedade, na fraternidade e na justiça social.

²³ Professor Renato Callado Ferreira, atual Vice-Reitor Comunitário da PUC-Rio, integrou a equipe da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários durante a gestão do Prof. Augusto Sampaio, atuando na Coordenação de Educação Física. Foi indicado pelo próprio Prof. Sampaio para sucedê-lo, assumindo interinamente a função em 2023, sendo nomeado oficialmente para o cargo em 2024.

3.3.

O Programa Institucional de Bolsas Comunitárias: compromisso social no acesso inclusivo de pobres ao ensino superior

O Anuário de 1967 indica, desde o início da existência da VRC, a preocupação da PUC-Rio no que se refere ao apoio para a permanência estudantil, proporcionando condições objetivas para o acesso ao ensino superior de qualidade:

Assistência ao Estudante – Bolsas de Estudo: A Universidade Católica desejando manter abertas suas portas também para os estudantes dotados de menores posses concede bolsas de estudo, ou seja, isenção de pagamento, total ou parcial da anuidade. O bolsista apresenta um requerimento na época determinada, e depois é chamado para uma entrevista com as assistentes sociais do CEPS – Centro de Planejamento Social da PUC – quando munido dos devidos comprovantes, expõe a sua situação econômica (...). Infelizmente os grandes gastos com os setores de ensino e pesquisa não têm permitido à PUC conceder tantas bolsas como desejaria, porém mesmo assim, é grande o número de alunos beneficiados com esses abatimentos (Anuário da Pontifícia Universidade Católica, 1967, p. 161).

Segundo Milman (1993), o Programa de Bolsas e Auxílios da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários, lotado na Coordenação de Bolsas e Auxílios, existe desde a década de 1970, desenvolvendo-se, conforme as demandas institucionais e socioeconômicas do Brasil e, especificamente, do Rio de Janeiro, sempre se pautando pelo critério de “igualdade de oportunidades” para alunos calouros e veteranos. Esforços diferenciados são desenvolvidos na esfera comunitária, com o propósito de aprimorar o atendimento às demandas advindas das mudanças no cenário da educação de nível superior no Brasil e no Rio de Janeiro.

O panorama do ensino superior brasileiro, conforme dados mais recentes do Censo Demográfico 2022 do IBGE, revela avanços importantes, mas também evidencia a persistência de desigualdades estruturais. Entre 2000 e 2022, a proporção de pessoas com 25 anos ou mais com nível superior completo cresceu de 6,8% para 18,4%. Apesar desse expressivo crescimento, o percentual ainda está distante da média de países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que supera 40% (IBGE, 2025).

A expansão do acesso ao ensino superior no Brasil foi acompanhada pela explosão das matrículas na modalidade de Educação a Distância (EaD), que saltaram de pouco mais de 1.600 estudantes em 2000 para 4,3 milhões em 2022. Enquanto as matrículas em cursos presenciais vêm caindo, a EaD tem se

consolidado como alternativa importante, especialmente para estudantes de regiões afastadas dos grandes centros urbanos e para aqueles que buscam flexibilidade para seus estudos e menores custos (SEMESP, 2024).

No corte racial, o Censo de 2022 aponta avanços, mas ainda apresenta disparidades marcantes. A proporção de pessoas pretas com ensino superior completo aumentou de 2,1% para 11,7% entre 2000 e 2022, enquanto entre os pardos o salto foi de 2,4 para 12,3%. A população branca ainda representa índice significativamente superior, com 25,8% (IBGE, 2025; CNN-Brasil, 2025). As diferenças regionais também são notáveis: o distrito Federal lidera com 37%, enquanto o Maranhão possui o menor índice nacional, 11,1%.

Na análise do perfil de gênero, as mulheres superaram os homens na conclusão do ensino superior: 20,7% das mulheres com mais de 25 anos possuem diploma universitário, contra 15% dos homens. No que se refere às áreas de formação, Cursos de Gestão, Administração e Direito lideram as preferências, seguidos por formação de professores e a área da saúde (IBGE, 2025).

Segundo informações da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (SEMESP, 2024), apesar do crescimento informado pelo Censo 2022, a taxa de escolarização líquida da população jovem na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior permanece em torno de 17,7%, em 2021, indicando que a maioria desses jovens ainda se encontra fora da universidade. Esse cenário da educação superior no Brasil reforça a relevância de políticas de acesso, permanência e inclusão, como aquelas desenvolvidas pela PUC-Rio para a democratização efetiva do ensino superior no país.

Com base numa perspectiva dialógica comunitária, o Programa Institucional de Bolsas e Auxílios vem promovendo o acesso e permanência de jovens universitários sem condições financeiras para ingressar na PUC-Rio. Esse Programa se organiza a partir de Bolsas próprias criadas pela universidade, outras advindas do Acordo Sindical, adesão a programas governamentais, do incentivo à cultura, a prática de esportes, e outras concedidas com base em resoluções específicas, de acordo com o Estatuto PUC-Rio Título IX, Capítulo IV, Art. 99º (p.68). Segundo informações da Controladoria da VRC, segundo o SGU (Sistema de Gerência Universitária), em dezembro de 2024, no universo de 8.617 alunos

matriculados nos cursos de graduação da PUC-Rio, tem-se uma grande variedade de tipos de bolsas, atendendo a um total de 3.862.

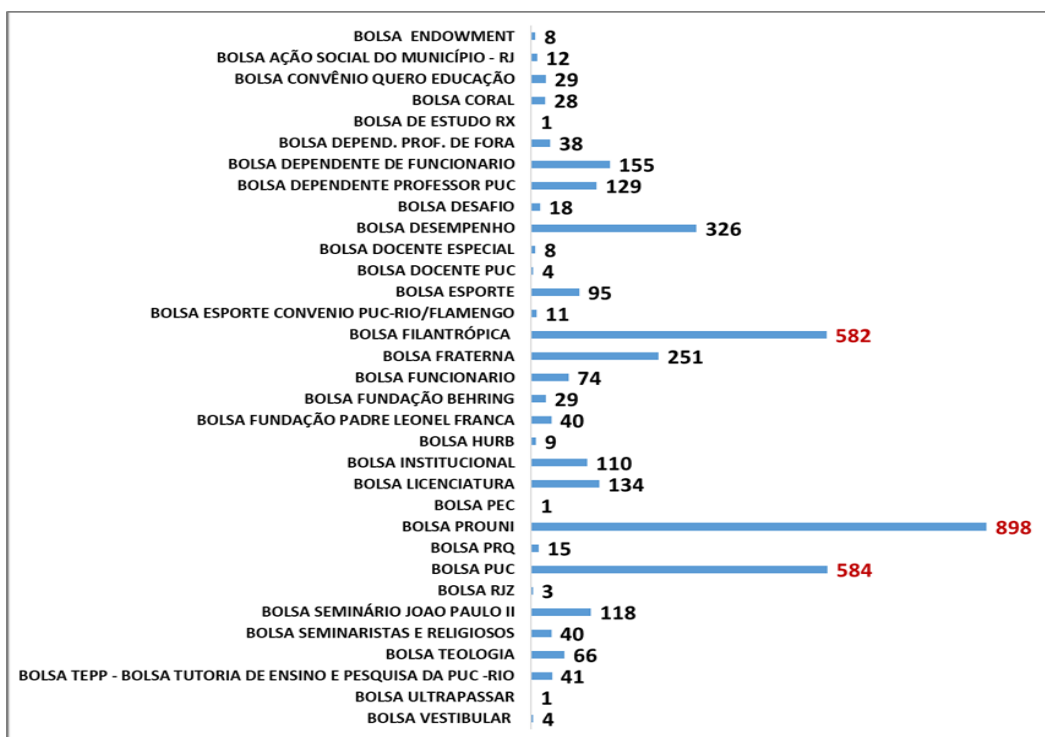


Gráfico 1 – Panorama de bolsas de estudo PUC-Rio.
Fonte: elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (dez. 2024).

Conforme figura acima, o panorama de bolsas oferecidas pela PUC-Rio em dezembro de 2024 revela a amplitude e diversidade dos mecanismos de apoio estudantil, fundamentais para assegurar a democratização do acesso e a permanência no ensino superior. Os dados indicam que os programas PROUNI (898 bolsas), Filantrópica (582) e PUC (584) concentram o maior número de beneficiários, evidenciando o peso das políticas públicas e institucionais na composição do quadro de auxílio. Em seguida, destacam-se a Bolsa Desempenho (326), que premia a excelência acadêmica, e a Bolsa Fraterna (251), voltada para estudantes com irmão matriculado na PUC-Rio.

Outras modalidades, como as bolsas para dependentes de funcionários e professores, assim como aquelas de natureza institucional, esportiva, religiosa e conveniada, ainda que em menor número, demonstram a pluralidade de arranjos possíveis no apoio à vida universitária. Tal diversidade aponta para a coexistência de mecanismos meritocráticos, assistenciais e comunitários, que se complementam na consolidação de uma política de permanência mais abrangente. Tal arranjo

responde às contradições próprias do ensino superior privado no Brasil, ao mesmo tempo em que reafirma o compromisso comunitário e social da Universidade no enfrentamento das desigualdades históricas que marcam o acesso à educação superior.

O gráfico também aponta a existência de uma diversidade de modalidades, ainda que em números reduzidos, que demonstram a preocupação em assegurar o acesso educacional à comunidade interna por meio da Bolsa Dependente de funcionário e Funcionário; estímulos direcionados a áreas consideradas estratégicas para a formação acadêmica e pastoral através das Bolsas Licenciatura e Teologia; parcerias externas Bolsa Fundações, Bolsas combinadas que sugerem arranjos híbridos para ampliar o alcance das oportunidades para estudantes que não conseguiriam permanecer na Universidade, sem esse apoio. Essa pluralidade reforça a capacidade da VRC de articular recursos públicos, privados e comunitários na constituição de uma rede de apoio à permanência estudantil.

Embora os números demonstrem forte protagonismo do Estado via PROUNI, a presença expressiva de bolsas filantrópicas e institucionais reafirma o papel da VRC como mediadora entre demandas sociais e possibilidades acadêmicas. A coexistência de políticas públicas e iniciativas próprias da universidade indica que a inclusão estudantil na PUC-Rio resulta de uma política integrada, em que Estado, sociedade civil e a própria instituição atuam de forma complementar.

A análise evidencia que, em dezembro de 2024, a PUC-Rio mantinha uma política de bolsas marcada pela predominância governamental, mas equilibrada por uma ação institucional autônoma, coerente com sua identidade comunitária e inaciana. Esse duplo movimento, dependência de políticas públicas e compromisso interno com a inclusão, traduz o desafio contemporâneo das universidades comunitárias no Brasil: garantir sustentabilidade financeira sem renunciar à missão institucional.

A Controladoria, que responde pela área administrativo-financeira da VRC é o setor responsável pela operacionalização do cadastro e manutenção das Bolsas Comunitárias²⁴. No que se refere aos tipos de bolsas administradas pela VRC, vale

²⁴ Conceituam-se como Bolsas Comunitárias aquelas socioeconômicas que estão condicionadas à avaliação técnica do Serviço Social, bem como as oriundas de Acordo Sindical, incentivo ao esporte e cultura, e apoio à formação religiosa que se encontram sob responsabilidade administrativa da

destaque, por um lado, as Bolsas Socioeconômicas Filantrópica, PROUNI que, a partir da mesma base de critérios socioeconômicos e acadêmicos promove uma política de bolsas estruturalmente inclusiva articulando acesso e permanência. Por outro lado, a Bolsa PUC atende aos perfis familiares da classe média com dificuldades financeiras em manter seus filhos na PUC-Rio até o final da graduação. Essas bolsas não apenas abrem portas de acesso, mas são sustentadas por mecanismos de controle e acompanhamento criteriosos, garantindo condições de continuidade acadêmica e justiça social, acolhendo a diversidade de perfis que integram o corpo discente cada vez mais diversificado na universidade, com demandas de apoio intensificadas no período pós pandêmico.

Em 2024, a VRC da PUC-Rio por meio das Coordenações Setoriais de Bolsas Socioeconômicas, de Bolsas PROUNI e do FESP (Fundo Emergencial de Solidariedade PUC-Rio) atendeu 2.041 alunos, reafirmando sua centralidade na política de inclusão social por meio da gestão de bolsas de estudo e do acompanhamento acadêmico e social dos estudantes. No âmbito dos processos seletivos, foram concedidas 110 bolsas vinculadas ao Vestibular PUC-Rio e outras 87 pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), distribuídas entre os semestres 2024.1 e 2024.2, totalizando 197 novos ingressantes contemplados e 28 bolsas destinadas a veteranos. Esse resultado reflete o compromisso institucional com a democratização do acesso ao ensino superior, direcionando oportunidades a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (SGU/PUC-Rio e Anuário PUC-Rio, 2024).

No acompanhamento da permanência, a VRC, por meio da Coordenação Setorial de Bolsas PROUNI, conduziu a Atualização Coletiva Semestral, envolvendo 1.242 alunos no primeiro semestre e 1.110 no segundo, o que garantiu a regularidade e transparência do programa. Além disso, a Coordenação Setorial de Bolsas Socioeconômicas realizou 4.082 acompanhamentos sociais em 2024, articulando o desempenho acadêmico com as condições objetivas de vida dos bolsistas. Tais procedimentos evidenciam que a atuação da VRC não se limita à concessão de bolsas, mas integra um processo contínuo de acompanhamento e

avaliação, indispensável para assegurar a permanência qualificada e a justiça social no espaço universitário (*ib.*).

Em 2024, a Coordenação Setorial de Bolsas Socioeconômicas da PUC-Rio ampliou de forma significativa sua atuação, consolidando-se como eixo estratégico da política institucional de permanência estudantil. Foram realizados 4.082 acompanhamentos sociais no âmbito da Avaliação Semestral do Aproveitamento Acadêmico de bolsistas socioeconômicos e 121 reavaliações voltadas a estudantes filantrópicos e beneficiários de bolsas PUC ingressos em 2022. Além desses procedimentos, a Coordenação respondeu a 3.960 solicitações via sistema Atendimento PUC, assegurando elevada eficiência, com 76% das demandas solucionadas em até três dias e 86% em até cinco dias. O setor também registrou 703 atendimentos sociais individualizados e 476 avaliações socioeconômicas para concessão de novas bolsas, demonstrando a centralidade da escuta e da análise criteriosa das condições de vida dos estudantes (*ib.*).

Outro ponto de destaque foi a expansão do escopo de atuação da VRC, com a realização de 50 avaliações socioeconômicas voltadas à concessão de Bolsas de Ações Afirmativas, em articulação com diferentes instâncias da universidade, como a Coordenação Central de Pós-Graduação e Pesquisa, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e os departamentos envolvidos no Edital Carrefour. Esse conjunto de iniciativas revela não apenas a dimensão quantitativa do trabalho realizado, mas também sua densidade qualitativa, ao integrar políticas institucionais de graduação e pós-graduação, fortalecendo o compromisso comunitário e inclusivo da PUC-Rio (*ib.*).

Em 2024, o Serviço de Regularização de Débitos da VRC reafirmou sua função de apoio à permanência estudantil, ao viabilizar oportunidades de negociação e renegociação de mensalidades em aberto para alunos de graduação em situação de inadimplência. No período, foram realizados 446 atendimentos presenciais, possibilitando que estudantes com pendências financeiras pudessem efetivar sua matrícula em ambos os semestres. As negociações alcançaram o montante de R\$ 7.447.086,89, expressando o impacto concreto da iniciativa no enfrentamento das barreiras econômicas ao acesso e à continuidade da formação universitária.

A Coordenação Setorial do FESP, em 2024, continuou desempenhando papel decisivo na promoção da inclusão social e na garantia da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente bolsistas de perfil filantrópico integral. Foram oferecidos auxílios voltados a necessidades básicas como alimentação, transporte, empréstimo de computadores e apoios emergenciais, impactando diretamente a trajetória acadêmica dos beneficiários. No período, aproximadamente 1.360 alunos foram atendidos, com renda média mensal per capita bruta de R\$ 943,99 e líquida de R\$ 476,95, evidenciando o caráter de vulnerabilidade do público atendido.

O programa beneficiou 460 estudantes com empréstimos de notebooks e registrou significativa demanda administrativa e social: 725 protocolos eletrônicos, dos quais 85% foram respondidos em até três dias; 219 atendimentos sociais individualizados; 29 avaliações socioeconômicas; e 246 inscrições analisadas, resultando em 150 deferimentos e 96 indeferimentos. Esses dados revelam a relevância do FESP como instrumento de política de permanência, conjugando apoio material, celeridade nos atendimentos e acompanhamento socioeconômico, em consonância com o compromisso comunitário da PUC-Rio.

Para o processo de renovação das bolsas Filantrópica e PUC oferecidas pela VRC, tem-se na Coordenação Setorial de Bolsas Socioeconômicas importantes critérios de Aproveitamento Acadêmico e Reavaliação Socioeconômica. O Aproveitamento Acadêmico configura-se como um dos principais critérios de manutenção das Bolsas Comunitárias. A política institucional estabelece um sistema de acompanhamento formativo, com foco na permanência qualificada do estudante em vez de um mecanismo meramente punitivo ou excludente. De acordo com as diretrizes da VRC, o bolsista pode apresentar rendimento acadêmico insuficiente em até duas ocasiões. A partir de então, o processo de acompanhamento personalizado inicia-se para o entendimento das dificuldades vivenciadas pelo bolsista, na perspectiva de construção de um plano de reorganização acadêmica que contemple ações de articulação das redes de apoio internas ou externas, conforme a peculiaridade de cada situação. Assim, formaliza-se o diálogo no qual o bolsista assume o protagonismo de sua formação, identificando suas fragilidades socio acadêmicas e apresentando suas reais necessidades no processo formativo universitário. Esse instrumento formaliza o compromisso entre estudante e

universidade, com base em uma lógica de corresponsabilidade e diálogo pedagógico.

A manutenção da bolsa em casos de baixo desempenho pode ser avaliada pela Comissão de Aproveitamento Acadêmico, a qual analisa justificativas apresentadas pelos estudantes e sua compatibilidade com os critérios previamente definidos. Importa salientar que este acompanhamento é independente das exigências curriculares dos departamentos nos quais os bolsistas estão matriculados, estando vinculado exclusivamente à política de assistência estudantil da VRC. Tendo em vista o elevado número de bolsistas atendidos, para viabilizar uma comunicação mais próxima e eficiente, a VRC disponibiliza o Formulário de Acompanhamento Acadêmico, onde os estudantes podem relatar fatores que estejam interferindo em seu desempenho, como dificuldades emocionais, sobrecarga familiar, questões de saúde, ou trabalho. A partir dessas informações, a Coordenação de Bolsas Socioeconômicas (CBS) pode realizar encaminhamentos internos (Serviço Social, Apoio Psicológico, Orientação Acadêmica, entre outros), favorecendo uma resposta institucional integrada e humanizada às situações de vulnerabilidade. Essa abordagem está em sintonia com os princípios da educação inclusiva e do acolhimento integral, que reconhecem as dimensões cognitivas, afetivas e sociais do processo educativo. Ao adotar um sistema flexível, dialógico e orientado à permanência, a PUC-Rio reafirma seu compromisso com uma política de bolsas que vai além do acesso, promovendo condições reais de sucesso acadêmico e equidade educacional.

No que se refere a Reavaliação Socioeconômica realizada bianualmente, trata-se de um procedimento obrigatório, cujo objetivo é assegurar que a concessão das bolsas permaneça compatível com a realidade econômica e social dos bolsistas. Do ponto de vista técnico, o processo é conduzido pela CBS e envolve a análise documental minuciosa, podendo ser complementado por entrevistas presenciais e/ou visitas domiciliares, a critério da instituição. Esse procedimento reforça a confiabilidade do processo, ao mesmo tempo em que confere à análise um caráter humanizado e contextualizado, conforme princípios do Serviço Social no âmbito do ensino superior.

A convocação dos estudantes é feita por meio dos canais oficiais de comunicação institucional, como e-mail cadastrado no sistema, garantindo

transparência e igualdade de acesso à informação. A ausência de resposta ou o não envio da documentação no prazo estipulado pode resultar na suspensão ou cancelamento da bolsa, conforme regulamento vigente. É importante frisar que, enquanto política institucional, o Programa de Bolsas está vinculado à disponibilidade orçamentária da Universidade, o que implica que a manutenção das bolsas depende não apenas da elegibilidade socioeconômica dos estudantes, mas também da sustentabilidade financeira da instituição. Isso evidencia o caráter discricionário e condicional do benefício, embora orientado por princípios de equidade e justiça social.

A Reavaliação, portanto, opera como instrumento de gestão da permanência estudantil, promovendo a atualização contínua dos perfis socioeconômicos atendidos, evitando inadequações e otimizando o uso dos recursos disponíveis para o universo de estudantes filantrópicos. Ao mesmo tempo, reafirma o compromisso da universidade com a inclusão responsável e a transparência administrativa, pilares fundamentais que evidenciam o caráter comunitário da PUC-Rio no cenário do ensino superior brasileiro.

Vale ressaltar a importância do rigor técnico da equipe de Serviço Social da VRC da PUC-Rio no processo de renovação do Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), instrumento essencial para a manutenção das isenções fiscais das instituições que prestam serviços gratuitos nas áreas de educação, saúde ou assistência social. No caso da PUC-Rio, a atuação do Serviço Social revela-se estratégica não apenas no cumprimento das exigências legais, mas também na articulação entre as ações assistenciais e os princípios da responsabilidade social universitária, promovendo a inclusão e a equidade no acesso ao ensino superior (Vallaeys, 2006; Ribeiro e Magalhães, 2014).

O CEBAS, regulamentado inicialmente pela Lei nº 12.101/2009 e, atualmente, pela Lei Complementar nº 187/2021 e pelo Decreto nº 11.791/2023, exige das instituições a comprovação do cumprimento de requisitos rigorosos, como oferta de bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes selecionados por critérios socioeconômicos, o atendimento a padrões de qualidade definidos pelo Ministério da Educação e a prestação de contas detalhada das ações assistenciais (Brasil, 2023; Lima, 2016; Reis, 2022). A certificação, além de possibilitar a imunidade tributária sobre contribuições sociais, legitima a atuação das entidades

perante o poder público e a sociedade, sendo fundamental para a sustentabilidade financeira e a continuidade das políticas de inclusão (Brasil, 2023).

No último balanço institucional publicado referente ao ano de 2023 a PUC-Rio apresentou 3.758 alunos beneficiados por algum tipo de bolsa de gratuidade, sendo 1.457 bolsistas pelo PROUNI, 982 com Bolsas Filantrópicas e 1.319 contemplados com outros tipos de bolsas que se adequam à legislação vigente, o que corresponde a mais de 30% do corpo discente da graduação com algum tipo de bolsa. Esses dados reforçam o papel estruturante da VRC na operacionalização, acompanhamento e registro das ações que asseguram o direito à educação superior de qualidade para jovens em situação de vulnerabilidade social, consolidando a legitimidade da instituição diante do Ministério da Educação e para a renovação periódica do CEBAS (Brasil, 2023).

Como destaca Vallaeys (2006), a responsabilidade social universitária requer uma articulação institucional que promova o desenvolvimento social equitativo e sustentável, integrando ensino, pesquisa e extensão em um projeto ético de formação cidadã. O trabalho do Serviço Social da VRC, ao garantir a conformidade legal e o compromisso social, ressalta a importância do papel das universidades na promoção da justiça social e na mitigação das desigualdades históricas no acesso ao ensino superior.

A Coordenação de Bolsas e Auxílios (CBA), criada em 1993 no âmbito da Vice-Reitoria Comunitária da PUC-Rio, posteriormente denominada Coordenação Setorial de Bolsas Socioeconômicas (CBS), consolidou-se como instância estratégica na operacionalização dos processos seletivos das Bolsas Comunitárias dos tipos Ação Social, PUC e Filantrópica, além da Bolsa PROUNI do Governo Federal.

Essa trajetória insere-se no contexto mais amplo das políticas de permanência no ensino superior brasileiro, cuja efetividade depende de ações integradas que articulem apoio financeiro, acolhimento institucional e acompanhamento pedagógico. Como destaca Zago (2006), a permanência de estudantes oriundos das classes populares não se restringe ao ingresso, mas exige estratégias contínuas para enfrentar desigualdades educacionais históricas e garantir condições materiais mínimas para a trajetória acadêmica dos bolsistas. Nogueira e Catani (2011)

reforçam que a democratização do ensino superior demanda políticas institucionais que promovam a equidade e reduzam os riscos de evasão, por meio de mecanismos de assistência estudantil e acompanhamento personalizado.

Dados do Censo da Educação superior de 2022 apontam que, embora mais de 8,7 milhões de matrículas estejam registradas no ensino superior, a taxa de evasão no setor privado permanece superior a 30%, atingindo especialmente estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (INEP, 2023). Esse cenário evidencia a importância de mecanismos institucionais de apoio estudantil, como bolsas, auxílios financeiros, apoio psicossocial e programas de apoio pedagógicos.

Autoras como Iamamoto (2008) e Behring (2007) enfatizam que a permanência estudantil é um direito social associado à cidadania e à justiça educacional, sendo responsabilidade do Estado e das instituições privadas com compromisso social garantir condições materiais e subjetivas para a continuidade dos estudos. Para tanto, políticas de permanência devem ser compreendidas de forma integrada, contemplando dimensões econômicas, pedagógicas, culturais e emocionais.

No caso da PUC-Rio, a atuação da VRC por meio da CBS articula esses aspectos ao disponibilizar bolsas de estudo com critérios socioeconômicos claros, atendimento personalizado, apoio à saúde mental e mobilização da rede interna, como é o caso do FESP e da Rede de Apoio ao Estudante (RAE)²⁵, revelando a centralidade de uma universidade comprometida com a efetiva transformação social.

Importante também salientar o papel do Serviço de Orientação Psicológica (PSICOM)²⁶, criado na VRC em 2012, antes da existência da RAE, pelo crescente aumento de situações envolvendo diversos aspectos da saúde mental dos bolsistas. Em 2024 foram realizados 636 atendimentos, sendo 583 de alunos e 53 de funcionários. Assim, tem desempenhado um papel estratégico no cuidado com a

²⁵ A RAE, criada em 2015 no âmbito da Vice-Reitoria Acadêmica oferece apoio multidisciplinar aos alunos da PUC-Rio nas áreas psicopedagógicas, psicológicas, orientação profissional e de necessidades educacionais especiais. Integram esse serviço o NAIPD, NOAP, PSICOM, SOU-CTC e SPA que atuam de maneira integrada para o acompanhamento personalizado das demandas do corpo discente e docente da universidade.

²⁶ Apesar da importância do PSICOM no atendimento realizado pela Vice-Reitoria Comunitária, esse serviço não constitui objeto de análise desta pesquisa, razão pela qual foi apresentada apenas a sua evolução quantitativa.

saúde mental da comunidade universitária, particularmente no contexto de uma educação que se propõe integral, conforme os princípios da formação católica e jesuíta. A análise da série histórica dos atendimentos, entre setembro de 2015 e maio de 2025, permite visualizar a consolidação e a expansão progressiva deste serviço.

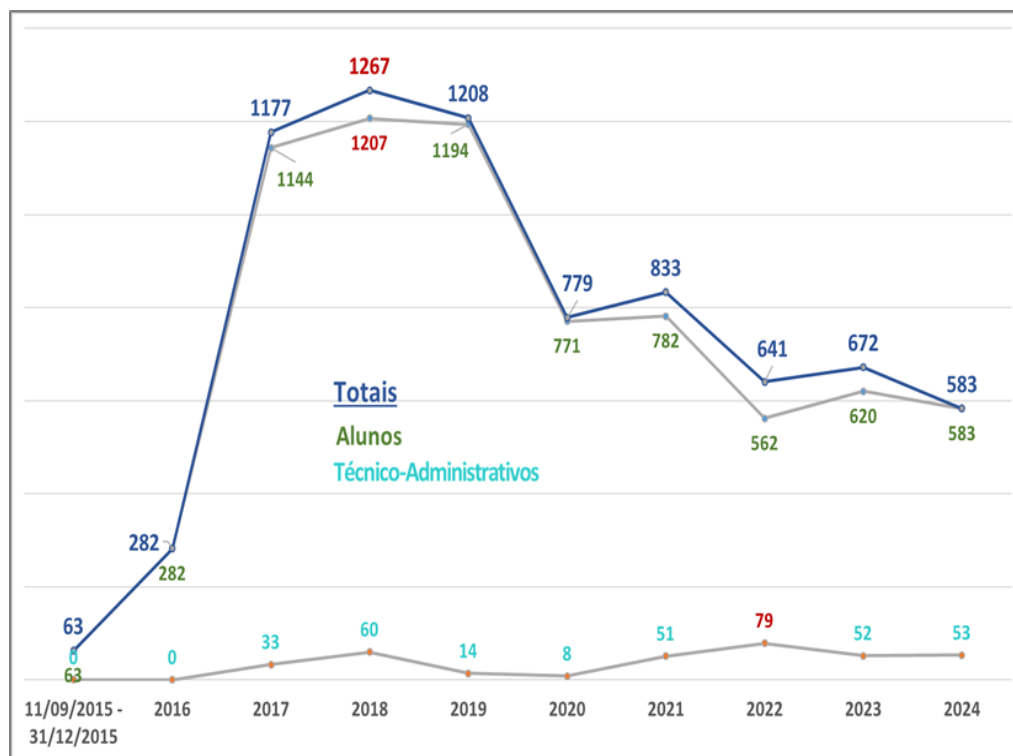


Gráfico 2 - Evolução do PSICOM.

Fonte: produzido, a partir SGU/PUC-Rio (2025).

No período inicial, entre setembro e dezembro de 2015, o PSICOM atendeu 63 alunos, o que demonstra uma etapa de implementação. Já em 2016, o serviço registrou um crescimento expressivo, com 282 atendimentos, todos voltados ao corpo discente. No entanto, é a partir de 2017 que se observa uma ampliação significativa tanto no número de atendimentos quanto na diversidade do público: foram 1.177 atendimentos, sendo 33 direcionados a funcionários. Esse marco representa uma virada institucional, com o reconhecimento da importância de ofertar escuta e suporte também ao corpo técnico-administrativo da universidade.

Entre 2018 e 2019, o serviço atingiu seu pico quantitativo, com 1.267 e 1.208 atendimentos, respectivamente. Esse aumento pode ser interpretado como resultado da consolidação do serviço no campus, bem como do fortalecimento da política de cuidado e acolhimento promovida pela Vice-Reitoria Comunitária. A partir de

2020, no entanto, há uma queda considerável nos números (779 atendimentos), reflexo direto das restrições impostas pela pandemia de Covid-19 e da transição para atendimentos remotos. Ainda assim, o PSICOM manteve sua atuação, com 771 atendimentos em 2020 e 833 em 2021, demonstrando resiliência institucional diante da crise sanitária.

Nos anos subsequentes (2022 a 2024), observa-se certa estabilização na demanda, com média anual entre 630 e 670 atendimentos, mantendo a inclusão de funcionários, que representaram até 12% do público total em determinados anos. No ano em curso (até maio de 2025), o PSICOM já realizou 220 atendimentos, sendo 27 deles com funcionários, o que indica a manutenção da relevância do serviço no cotidiano universitário.

É importante destacar que a evolução dos atendimentos do PSICOM não pode ser compreendida apenas do ponto de vista quantitativo. O crescimento da participação de funcionários revela um processo de sensibilização institucional quanto à importância da saúde mental de todos os segmentos da comunidade universitária. Além disso, o serviço se alinha ao Projeto Político Institucional da PUC-Rio, que afirma o compromisso com a formação integral, o acolhimento das diferenças e a construção de um ambiente universitário ético, inclusivo e solidário.

Ademais, o PSICOM contribui para os objetivos da Vice-Reitoria Comunitária ao promover a permanência estudantil qualificada, prevenindo situações de evasão decorrentes de sofrimento psíquico, bem como ao oferecer apoio psicossocial que fortalece vínculos, autonomia e senso de pertencimento. Em tempos marcados pelo aumento dos transtornos mentais entre jovens universitários, especialmente após a pandemia, seu papel se torna ainda mais crucial como espaço de escuta, acolhimento e orientação.

Assim, a análise da trajetória do PSICOM entre 2015 e 2025 evidencia a consolidação de uma política institucional de cuidado psicossocial, coerente com os valores humanistas e comunitários da universidade, que busca articular excelência acadêmica com responsabilidade social e cuidado com a vida de cada pessoa que integra a comunidade universitária.

No âmbito nacional, a literatura especializada aponta que a assistência estudantil, especialmente após a instituição do decreto nº 7.234/2010, que cria o

Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) executado pelo Ministério da Educação no âmbito das universidades federais, tornou-se mecanismo fundamental para ampliar as condições de permanência dos jovens no ensino superior, minimizando desigualdades sociais, étnicas e raciais e contribuindo para a diplomação dos estudantes socioeconomicamente vulnerabilizados (Lima, 2016; Melo, 2016; Brasil, 2021). Estudos recentes demonstram que a concessão de bolsas e auxílios, como alimentação, transporte e moradia, é decisiva para a permanência e o bom desempenho acadêmico, especialmente em cursos integrais ou de alta carga horária. No contexto da PUC-Rio, o fortalecimento do FESP, criado em 1997 como resposta institucional às demandas emergenciais da comunidade universitária, exemplifica o papel das universidades na construção de políticas inovadoras e solidárias, com impacto direto na redução das desigualdades e na promoção da justiça social.

Portanto, a atuação da CBS, integrada ao FESP, evidencia a centralidade das políticas de permanência estudantil para efetivação do direito à educação superior e a necessidade de abordagens articuladas que considerem as múltiplas dimensões das vulnerabilidades estudantis. Como enfatiza Franco (2020), a permanência universitária é resultado de um conjunto de ações que vão além do apoio financeiro, envolvendo acolhimento, acompanhamento e compromisso institucional com a inclusão e equidade.

Nesse sentido, o fortalecimento da CBS e a expansão do FESP demonstram o alinhamento da PUC-Rio com os princípios de uma responsabilidade social universitária ativa, voltada à inclusão da juventude pobre no ensino superior. Conforme destaca Frigotto (2015), a permanência estudantil é um campo de disputa que revela o compromisso da universidade com um projeto democrático de sociedade, no qual o conhecimento deve estar a serviço da emancipação e da dignidade humana.

A concessão de bolsas e estudo integrais ou parciais do tipo Ação Social, Filantrópica e PROUNI (Programa Universidade para Todos) , sob a gestão da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários, segue critérios rigorosos conforme o tipo de bolsa e a legislação vigente. A concessão e o percentual da bolsa são determinados por uma avaliação socioeconômica realizada pela equipe técnica de Serviço Social da VRC. Para tanto, são analisados documentos comprobatórios de

renda, despesas, patrimônio e eventuais situações de vulnerabilidade social do grupo familiar. A renda familiar *per capita* é o principal parâmetro para o deferimento de bolsas integrais, o limite é de até um salário mínimo e meio; para bolsas parciais, a renda familiar é de até três salários mínimos. Ao longo do processo de avaliação socioeconômica, a equipe técnica pode solicitar documentos adicionais, assim como realizar visitas domiciliares que colaborem para o entendimento global da situação sociofamiliar dos alunos.

Conforme informações disponibilizadas no site da VRC/PUC-Rio, os candidatos ao Processo Seletivo de Bolsas Comunitárias estão submetidos a critérios acadêmicos e de elegibilidade. Portanto, o candidato deve ser aprovado e estar matriculado na PUC-Rio, na primeira convocação no Concurso Vestibular, dentro do número de vagas do curso pretendido. Por uma questão de justiça social, a prioridade para a concessão de Bolsas Comunitárias se destina a alunos de primeira graduação, excluindo-se candidatos que já possuam Diploma universitário. No entanto, no período de vigência da Bolsa Ação Social, algumas excepcionalidades foram consideradas para o ingresso numa segunda graduação para bolsistas oriundos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), tendo em vista particularidades desse perfil que se tornava fundamental para a formação integral desses bolsistas, a concessão de bolsa para uma segunda graduação.

No Processo Seletivo do PROUNI, destinado a estudantes de primeira graduação, com renda familiar *per capita* que não ultrapasse um salário mínimo e meio. Também é exigido que o estudante tenha cursado o ensino médio em escola pública ou tenha sido bolsista integral ou parcial em escola privada, ou seja pessoa com deficiência, ou ainda seja professor da rede pública para os cursos de licenciatura. Percebe-se assim, o caráter inclusivo do Programa Universidade para Todos do governo federal. Como critério de manutenção da Bolsa, o estudante deve obter aprovação semestral com 75% de aproveitamento nas disciplinas cursadas. O não cumprimento desse critério pode levar à perda da Bolsa, salvo análise de justificativas específicas apresentadas em reuniões, atendimentos virtuais ou presenciais oferecidos pela equipe técnica de Serviço Social que conhece as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas com perfil filantrópico e aperfeiçoa, ao longo do tempo, os processos internos de trabalho para que garantam a inclusão desses estudantes, buscando atender suas necessidades socio-acadêmicas, que

demandam a expansão do alcance do número de bolsistas atendidos, tendo em conta o princípio da universalidade dos serviços socioassistenciais da Política Nacional de Assistência Social.

Para o estabelecimento de procedimentos cada vez mais otimizados, a CBS administra o Processo Seletivo de Bolsas de forma virtual, por meio do preenchimento de formulário eletrônico e envio de documentação comprobatória das realidades familiares apresentadas. A virtualidade desse processo intensificou-se com a Pandemia, trazendo maior agilidade na finalização das Avaliações Socioeconômicas, sem prescindir dos espaços de escuta presencial qualificada, quando a complexidade das situações exigem. Nesse sentido, a VRC investe permanentemente na atualização e integração dos processos de trabalho técnico-administrativo como um todo, principalmente no período pós-pandêmico.

A concessão de Bolsas cobre exclusivamente as mensalidades dos cursos de graduação, não abrangendo outros custos acadêmicos, como taxas e cursos de extensão. Os critérios expostos acima refletem o compromisso institucional que combina esforços com a inclusão social, garantindo a oferta de bolsas para estudantes com comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica, aliada ao desempenho acadêmico satisfatório e favorecendo caminhos de formação integral para os estudantes das camadas populares.

A partir de 1994, segundo Salvador (2008), ganha visibilidade o compromisso da PUC-Rio com a inclusão social, por meio da adoção de uma política de ação afirmativa voltada a ampliar o acesso de jovens oriundos das camadas populares da Região Metropolitana do Rio de Janeiro aos cursos de graduação. Nesse contexto, destaca-se a atuação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), cuja organização coletiva de estudantes representa um marco na articulação entre sociedade civil e universidade.

O PVNC pode ser compreendido como uma expressão dos chamados novos movimentos sociais, que emergiram com força nas décadas de 1980 e 1990, articulando demandas não apenas por redistribuição de recursos, mas também por reconhecimento das identidades sociais subalternizadas. Como destaca Gohn (2000), esses movimentos passam a lutar também pelo reconhecimento das diferenças culturais, étnicas, raciais, de gênero, geracionais, entre outras. Nesse

sentido, a incidência do PVNC inscreve-se em uma lógica de enfrentamento das desigualdades estruturais e de afirmação de direitos, contribuindo para reconfigurar o campo educacional como espaço de justiça social.

Além disso, conforme argumenta Fraser (2006), as lutas por reconhecimento devem ser compreendidas como igualmente fundamentais às lutas por redistribuição, compondo o que a autora denomina “justiça tridimensional”. A partir dessa perspectiva, é possível compreender o papel do PVNC e de outras iniciativas semelhantes como elementos catalisadores de transformações institucionais que visam acolher e valorizar a diversidade de sujeitos historicamente excluídos do ambiente universitário.

Nesse contexto, a VRC institui a Bolsa denominada *Ação Social*, direcionada ao atendimento de candidatos aprovados no Concurso Vestibular da PUC-Rio, participantes de iniciativas populares como os Pré-Vestibulares Comunitários. A concessão da Bolsa se efetiva a partir de Entrevista e Avaliação Socioeconômica realizada pela equipe de assistentes sociais a fim de verificar a aderência dos candidatos ao perfil filantrópico.

Essa prática expressa o reconhecimento da legitimidade dos movimentos sociais enquanto articuladores do direito à educação superior, reafirmando a universidade como espaço de promoção da justiça social. Como destaca Gohn (2011), os novos movimentos sociais não apenas reivindicam políticas públicas, mas também constroem redes de solidariedade e participação que “reforçam a cidadania ativa e o direito à diferença” (Gohn, 2011, p. 22). Tais movimentos, como os Pré-Vestibulares Comunitários, podem ser entendidos, na perspectiva de Frase (2006), como promotores simultâneos de *redistribuição e reconhecimento*, dimensões fundamentais para uma concepção ampliada de justiça. Assim, ao incorporar esses sujeitos e suas trajetórias ao ambiente universitário, o Programa Institucional de Bolsas da PUC-Rio/VRC atua como instrumento de reparação simbólica e material, ampliando as possibilidades de pertencimento e permanência na educação superior.

Ao acolher os estudantes beneficiários da Bolsa Ação Social, a Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários (VRC) depara-se com um novo perfil de aluno, marcado por trajetórias sociais permeadas por desigualdades estruturais,

vulnerabilidades cotidianas e acesso precário a direitos sociais básicos. Essa experiência revelou que a concessão da bolsa integral, embora fundamental, não era suficiente para assegurar a permanência desses estudantes até a conclusão da graduação. A partir desse diagnóstico, a VRC inicia um processo de escuta e mobilização da comunidade universitária, visando ao reconhecimento das múltiplas dimensões que atravessam a permanência estudantil, como alimentação, moradia, transporte, saúde mental e acesso a recursos educacionais.

Essa mobilização institucional inscreve-se numa concepção ampliada de educação como prática de liberdade. Conforme propõe Freire (2002, p. 43), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Dessa forma o autor (*ib.*) defende que a educação deve estar atenta às condições concretas de vida dos sujeitos e promover a humanização como horizonte pedagógico. Nesse mesmo sentido, Santos (2010) alerta para a importância de reconhecer a experiência de sujeitos historicamente silenciados, reivindicando uma ecologia de saberes que valorize a diversidade epistemológica presentes nas universidades. A experiência da VRC também dialoga com os aportes de Yamamoto (2008), ao evidenciar que as expressões da questão social, materializadas nas dificuldades enfrentadas por esses estudantes, devem ser compreendidas em sua totalidade, incentivando e articulando práticas institucionais comprometidas com a emancipação e com a justiça social.

3.4.

A construção da Política de Ação Afirmativa na PUC-Rio: um olhar para o período 1993-2023

A PUC-Rio iniciou em 1994 um processo pioneiro de democratização do acesso ao ensino superior por meio da implementação de uma política de ação afirmativa vinculada à sua identidade comunitária e confessional. A iniciativa foi articulada pela Vice-Reitoria Comunitária (VRC), em parceria com lideranças de movimentos sociais e com o apoio institucional do Reitor da época, Pe. Jesus Hortal Sánchez.

Conforme relata Salvador (2008), a construção da política de ação afirmativa da PUC-Rio se constituiu a partir de uma aproximação com os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), organizados em diferentes territórios populares do Rio de Janeiro, com forte influência do Frei Davi Santos. A inserção dos egressos

desses cursos populares na universidade foi resultado de um processo de mobilização social, negociação institucional e reinterpretação da missão universitária como responsabilidade pública. Como assinala a autora:

A entrada dos pobres enriqueceu a Universidade. A partir da política de bolsas, a PUC-Rio promoveu a alteração do perfil de seu alunado e enfrentou o desafio de garantir a permanência dos estudantes de origem popular, a partir de uma ação articulada entre os setores acadêmico, administrativo e comunitário (Salvador, 2008, p. 88).

A referida autora analisa a trajetória da política de ação afirmativa implementada pela PUC-Rio, com foco na inserção de alunos pobres e negros na universidade. O estudo parte da experiência concreta da instituição, que foi pioneira no Brasil ao implementar, em 1994, uma política institucional de bolsas voltada para egressos PVNC, antes mesmo da institucionalização das cotas nas universidades públicas. Ela apresenta os fundamentos teóricos e contextuais das ações afirmativas, destacando a persistente desigualdade social e racial no Brasil, apoiando-se teoricamente em Nancy Fraser, Ricardo Henriques e Jessé Souza para demonstrar como essas desigualdades são naturalizadas e reforçadas por estruturas históricas e culturais que excluem sistematicamente os grupos subalternizados. Nessa perspectiva, destaca:

A naturalização da desigualdade brasileira é um fenômeno peculiar à nossa cultura e vem encontrando sustentação na própria dinâmica da sociedade. Ela se concretiza a partir do momento em que as ações e os pensamentos consideram determinadas premissas como verdadeiras, portanto, naturais. O processo de naturalização está pautado num pacto social, cujas bases são as mesmas premissas. Entre tantos exemplos que podem ser citados, como as desigualdades de gênero, de etnia, de região, entre outros, a desigualdade racial no Brasil é uma realidade que expressa, claramente, um processo de naturalização. Os dados acerca da desigualdade de oportunidade e da condição de negros nos campos da educação e do trabalho são devastadores e, mesmo assim, não são considerados, por uma grande parcela da sociedade brasileira, fato real, que necessite de intervenção pública e/ou privada ou que precise ser revertido. A manutenção da desigualdade racial no Brasil e o silêncio que a permeia são indicadores de um processo de naturalização que se reafirma num acordo social. Sendo assim, pode-se dizer que as situações de desigualdade social seriam, então, reguladas por um processo de naturalização e por um acordo que são estabelecidos na própria sociedade (Salvador, 2011, p. 21).

Aproxima-se da discussão sobre novas formas de enfrentamento das desigualdades por meio das políticas de ação afirmativa no Brasil e no mundo, enfatizando a influência do modelo norte-americano, mas também destacando a singularidade da experiência brasileira, especialmente na educação superior. Clapp

(2011) apresenta ainda o embate entre políticas de redistribuição e de reconhecimento, retomando o debate Fraser (2004) sobre justiça social.

Em síntese, a autora em tela analisa a gênese da política afirmativa na PUC-Rio como fruto da articulação entre movimentos sociais, como o PVNC, e setores universitários comprometidos com a inclusão. Esclarece que a consolidação dessa política resultou de alianças entre militantes, professores, gestores e estudantes, evidenciando o papel ativo da sociedade civil na construção de alternativas educacionais emancipadoras. Por meio de entrevistas com ex-bolsistas, identifica impactos significativos nas trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais dos estudantes beneficiados. Conclui, então que a experiência da PUC-Rio demonstra o potencial de uma universidade privada de elite para contribuir com a democratização do ensino superior, desde que haja engajamento institucional e sintonia com as demandas sociais, sendo a ação afirmativa compreendida não apenas como instrumento de acesso, mas como estratégia de transformação social dos pactos excludentes da sociedade brasileira.

Na mesma linha teórica de Salvador (2011, *op. cit.*), Jardim (2018) investiga os efeitos da política de ação afirmativa na trajetória de estudantes bolsistas egressos do curso de Serviço Social da PUC-Rio. O estudo articula elementos teóricos e metodológicos que visam compreender o impacto da formação universitária sobre a mobilidade social de sujeitos historicamente excluídos do ensino superior, destacando a gênese elitista e a tardia incorporação de políticas voltadas à democratização do acesso, especialmente com o advento das ações afirmativas. Enfatiza a importância dessas políticas como instrumentos de reconhecimento e redistribuição, em diálogo com autores como Nancy Fraser e Pierre Bourdieu. A análise aprofunda-se na experiência da PUC-Rio, que, a partir da década de 1990, em parceria com movimentos sociais como o PVNC, implementou um programa afirmativo próprio voltado para estudantes oriundos de classes populares e comprometidos com práticas sociais.

Os dados dessa pesquisa permitem delinear o perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos participantes, revelando transformações significativas em suas trajetórias, tanto no ingresso no mercado de trabalho quanto no fortalecimento de vínculos comunitários e associativos. O estudo confirma que a política afirmativa da PUC-Rio gerou efeitos concretos de mobilidade social, mas

também aponta desafios persistentes quanto à permanência estudantil e ao enfrentamento das desigualdades estruturais. Nesse sentido, a universidade se apresenta como espaço de disputas e de possibilidades, sendo capaz de transformar destinos tidos como improváveis em trajetórias de conquista e real emancipação.

A partir desses estudos anteriores, observa-se que a trajetória da política institucional de bolsas de estudo da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, voltada à inclusão de estudantes oriundos das camadas populares, constitui um marco importante no cenário das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Desenvolvida em um contexto de profundas transformações sociais e educacionais no país, a partir da década de 1990, essa política reflete o compromisso da universidade com a justiça social e com sua missão formativa orientada por valores humanistas e cristãos nutridos pela PUC-Rio desde sua origem até os dias atuais.

No período analisado, de 1993 até o primeiro semestre de 2020, observa-se o papel transformador desempenhado pela PUC-Rio no cenário universitário nacional, especialmente por meio do seu Programa Institucional de Bolsas Comunitárias. A universidade consolidou-se como referência no acolhimento de estudantes provenientes de contextos periféricos e de baixa renda, reafirmando seu compromisso histórico com a inclusão social e a democratização do ensino superior, inspirando iniciativas na construção de Políticas Públicas de referência como o PROUNI (Programa Universidade para Todos).

Com base em dados oficiais do SGU (Sistema de Gerência Universitária) da PUC-Rio, o estudo *Derrubando Barreiras – 30 anos de política de bolsas de estudos da PUC-Rio para estudantes da periferia (1993-2023)* foi realizado, a partir da VRC, em parceria com a Vice-Reitoria Administrativa (VRAM). O período em foco foi do primeiro semestre de 1993 (1993.1) ao primeiro semestre de 2020 (2020.1). Segundo o levantamento, 7.455 estudantes periféricos foram beneficiados, com destaque para mulheres (57,5%) e jovens de 16 a 25 anos. A pesquisa buscou compreender a eficácia de práticas comunitárias universitárias, tendo como objeto a PUC-Rio e seu compromisso social. Esse estudo utilizou uma abordagem quantitativa e qualitativa, incluindo análise documental e entrevistas com participantes de iniciativas comunitárias daquele período histórico (Marques, 2023).

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos estudantes por tipo de bolsa, evidenciando a diversidade de ações de incentivo para o acesso à educação superior adotadas pela PUC-Rio em articulação com programas estatais e iniciativas institucionais. A Bolsa Ação Social, criada no âmbito da VRC teve como objetivo identificar e apoiar estudantes dos Pré-Vestibulares Comunitários, combinando desempenho acadêmico no Vestibular com avaliação do perfil socioeconômico, de modo a viabilizar a concessão de bolsas integrais.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio por tipo de bolsa de estudo (1993 - 2020.1)

Tipo de Bolsa	Frequência	Porcentagem
Ação Social	1.113	14,9
PROUNI	3.658	49,1
Filantrópica	2.684	36,0
Total	7.455	100

Fonte: Elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

A partir de 2005, com adesão da universidade ao PROUNI, do governo federal, passou-se a oferecer bolsas integrais e parciais aos candidatos egressos da educação básica pública ou bolsistas integrais da rede privada, com critérios de renda familiar *per capita* definidos pelo Ministério da Educação (MEC) – até 1,5 salário mínimo para bolsas de 100% e até três salários mínimos para bolsas de 50%.

Nesse contexto, a PUC-Rio ampliou sua política de inclusão com a criação da *Bolsa Filantrópica*, também sob a responsabilidade da VRC. Essa modalidade visa acolher estudantes com perfil socioeconômico compatível ao do PROUNI, mas que, por diferentes razões, não participaram do ENEM, ou não se encontram nos critérios estabelecidos por essa política governamental.

Essas distintas modalidades de bolsa refletem estratégias institucionais que conectam justiça redistributiva com reconhecimento das desigualdades educacionais e sociais, conforme aponta Fraser (2006) ao defender que políticas eficazes de inclusão devem integrar dimensões econômicas e simbólicas da justiça social. Nesse sentido, reafirma-se o papel da universidade enquanto lócus de enfrentamento da questão social, conforme analisa Iamamoto (2008), ao acolher sujeitos historicamente marginalizados e criar condições objetivas para sua permanência e êxito acadêmico. Tal dinâmica também se inscreve na perspectiva de uma pedagogia freiriana comprometida com a transformação social, defendendo

práticas educacionais que respondam às realidades concretas dos estudantes e os reconheçam como sujeitos históricos e plurais.

A análise dos dados apresentados na Tabela 2 evidencia uma predominância significativa da presença feminina entre os beneficiários das bolsas de estudo concedidas pela PUC-Rio, especialmente nas modalidades de Ação Social e Filantrópica. As mulheres representam 69,1% dos contemplados com Bolsa Ação social, enquanto os homens correspondem a 30,9. Nas bolsas Filantrópicas, a presença feminina também é majoritária, com 62,6%, em contraste com 37,4% de bolsistas do sexo masculino. No caso do PROUNI, observa-se uma distribuição mais equilibrada, com 50,2% de mulheres e 49,8% de homens. Esses dados revelam que a política de concessão de bolsas geridas diretamente pela universidade tem desempenhado um papel relevante na promoção da inclusão de mulheres no ensino superior, um grupo historicamente sub-representado e socialmente vulnerável nesse contexto. A expressiva participação feminina nas Bolsas de Ação Social e Filantrópica pode ser interpretada como resultado de um esforço institucional alinhado aos princípios da formação universitária jesuíta, que valoriza a justiça social, a equidade e a promoção do Bem Comum.

Além disso, a maior presença de mulheres nessas modalidades de bolsa sugere que a ação afirmativa da PUC-Rio tem contribuído para mitigar desigualdades de gênero, ampliando o acesso de mulheres ao ensino superior de excelência. Este cenário reforça o papel da universidade como sujeito de transformação social, promovendo diálogos entre práticas e os valores fundantes da tradição católica e jesuíta, que preconizam a inclusão e o compromisso com os grupos historicamente excluídos. Portanto, a predominância feminina nas bolsas Ação Social e Filantrópica não apenas evidencia o alcance da política de assistência estudantil da universidade, mas também aponta para avanços concretos na democratização do acesso ao ensino superior, em sintonia com os princípios de justiça e solidariedade que orientam a missão institucional da universidade.

Tabela 2 - Distribuição de alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio por tipo de bolsa e sexo (1993-2020.1)

Sexo	Ação Social	%	PROUNI	%	Filantrópica	%	Total	%
Masculino	344	30,9	1.822	49,8	1.004	37,4	3.170	42,5
Feminino	769	69,1	1.836	50,2	1.680	62,6	4.285	57,5
Total	1.113	100	3.658	100	2.684	100	7.455	100

Fonte: Elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

Conforme os dados apresentados na Tabela 2, a seguir, observa-se que a faixa entre 16 e 20 anos concentra a maioria dos bolsistas do PROUNI (2.486 estudantes, correspondendo a 68%) e dos bolsistas filantrópicos (1.774 estudantes, ou 66,2%). Já entre os beneficiados pela bolsa Ação Social, esse percentual é significativamente menor, totalizando 353 estudantes (31%). A análise da distribuição etária dos beneficiários permite inferir que a presença marcante de jovens no programa de bolsas está relacionada, em especial, à trajetória histórica de articulação com os Pré-Vestibulares Comunitários, iniciada em 1993. Essa parceria representou um marco no reconhecimento de que a universidade podia, de fato, ser um espaço acessível para a juventude oriunda das periferias do Rio de Janeiro.

A partir dessa política de aproximação, a PUC-Rio promoveu avanços concretos na democratização do acesso ao ensino superior, criando mecanismos de permanência voltados a estudantes cuja renda familiar *per capita* não ultrapassava um salário mínimo e meio – critério central para a concessão das bolsas integrais analisadas nesse levantamento. Nesse contexto, evidencia-se o papel institucional da Universidade na redução das desigualdades historicamente estruturadas no Brasil ao favorecer o ingresso de jovens vulnerabilizados em uma instituição de excelência, reforçando seu compromisso e com a formação cidadã.

Tabela 3 – Distribuição etária dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio (1993 - 2020.1)

Faixa Etária	Bolsa Ação Social		Bolsa PROUNI		Bolsa Filantrópica	
	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual	Frequência	Percentual
16 - 20 anos	353	31,7	2.486	68,0	1.774	66,2
21 - 25 anos	411	37,0	889	24,3	544	20,3
26 - 30 anos	173	15,6	174	4,8	143	5,3
31 - 35 anos	88	7,9	62	1,7	73	2,7
36 - 40 anos	36	3,2	22	0,6	51	1,9
41 - 45 anos	27	2,4	11	0,3	36	1,3
46 - 50 anos	18	1,6	6	0,2	34	1,3
51 - 55 anos	4	0,4	4	0,1	17	0,6
56 - 60 anos	3	0,3	3	0,1	6	0,2
Mais de 60 anos	0	0,0	1	0,0	3	0,1
Total	1.113	100	3.658	100	2.681	100

Fonte: Elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

A análise do perfil etário dos bolsistas da PUC-Rio, conforme a Tabela 3, revela nuances importantes sobre o impacto das políticas de inclusão da universidade, sobretudo no que diz respeito ao acesso da juventude periférica. Os dados mostram que, entre os bolsistas PROUNI, 68% têm entre 16 e 20 anos. Em contraste, apenas 31,7% dos bolsistas de Ação Social estão nessa faixa etária.

Esse cenário indica que as modalidades de bolsas vinculadas a políticas públicas e institucionais mais recentes, como o PROUNI e a Filantrópica, têm favorecido majoritariamente jovens recém-egressos do ensino médio, ampliando o ingresso direto da juventude periférica na universidade. Tal tendência é reforçada pelo histórico de parcerias da PUC-Rio que contribuíram para consolidar a Universidade como um espaço viável e desejado para jovens pobres do Rio de Janeiro.

A expressiva presença de estudantes de 16 a 20 anos nessas modalidades de bolsas demonstram também a efetividade das políticas afirmativas em romper com padrões históricos de exclusão social e etária no ensino superior brasileiro. Ao criar oportunidades para esse público, a PUC-Rio contribui para a redução das desigualdades estruturais que historicamente marcam o sistema educacional do país.

Além disso, a inserção de jovens periféricos no ambiente universitário potencializa transformações sociais e culturais, ampliando horizontes e expectativas

para esses estudantes e suas comunidades de origem. A Universidade, ao acolher e apoiar a permanência desse perfil de bolsistas, reafirma seu compromisso com os princípios católicos de justiça social, equidade e promoção do bem comum, tornando-se protagonista de uma sociedade mais justa e plural.

Portanto, os dados de distribuição etária evidenciam que a política de bolsas da PUC-Rio, principalmente em articulação com os movimentos comunitários e programas governamentais, vêm desempenhando papel fundamental na promoção de acesso e permanência da juventude periférica no ensino superior, colaborando para mitigar desigualdades históricas e promover a mobilidade social.

Na análise da categoria “indicadores acadêmicos”, foram considerados elementos fundamentais para compreender o perfil e o desempenho dos bolsistas comunitários da PUC-Rio. Entre os principais indicadores, destacam-se o ano de ingresso, o tipo de bolsa concedida, o curso e o coeficiente de rendimento acadêmico alcançado por esses estudantes.

Conforme Tabela 7 (em anexo), a avaliação do ano de ingresso permite identificar a tendência de acesso ao longo do tempo, possibilitando observar o impacto de políticas institucionais e governamentais sobre a ampliação das oportunidades para estudantes de origem popular. A distribuição dos bolsistas por tipo de bolsa, Ação Social, Filantrópica e PROUNI, evidencia a diversidade de mecanismos de inclusão desenvolvidos pela Universidade, assim como as especificidades de cada modalidade em relação ao perfil socioeconômico e acadêmico dos beneficiários.

Ainda com base na Tabela 7, observa-se a informação de que a Bolsa de Ação Social tem sua presença no SGU a partir de 1995, a Bolsa Filantrópica, a partir 2001 e a Bolsa PROUNI, a partir de 2005, quando se identificam os primeiros registros dos bolsistas do Programa Universidade para Todos, demonstrando a evolução histórica de alunos pobres na PUC-Rio, afirmando seu compromisso social com camadas sociais que tiveram o direito à educação superior negligenciado no Brasil.

Vale ressaltar ainda que até 2010 observa-se a existência de Bolsa Ação Social. Contudo, a partir de 2011 esse perfil de bolsista vai gradativamente migrando para Bolsa PROUNI e Filantrópica, revelando os ajustes na tipologia de Bolsas, conforme legislações vigentes. É também em 2011 que se observa o maior número de Bolsas, consolidando 523 concessões, sendo 280 Bolsas Filantrópicas e

243 Bolsas PROUNI. A partir de 2012, estas últimas ultrapassam as primeiras, tendo em 2015 um total de 295 bolsistas beneficiados pelo Programa. De 2016 a 2020.1, tem-se um declínio significativo na oferta de Bolsas PROUNI. Em relação a Bolsa Filantrópica em 2017, apresenta-se um aumento para 243 bolsas, voltando a diminuir em 2018. Particularmente na comparação entre 2017 e 2019, a redução de Bolsas ofertadas, em números absolutos, é de 144, identificando-se um processo de diminuição de Bolsas disponibilizadas por meio da VRC.

Tabela 4 – Distribuição dos alunos e alunas bolsistas dos cursos de graduação da PUC-Rio (1993-2020.1)

Cursos de graduação	Frequência	Porcentagem
Engenharia	1.103	14,8
Comunicação Social	947	12,7
Desenho Industrial	668	9,0
Administração	654	8,8
Direito	605	8,1
Serviço Social	517	6,9
Psicologia	456	6,1
Letras	366	4,9
História	279	3,7
Pedagogia	278	3,7
Geografia	242	3,3
Relações Internacionais	193	2,6
Arquitetura e Urbanismo	193	2,6
Ciências Sociais	181	2,4
Ciências Econômicas	140	1,9
Sistemas de Informação	134	1,8
Ciências Biológicas	115	1,5
Filosofia	89	1,2
Artes Cênicas	85	1,1
Ciência da Computação	74	1,0
Teologia	49	0,7
Informática	24	0,3
Matemática	13	0,2
Química	13	0,2
Tecnólogo em processamento de dados	11	0,2
Física	10	0,1
Ciclo básico - CTC	8	0,1
Domínio adicional	4	0,1
Sem especificação	2	0,03
Ciclo básico - Química	2	0,03
Total	7.455	100

Fonte: Elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

A análise dos cursos de graduação escolhidos pelos bolsistas revela padrões dos cursos de preferência e, por vezes, limitações de acesso a determinadas áreas do conhecimento, refletindo tanto a estrutura de custos dos cursos quanto possíveis barreiras de entrada, como a concorrência e a exigência de desempenho no Vestibular. Esses dados são essenciais para compreender em que medida as políticas de bolsas têm contribuído para a democratização do acesso a diferentes campos profissionais e acadêmicos.

Conforme o panorama dos cursos de graduação da PUC-Rio informado na Tabela 4, no intervalo temporal de 1993 até 2020.1 do estudo em tela, no âmbito das Bolsas Comunitárias, 1.103 (14,8%) dos alunos e alunas bolsistas ingressantes pelo Vestibular PUC-Rio escolheram o curso de Engenharia, 947 (12,7%) preferiram Comunicação Social. Para o curso de Desenho Industrial 668 (9,0 %) ingressaram como bolsistas, em Administração foram beneficiados com Bolsa 654 (8,8%) e para cursar Direito 605 (8,1%) Bolsas foram disponibilizadas. Do topo dos primeiros cinco cursos escolhidos totalizam-se 3.977 para cursos de Bacharelado, desmistificando a ideia de que os bolsistas da PUC-Rio se localizam nos cursos de Licenciaturas.

Conforme Tabela 5 (em anexo), tratando-se da Bolsa Ação Social, no período de sua existência a distribuição dos cursos de graduação se organiza da seguinte maneira nos cinco primeiros cursos: Serviço Social: 241 (21,7%); Letras: 141 (12,7%); Pedagogia: 85 (7,6%); Psicologia: 83 (7,5%); História: 78 (7,0%). No período de 2005 a 2020.1 para o universo de bolsistas PROUNI, observa-se a escolha dos cinco cursos em ordem decrescente: Engenharia: 777 (21,2%); Comunicação Social; 532 (14,5%); Direito; 409 (11,2%); Desenho Industrial; 396 (10,8%); Administração: 362 (9,9%). Bolsistas Filantrópicos, para o período compreendido entre 2001 e 2020.1 optaram pelos cursos até a 5ª posição, tendo em Comunicação Social, 365 (13,6%) bolsistas; em Engenharia, 277 (10,3%); em Serviço Social, 262 (9,8%); em Desenho Industrial, 252 (9,4%); e em Administração, 219 (8,2%).

Nota-se que Engenharia, Comunicação Social e Direito lideraram as escolhas dos bolsistas. Contudo, as graduações dos cursos de Serviço Social e Letras também tiveram alta adesão, configurando a preferência e compromisso com áreas de impacto social direto.

Tabela 5 – Distribuição das bolsas de estudos integrais concedidas pela PUC-Rio por decanatos e tipo de bolsa (1993-2020.1)

Decanatos	Ação Social		PROUNI		Filantrópica	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
CCS	621	55,8	1.729	47,3	1.405	52,3
CTCH	350	31,4	980	26,8	857	31,9
CTC	141	12,7	905	24,7	349	13,0
CCBS	0	0,0	44	1,2	71	2,6
Sem especificação	1	0,1	0	0,0	2	0,1
Total	1.113	100	3.658	100	2.684	100

Fonte: Elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

Aglutinando a distribuição dos bolsistas comunitários por Decanato, observa-se, no período estudado, no Centro de Ciências Sociais (CCS) a concentração de 58% das Bolsas do tipo Ação Social e 52,3% das Bolsas Filantrópicas, contrastando com o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Essa assimetria pode refletir, por um lado a priorização histórica de Licenciaturas nos Programas de Ação Afirmativa vinculados PVNC, desde 1995, quando se tem o primeiro registro da Bolsa de Ação Social no SGU/PUC-Rio. Por outro lado, a maior escala de concessão de Bolsas nesses Decanatos pode ser explicada por serem cursos de graduação com menor custo operacional porque não necessitam de laboratórios, o que eleva os custos das mensalidades no Decanato do Centro Técnico Científico (CTC) e no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS).

Ainda observando a Tabela 6, percebemos que a evolução temporal do PROUNI (47,3 no CCS) sobre outras modalidades após 2004 indica a transição de políticas institucionais, como é o caso da política de bolsas da PUC-Rio para estudantes da periferia, para programas federais estruturados, ampliando o escopo geográfico dos bolsistas, ultrapassando o recorte local observado, originalmente do PVNC.

A sub-representação do Centro Técnico Científico nas Bolsas do tipo Ação Social (12,7%) e Filantrópica (13,0%) *versus* 27,4% para Bolsa PROUNI pode sugerir a existência de barreiras estruturais para o acesso e permanência de estudantes pobres nesse setor universitário, o que se observa como estratégia compensatória por meio da política pública federal a garantia de vagas reservadas para essa área do conhecimento.

No percurso de análise compreendido entre 1993 e 2020.1, nota-se a colaboração da PUC-Rio, por meio do seu Programa Institucional de Bolsas Comunitárias na transformação do cenário universitário nacional, promovendo o acolhimento de bolsistas periféricos, aperfeiçoando seu compromisso com estudantes pobres, desde a década de 70 do século XIX. O crescente número de bolsistas que ingressaram e permaneceram até a conclusão de seus cursos de graduação na PUC-Rio evidencia a tensão entre o pioneirismo da construção de uma Política de Ação Afirmativa e os limites impostos pela estrutura de financiamento das universidades privadas no Brasil. O presente Levantamento sugere que a expansão do acesso da juventude periférica ao ensino superior, por meio do PROUNI, vem colaborando para que a desigualdade brasileira no ensino superior seja amenizada através da criação de oportunidades em diversas áreas do conhecimento, mas ainda há muito o que se fazer em termos de políticas públicas que continue alterando os padrões de estratificação educacional no país.

Para a análise do Coeficiente de Rendimento (CR) dos alunos(as) bolsistas, a Tabela 8, mais à frente, ilustra uma pequena variação entre as Bolsas do tipo Ação Social, PROUNI e Filantrópica, sendo o maior CR identificado nos bolsistas contemplados com a Bolsa Ação Social, confirmando a ideia de que a juventude pobre precisa simplesmente de oportunidades. A aproximação aos dados sobre o ingresso da juventude periférica na PUC-Rio revela que esses estudantes acessam a Universidade por meio de processos seletivos amplamente concorridos, como o Concurso Vestibular próprio e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, disputam vagas em condições de igualdade com candidatos advindos de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro e de diversos estados brasileiros.

Esse cenário deixa claro que o acesso dos bolsistas não se dá por meio de mecanismos facilitados, mas sim por meio de processos que exigem elevado desempenho acadêmico já na etapa de seleção. Tal constatação contribui para desconstruir o estereótipo de baixo rendimento frequentemente associado aos estudantes beneficiários de políticas de inclusão, demonstrando que sua presença na universidade resulta de mérito e competência acadêmica.

Ademais, a necessidade de manutenção do desempenho acadêmico satisfatório ao longo da trajetória universitária, como condição para a continuidade da bolsa, reforça o compromisso acadêmico desses estudantes no desenvolvimento

da graduação e atesta a eficácia das políticas institucionais de apoio promovidas pela PUC-Rio. Assim, os dados observados não apenas refutam preconceitos historicamente construídos acerca do potencial dos bolsistas, mas também evidenciam o papel fundamental da universidade na promoção da equidade e na valorização do mérito dos bolsistas, contribuindo para a democratização do acesso e permanência no ensino superior.

Por fim, o coeficiente de rendimento acadêmico dos bolsistas constitui um indicador-chave para avaliar não apenas o desempenho individual, mas também a efetividade das políticas de permanência e apoio oferecidos pela Universidade. A análise desse indicador permite identificar os desafios enfrentados pelos estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas, bem como os fatores que favorecem ou dificultam a manutenção do vínculo estudantil e o êxito na formação superior.

Portanto, a integração desses indicadores acadêmicos ao corpo desse estudo sobre bolsistas da PUC-Rio possibilita uma compreensão mais aprofundada dos efeitos das políticas de inclusão, evidenciando os avanços, desafios e potencialidades no compromisso institucional com a equidade e justiça social no ensino superior.

Tabela 6 – Média do coeficiente de rendimento dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio pelo tipo de bolsa (1993-2020.1)

Tipo de bolsa de estudos	Coeficiente de rendimento
Ação Social	7,53
PROUNI	7,13
Filantropica	7,46
Média geral	7,31

Fonte: elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

Tabela 7 – Distribuição dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio pelas unidades federativas e tipos de bolsa de estudos (1993-2020.1)

Unidade Federativa	Ação Social		PROUNI		Filantrópica		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
RJ	1111	99,8	3563	97,4	2673	99,6	7347	98,6
SP	1	0,1	19	0,5	7	0,3	27	0,4
MG	0	0	32	0,9	3	0,1	35	0,5
AM	0	0	3	0,1	0	0,0	3	0,04
SC	0	0	1	0,03	1	0,04	2	0,03
CE	0	0	3	0,1	0	0,0	3	0,04
ES	0	0	15	0,4	0	0,0	15	0,20
PI	0	0	2	0,1	0	0,0	2	0,03
PR	1	0,1	1	0,03	0	0,0	2	0,03
BA	0	0	5	0,1	0	0,0	5	0,07
GO	0	0	2	0,1	0	0,0	2	0,03
RS	0	0	1	0,03	0	0,0	1	0,01
MT	0	0	5	0,1	0	0,0	5	0,07
RR	0	0	1	0,03	0	0,0	1	0,01
PB	0	0	2	0,1	0	0,0	2	0,03
DF	0	0	1	0,03	0	0,0	1	0,01
AL	0	0	1	0,03	0	0,0	1	0,01
AC	0	0	1	0,03	0	0,0	1	0,01
Total	1.113	100	3.658	100	2.684	100	7.455	100

Fonte: elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

A apreciação dos indicadores territoriais, com base na Tabela 7, revela a distribuição das bolsas Ação Social, PROUNI e Filantrópica entre 18 estados contemplados apresenta significativa concentração no Rio de Janeiro, que ocupa a primeira posição no número de bolsistas matriculados na PUC-Rio. São Paulo aparece em segundo lugar, evidenciando também a relevância da Universidade para o cenário nacional. Além desses dois estados, observa-se a presença de bolsistas provenientes de diversas outras unidades federativas, o que demonstra a abrangência e a diversidade territorial do Programa Institucional de Bolsas. Essa distribuição reflete não apenas o perfil demográfico e socioeconômico dos candidatos, mas também a capacidade da PUC-Rio de atrair estudantes de

diferentes regiões do país, ampliando o alcance de suas políticas de inclusão social, principalmente, a partir de sua adesão ao PROUNI, com origem em 2005.

Tabela 8 – *Ranking* dos 10 municípios de residência dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio, sem distinção de bolsas de estudos (1993-2020.1)

<i>Ranking</i>	Município	Frequência	Porcentagem
1	Rio de Janeiro	5718	76,7
2	Duque de Caxias	274	3,7
3	São João de Meriti	217	2,9
4	São Gonçalo	200	2,7
5	Nova Iguaçu	197	2,6
6	Niterói	151	2,0
7	Belford Roxo	99	1,3
8	Petrópolis	56	0,8
9	Nilópolis	54	0,7
10	Nova Friburgo	40	0,5

Fonte: Elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

A análise dos dez principais municípios de residência dos estudantes bolsistas ingressantes da PUC-Rio, conforme período estudado, evidencia, conforme expressa a Tabela 10, a significativa presença de discentes oriundos da Região Metropolitana, da Baixada Fluminense e da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro. Essa diversidade territorial impõe desafios tanto para bolsistas quanto para não bolsistas, uma vez que a convivência cotidiana no ambiente acadêmico demanda a construção de pontos de convergência cultural que possibilitem a mediação de diferenças e a valorização da pluralidade. Neste contexto, torna-se fundamental espaços que favoreçam o intercâmbio de saberes e experiências, fortalecendo vínculos acadêmicos e sociais pautados na complementariedade e no respeito à diversidade. Nesse sentido a Semana da Consciência Negra, organizada anualmente pelas lideranças estudantis e apoiada pela VRC, tornou-se um espaço privilegiado de construção de conhecimentos, a partir da valorização das diferenças.

Tabela 9 – *Ranking* dos 10 municípios de residência dos alunos e alunas bolsistas de Ação Social da PUC-Rio (1995-2010)

<i>Ranking</i>	Município	Ação Social	
		Frequência	Porcentagem
1	Rio de Janeiro	761	68,4
2	Duque de Caxias	114	10,2
3	São João de Meriti	88	7,9
4	Nova Iguaçu	58	5,2
5	Belford Roxo	35	3,1
6	Nilópolis	11	1,0
7	São Gonçalo	11	1,0
8	Niterói	10	0,9
9	Petrópolis	8	0,7
10	Magé	6	0,5

Fonte: elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

A distribuição dos bolsistas vinculados à Bolsa Ação Social da PUC-Rio, conforme apresentado na Tabela 9, apresenta uma forte concentração no município do Rio de Janeiro, que responde por 761 estudantes, o equivalente a 68,4% do total de beneficiários. Em seguida, destacam-se Duque de Caxias, com 114 bolsistas (10,2%), e São João de Meriti, com 88 (7,9%). Esses dados revelam que, embora a demanda por políticas de permanência estudantil seja majoritariamente originária da capital, há uma expressiva participação de estudantes provenientes da Baixada Fluminense. Tal cenário sugere que a PUC-Rio, por meio da VRC, tem ampliado o alcance de suas políticas de inclusão, contemplando não apenas residentes no município sede, mas também aqueles oriundos de territórios historicamente marcados por desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, como a Baixada Fluminense. A significativa presença desse grupo de estudantes evidencia a importância da construção de políticas institucionais sensíveis às especificidades territoriais, capazes de considerar os desafios de mobilidade, acesso e permanência enfrentados por estudantes que, muitas vezes, percorrem longas distâncias e lidam com condições adversas no cotidiano de suas trajetórias universitárias.

Além disso, a concentração de bolsistas em regiões periféricas de maior vulnerabilidade social reforça o papel estratégico da universidade na promoção de justiça social e na democratização do ensino superior. Ao priorizar a concessão de bolsas para estudantes de baixa renda, especialmente daqueles provenientes de áreas como a Baixada Fluminense e as zonas Norte e Oeste do Rio de Janeiro, a

PUC-Rio contribui para a redução das desigualdades estruturais e para a realização de trajetórias acadêmicas que podem impactar positivamente na vida de cada estudante, assim como suas famílias e comunidades de origem. Diante desse contexto, torna-se fundamental o fortalecimento e a diversificação das políticas de permanência estudantil, incluindo auxílios de transporte, alimentação e apoio psicossocial, de modo a garantir a qualidade do acesso, da permanência e o sucesso acadêmico. Dessa maneira, a atuação da Vice-Reitoria Comunitária se consolida como um caminho de possibilidades para a formação integral de excelência, alinhando-se aos princípios católicos e jesuítas de equidade, inclusão e compromisso com a transformação social, a partir dos grupos vulnerabilizados.

Tabela 10 – *Ranking* dos 10 municípios de residência dos alunos e alunas bolsistas PROUNI da PUC-Rio (2005-2020.1)

<i>Ranking</i>	Município	PROUNI	
		Frequência	Porcentagem
1	Rio de Janeiro	2772	75,8
2	São Gonçalo	131	3,6
3	Duque de Caxias	85	2,3
4	Niterói	83	2,3
5	Nova Iguaçu	77	2,1
6	São João de Meriti	66	1,8
7	Belford Roxo	43	1,2
8	Petrópolis	35	1,0
9	Nilópolis	34	0,9
10	Mesquita	25	0,7

Fonte: Elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

Na Tabela 10, observa-se a distribuição dos locais de moradia dos bolsistas PROUNI vinculados à PUC-Rio, destacando uma expressiva concentração em três municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. O município do Rio de Janeiro lidera amplamente com 2.772 estudantes, o que corresponde a 75,8% do total de bolsistas. Em seguida, São Gonçalo aparece com 131 alunos (3,6%), enquanto Duque de Caxias soma 85 estudantes (2,3%). Esses dados reforçam a centralidade da capital e de sua região metropolitana no perfil dos beneficiários do PROUNI na instituição, refletindo tanto a distribuição populacional quanto a proximidade geográfica em relação à universidade. A mesma Tabela, evidencia a distribuição geográfica dos bolsistas PROUNI vinculados à PUC-Rio, destacando a expressiva concentração desses estudantes em três municípios da Região

Metropolitana do Rio de Janeiro. O município do Rio de Janeiro lidera amplamente, reunindo 2.778 bolsistas, o que corresponde a 75,8% do total. Em seguida, figuram São Gonçalo, com 131 estudantes (3,6%), e Duque de Caxias, com 85 (2,3%).

Esses dados reforçam a centralidade da capital e de sua Região Metropolitana no perfil dos beneficiários do PROUNI na instituição, refletindo tanto a maior densidade populacional quanto a proximidade geográfica em relação ao campus da Universidade. A predominância de estudantes residentes no município do Rio de Janeiro pode ser associada à maior facilidade de acesso à infraestrutura universitária e aos recursos de apoio disponibilizados pela PUC-Rio, fatores que influenciam diretamente as possibilidades ingresso e permanência no ensino superior. Tal cenário de alcance geográfico ressalta a necessidade de atualização da política de permanência estudantil que continue contemplando a realidade de deslocamento diário desses estudantes das cidades da Região Metropolitana.

Tabela 11 – *Ranking* dos 10 municípios de residência dos alunos e alunas bolsistas Filantrópica da PUC-Rio (1993-2020.1)

<i>Ranking</i>	Município	Filantrópica	
		Frequência	Porcentagem
1	Rio de Janeiro	2185	81,4
2	Duque de Caxias	75	2,8
3	São João de Meriti	63	2,3
4	Nova Iguaçu	62	2,3
5	Niterói	58	2,2
6	São Gonçalo	58	2,2
7	Nova Friburgo	30	1,1
8	Belford Roxo	21	0,8
9	Valença	14	0,5
10	Petrópolis	13	0,5

Fonte: elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

No universo de bolsistas do tipo Filantrópica acima referidos na Tabela 11, observa-se uma forte concentração de estudantes oriundos do estado do Rio de Janeiro, representada por 2.185 alunos, o que equivale a 81,4% do total. Entre os municípios fluminenses, destaca-se a capital, Rio de Janeiro, como principal polo de origem desses estudantes. Duque de Caxias figura em seguida, contribuindo com 75 bolsistas (2,8%), enquanto São João de Meriti é responsável por 63 alunos (2,3%). Esses dados evidenciam a centralidade do Rio de Janeiro e de sua Região

Metropolitana na distribuição geográfica dos beneficiários das bolsas filantrópicas, refletindo tanto a densidade populacional quanto a demanda por políticas de inclusão educacional permanentes nesses territórios.

Tabela 12 – *Ranking* dos bairros do Rio de Janeiro com maior concentração de alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio, sem distinção de bolsas de estudos (1993-2020.1)

<i>Ranking</i>	Bairros do Rio de Janeiro	Frequência	Porcentagem
1	Rocinha	332	5,8
2	Jacarepaguá	269	4,7
3	Copacabana	260	4,5
4	Gávea	212	3,7
5	Tijuca	186	3,3
6	Botafogo	180	3,1
7	Taguara	122	2,1
8	Campo Grande	114	2,0
9	Itanhangá	99	1,7
10	Bonsucesso	97	1,7

Fonte: elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

A Tabela 12 evidencia a configuração territorial dos alunos bolsistas residentes no município do Rio de Janeiro, independentemente do tipo de bolsa concedida. Entre os dez bairros com maior número de bolsistas, a Rocinha destaca-se em primeiro lugar, concentrando 332 estudantes, o que representa 5,8% do total. Em seguida, Jacarepaguá ocupa a segunda posição, com 269 bolsistas (4,7%), enquanto Copacabana aparece em terceiro, com 260 alunos (4,5).

Na sequência, outros bairros que compõem esse panorama de bolsistas refletem a diversidade socioespacial da cidade, abrangendo tanto áreas de grande densidade populacional quanto regiões com diferentes perfis socioeconômicos. A presença significativa em bairros como Rocinha e Jacarepaguá evidencia a amplitude das políticas de inclusão da PUC-Rio, alcançando territórios historicamente marcados por desigualdades, ao mesmo tempo em que contempla regiões tradicionais como Copacabana e Tijuca. Essa distribuição revela o compromisso institucional com a democratização do acesso ao ensino superior e a relevância de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no contexto urbano carioca.

A partir da análise do levantamento realizado em *Derrubando Barreiras: 30 anos da política de bolsas de estudos da PUC-Rio para estudantes da periferia*

(1993-2023) e da existência de uma política de concessão de bolsas desde 1970, observa-se que a universidade passou por significativos aprimoramentos, especialmente a partir dos anos 1990, quando a PUC-Rio implementou sua política de ações afirmativas voltada prioritariamente para estudantes negros e economicamente desfavorecidos. A parceria com o PVNC foi um marco nesse processo, dando origem à Bolsa Ação Social, que possibilitou o ingresso e permanência de um novo perfil de universitários – moradores de favelas, periferias e áreas populares do Rio de Janeiro, bem como de outros municípios.

Ao longo desse percurso, a universidade não apenas ampliou o número de bolsas concedidas, mas também diversificou seus mecanismos de apoio, criando uma rede de acolhimento e permanência voltada para garantir que esses bolsistas, frequentemente os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, pudessem superar os desafios acadêmicos, econômicos e sociais. O resultado desse esforço institucional é a consolidação de um ambiente universitário mais plural e democrático, no qual a presença de estudantes periféricos contribui para a renovação do perfil estudantil e para a construção de uma universidade comprometida com a justiça social e a equidade.

Pode-se indicar que o Programa Institucional de Bolsas Comunitárias da VRC/PUC-Rio é um caso paradigmático de como princípios católicos e jesuítas podem se traduzir em políticas concretas de inclusão. A análise em pauta demonstra que a universidade através da concessão de bolsas atua como agente de transformação social, articulando prática acadêmica e missão institucional que fortalece o impacto comunitário de suas ações. Além disso, a partir da experiência de acompanhamento acadêmico dos bolsistas que revela bons índices de desempenho, desmistifica-se preconceitos e valida esse modelo de atuação socio-comunitária.

A consolidação de uma estrutura de acolhimento e permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como ocorre na PUC-Rio, por meio da atuação estratégica da VRC, representa não apenas uma política institucional de inclusão, mas também a concretização dos princípios fundantes da educação jesuíta, particularmente no que tange à formação integral e à promoção da justiça social. A VRC articula um conjunto de ações que abrangem desde a seleção criteriosa de bolsistas, com base em critérios técnicos e éticos, até o

acompanhamento contínuo das trajetórias estudantis por meio de equipes interdisciplinares no campo do Serviço Social e da Psicologia.

Assim, pode-se dizer que a atuação da VRC se encontra em consonância com as cinco dimensões propostas pelo Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI): *contexto*, *experiência*, *reflexão*, *ação* e *avaliação*, servindo como elo entre os aspectos acadêmicos e as realidades concretas vividas pelos estudantes. O *contexto* é respeitado quando as histórias de vida dos estudantes são ouvidas e consideradas nos processos decisórios de concessão e manutenção das bolsas. A *experiência* é valorizada quando as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas se tornam espaços de aprendizagem. A *reflexão* é provocada em espaços formativos e de escuta, a partir da rotina comunitária de proximidade com os estudantes. A *ação* se expressa em intervenções concretas para garantir a permanência estudantil com qualidade, e a *avaliação* é incorporada como processo contínuo, por meio do acompanhamento socioeducativo da equipe de Serviço Social, mediando os recursos internos da Rede de Apoio ao Estudante (RAE) e outros recursos externos, quando se aplicam.

Nesse sentido, o PPI e o Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus (PEC), embora voltados inicialmente à educação básica, podem indicar horizontes de sinergia das ações comunitárias com os princípios e valores da educação jesuíta em todos os níveis de ensino. Os princípios, por um lado, se apresentam nas ações da VRC com base na *formação integral* dos bolsistas, buscando o desenvolvimento intelectual e pessoal; o princípio *cura personalis e magis*, significando o reconhecimento das peculiaridades e necessidades para o acompanhamento personalizado dos estudantes com o objetivo de aperfeiçoamento permanente no contexto das possibilidades de cada pessoa; o *serviço da fé e promoção da justiça*, comprometido com a *transformação de estruturas injustas*, oferecendo uma *educação contextualizada* que valoriza as realidades socioculturais dos sujeitos participantes do processo educativo. Por outro lado, os valores da educação jesuíta como ideal ético para a formação da juventude, como a solidariedade, a justiça social, a empatia, o compromisso com o Bem Comum e a responsabilidade social, encontram lugar nas ações comunitárias da VRC, que, superando posturas assistencialistas, concretiza o acompanhamento dos estudantes em sua integralidade, promovendo espaços que favorecem o autoconhecimento, o desenvolvimento acadêmico e o compromisso social.

Outro parâmetro de proximidade entre as ações da VRC e a Companhia de Jesus pode ser medido pelas Preferências Apostólicas Universais da Companhia de Jesus (2019-2029), que parecem também ressoar na missão da VRC, particularmente no compromisso de “caminhar com os pobres e descartados do mundo e de acompanhar os jovens na criação de um futuro cheio de esperança” (Companhia de Jesus, 2019). As ações implementadas pela VRC são expressão institucional desse chamado, ao construir cotidianamente respostas aos desafios de uma juventude marcada por desigualdades e invisibilidades, oferecendo acesso a condições concretas de permanência, pertencimento, protagonismo acadêmico e social.

Portanto, a presença de estudantes periféricos na universidade, assegurada por ações da VRC, não apenas modifica o perfil do corpo discente, mas incide na cultura institucional e nos modos de pensar e viver a universidade. Conforme orienta a 36ª Congregação Geral da Companhia de Jesus, na perspectiva da ação apostólica trata-se de buscar uma autêntica proximidade com os pobres, como se segue:

Os pobres nos desafiam a voltar constantemente ao que é essencial ao Evangelho, ao que realmente dá vida, e a reconhecer o que é meramente uma carga para nós. O Papa Francisco nos recorda que estamos chamados a encontrar a Cristo nos pobres, a emprestar-lhes nossa voz em suas causas, mas também a sermos seus amigos, a escutá-los a compreendê-los e a acolher a misteriosa sabedoria que Deus quer comunicar-nos através deles” com audácia apostólica e fidelidade criativa à missão, promovendo uma educação superior que articule excelência, inclusão e espiritualidade transformadora (Companhia de Jesus, 2016, p. 42-43).

A análise dos resultados do levantamento *Derrubando Barreiras*, realizado pelo Coletivo 30 Anos, evidencia que a ação comunitária inclusiva na PUC-Rio não constitui um elemento acessório, mas sim estruturante de sua identidade católica e jesuíta. Os dados demonstram que a Política de Ação Afirmativa, inaugurada com a Bolsa Ação Social, representa uma prática fundamental que materializa os princípios da missão institucional da Universidade. Conforme argumenta Vallaey (2006), a responsabilidade social universitária implica a integração entre excelência acadêmica, compromisso ético e promoção da justiça social, dimensões que se expressam de forma concreta nas políticas de inclusão da PUC-Rio.

A pesquisa revela que as ações socio-comunitárias do Programa Institucional de Bolsas, não apenas amplia o acesso ao ensino superior, mas transforma vidas ao oferecer oportunidades educacionais para mulheres, negros e moradores de

periferias, promovendo a justiça social e contribuindo para a redução das desigualdades históricas no Brasil (Zago, 2006; Nogueira e Catani, 2011). O perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes bolsistas apresentado no levantamento é de suma importância para o conhecimento aprofundado da realidade social na qual estão inseridos os bolsistas comunitários, permitindo compreender o alcance e o impacto dessas ações afirmativas. Tal compreensão favorece o planejamento e o aprimoramento do Programa de Bolsas Comunitárias e a Política de Permanência Estudantil da VRC, fundamentada em três décadas de experiência e contato direto com os bolsistas periféricos.

Além disso, a pesquisa ressalta a relevância do tema para o campo dos estudos sobre educação superior inclusiva e destaca o potencial do levantamento em incentivar novas investigações acadêmicas sobre políticas de acesso, permanência e equidade em instituições de ensino superior com missão semelhante à da PUC-Rio. Como destacam Lima e Melo (2016), a produção de conhecimento situado e crítico sobre as práticas de inclusão é fundamental para o fortalecimento de políticas públicas e institucionais comprometidas com a democratização do ensino superior.

O presente capítulo analisou a trajetória institucional da VRC da PUC-Rio, destacando seu papel central na consolidação da missão comunitária da Universidade e na efetivação de uma formação integral, comprometida com a justiça social e a defesa dos direitos humanos. Desde sua criação, em 1967, em meio a um contexto autoritário e de restrição das liberdades civis, a VRC afirmou-se como espaço de acolhimento, escuta ativa e diálogo com os diferentes segmentos da comunidade universitária. No que se refere ao corpo discente, sua atuação histórica é marcada pelo desenvolvimento de estratégias voltadas à superação das desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, assegurando o ingresso e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade.

A reconstrução histórica das gestões dos Vice-Reitores Comunitários ao longo das últimas décadas evidenciou que, mesmo diante de cenários políticos e econômicos adversos, a VRC manteve-se fiel aos princípios ético-políticos que orientam a identidade comunitária da PUC-Rio. Em diferentes momentos, essa instância se constituiu como espaço de resistência simbólica frente à mercantilização do ensino superior e à precarização das políticas públicas de

educação, reafirmando a centralidade de valores fundantes da tradição católica e jesuíta, como a solidariedade, a fraternidade e a inclusão.

Nesse percurso, a Política de Bolsas da VRC assumiu destaque ao articular recursos próprios da Universidade com iniciativas governamentais e parcerias da sociedade civil. A integração com o PROUNI e a colaboração com os Pré-Vestibulares Comunitários constituíram marcos na democratização do acesso ao ensino superior, favorecendo a presença de estudantes de grupos historicamente excluídos. Os dados quantitativos e qualitativos, provenientes do Sistema de Gerência Universitária (SGU) e de estudos institucionais, confirmaram a ampliação da inserção de jovens de camadas populares na PUC-Rio, especialmente mulheres e estudantes negros(as), reforçando a função social da Universidade na promoção do direito à educação de qualidade e na redução das desigualdades estruturais.

Em síntese, pode-se afirmar que a VRC tem desempenhado papel decisivo na consolidação da PUC-Rio como universidade comunitária, inclusiva e transformadora, fiel aos valores de sua identidade católica e inaciana e sensível aos desafios contemporâneos da juventude brasileira. Sua trajetória demonstra que a educação superior comunitária pode assumir uma função contra hegemônica ao conjugar excelência acadêmica, compromisso ético e responsabilidade social.

Nesse horizonte, o Capítulo 4 será dedicado à análise da experiência do Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio (FESP), compreendido como um dos principais instrumentos da VRC no enfrentamento das desigualdades e na garantia da permanência estudantil. Serão examinados seus fundamentos institucionais, a evolução de suas práticas e o impacto concreto na vida acadêmica dos estudantes beneficiados, evidenciando como o FESP expressa, de forma singular, a opção comunitária da PUC-Rio pela inclusão e pela justiça social.

4

O Fundo Emergencial de Solidariedade (FESP): política de permanência estudantil e compromisso comunitário da PUC-Rio

O passado é necessário para caminharmos em direção ao futuro; raízes profundas são necessárias para ajudar a viver o presente e seus desafios. A memória é necessária, a coragem é necessária, uma visão salutar do futuro é necessária (Francisco, 2018, p. 13).

O Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio (FESP) constitui-se como uma das expressões mais significativas da política de permanência estudantil desenvolvida pela VRC. Criado a partir da mobilização solidária da comunidade universitária, o FESP consolidou-se como instrumento estratégico para assegurar que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica tenham condições concretas de permanecer na universidade, articulando apoio material, acompanhamento socioeducativo e fortalecimento de vínculos comunitários. Sua trajetória revela não apenas uma resposta institucional às demandas emergenciais do corpo discente, mas também a materialização da identidade comunitária e inaciana da PUC-Rio, que conjuga excelência acadêmica com compromisso social.

4.1.

Origem e fundamentos institucionais do FESP

Historicamente, o Brasil apresenta um quadro de profundas desigualdades sociais que repercutem diretamente no acesso e na permanência no ensino superior. O ingresso universitário, durante décadas, esteve restrito às camadas mais privilegiadas, em detrimento da inclusão de estudantes de baixa renda (Santos, 2005; Soares, 2017). A partir da década de 1990, intensificaram-se as lutas sociais pela democratização do ensino superior, resultando em políticas públicas de grande impacto, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096/2005, e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que possibilitaram a ampliação do acesso de grupos historicamente excluídos (Carvalho, 2014; Jardim, 2015; Claap, 2008).

Nesse contexto, as universidades comunitárias assumiram papel estratégico na efetivação do direito à educação, especialmente por meio de políticas de permanência estudantil. Na PUC-Rio, a VRC consolidou, desde a década de 1970, uma atuação voltada ao acolhimento e à operacionalização de bolsas e auxílios, por meio da atual Coordenação de Bolsas Socioeconômicas (CBS). É nesse cenário que se insere a criação do Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio (FESP), em 1997, fruto da mobilização da Pastoral Universitária, com apoio da VRC, para atender estudantes em situação de vulnerabilidade. A partir de 2008, o FESP tornou-se setor vinculado à Vice-Reitoria, fortalecendo sua institucionalização (Rodrigues, 2008).

No âmbito das universidades comunitárias, a permanência estudantil representa um dos pilares fundamentais da democratização do ensino superior e da garantia do direito à educação. Nessa perspectiva, o Serviço Social assume papel estratégico não apenas na gestão de programas de apoio financeiro, mas na construção de políticas institucionais comprometidas com a equidade, a inclusão e a formação integral dos estudantes.

A presença do Serviço Social no âmbito do acesso e da permanência estudantil na VRC é materializada na atuação da CBS, gerenciando processos seletivos para cadastro e renovação das bolsas PUC, Filantrópica e PROUNI, além de auxílios disponibilizados por meio da Política de Permanência Estudantil (FESP). Essas ações são fundamentais para garantir a continuidade da trajetória acadêmica de bolsistas em situação de vulnerabilidade. Como destaca Paula (2018), a atuação do Serviço Social no contexto universitário exige a articulação entre a leitura crítica da realidade e o domínio técnico-operativo das políticas educacionais e de assistência estudantil.

Por meio da CBS são realizadas Avaliações Socioeconômicas dos processos seletivos de bolsas para calouros e veteranos, plantões sociais para o atendimento dos alunos e familiares, no sentido de acompanhar a trajetória universitária que apresenta desafios que demandam monitoramento e encaminhamento de diversos tipos, avaliação semestral do desempenho acadêmico para uma adequada adaptação à rotina acadêmica e seleção específica para inclusão nos benefícios do FESP, no intuito de disponibilizar para os bolsistas condições objetivas de permanência na Universidade.

4.2.

Escuta e acolhimento: a dimensão humanizadora da política de permanência

A atuação da VRC no âmbito da permanência estudantil é marcada pela escuta qualificada e pelo acompanhamento contínuo das trajetórias acadêmicas dos bolsistas. O FESP, nesse processo, destaca-se por oferecer suporte direto em alimentação, transporte, moradia e outros auxílios emergenciais. Como ilustra Maria (2019, p. 92-93), “a luta pela sobrevivência diária é uma realidade para o estudante bolsista. O FESP demonstra ser o grande aliado para permitir a permanência universitária no aspecto prático”. Essa dimensão humanizadora reforça a natureza comunitária da universidade, ao reconhecer os estudantes como sujeitos integrais e não apenas como números em políticas de acesso.

Em Oliveira (2023), tem-se um relato histórico das vivências da turma 1995-1999 dos bolsistas Ação Social do curso de Serviço Social, que revelam a construção de redes de solidariedade marcantes na trajetória dessa primeira turma de jovens da Baixada Fluminense e das favelas do Rio de Janeiro, que ousaram acreditar ser possível acessar, permanecer e concluir sua graduação, abrindo caminhos de consolidação da política de ação afirmativa da PUC-Rio.

O FESP, instituído como uma das principais estratégias de apoio à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, revela ao longo dos anos seu papel fundamental na mediação entre o acesso à universidade e a permanência efetiva no ensino superior, conforme gráfico abaixo, que apresenta a série histórica dos atendimentos no período de 2018 a 2024, enfatizando a importância desse instrumento no enfrentamento das desigualdades socioeconômicas que incidem sobre os bolsistas da modalidade filantrópica. Apesar do esforço contínuo para ampliação do contingente de bolsistas atendidos pelo FESP, ainda não é possível o atendimento da totalidade dos bolsistas filantrópicos, sendo necessário manter o critério de renda líquida do Grupo Familiar de até um salário mínimo para a inclusão nos benefícios assistenciais.

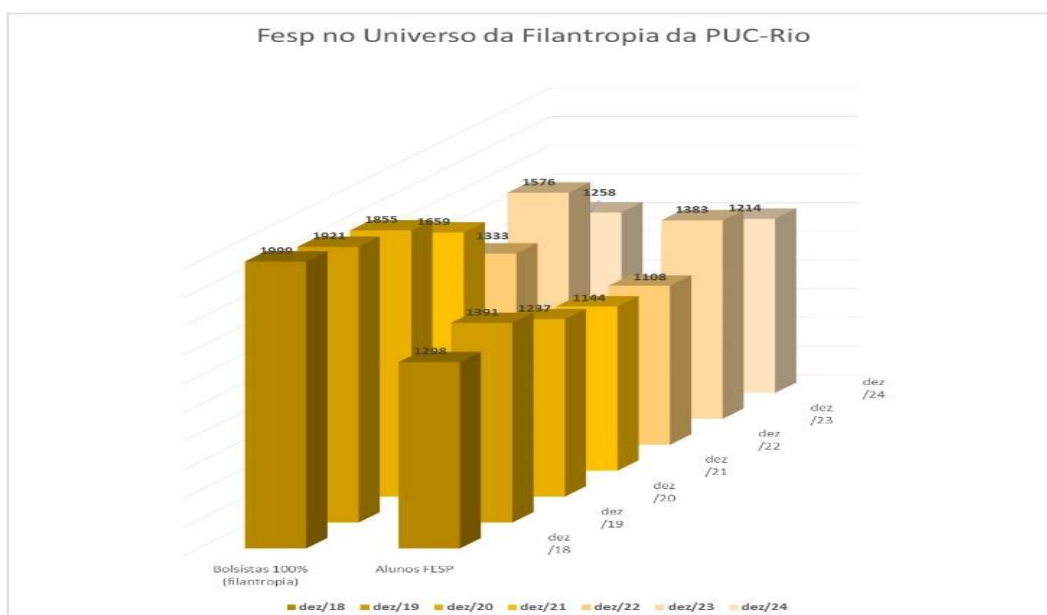


Gráfico 3 – Evolução de atendimentos do FESP de 2018 a 2024.
Fonte: produzido a partir de informações SGU/PUC-Rio (2025).

A análise histórica dos atendimentos indica uma redução progressiva tanto no número de alunos bolsistas com benefício integral (100%), quanto no total de estudantes atendidos pelo FESP. Em 2018, a universidade contava com 1.999 bolsistas integrais e 1.298 atendimentos registrados pelo FESP. Já em 2022, os números caíram para 1.333 bolsistas e 1.108 atendimentos. Essa diminuição, embora expressiva em termos absolutos, guarda relação com o período pós-pandêmico e com fatores internos e externos que impactaram diretamente as políticas de assistência estudantil da instituição.

No período analisado no gráfico acima, a PUC-Rio, internamente, passou por adequações orçamentárias que demandaram maior rigor na destinação de recursos filantrópicos. Ao mesmo tempo, externamente, o contexto político-econômico do país, marcado por retração fiscal, desmonte de políticas públicas de educação e recrudescimento das desigualdades, contribuiu para restringir o financiamento de programas voltados à inclusão. Essa conjuntura se reflete na redução dos beneficiários e, simultaneamente, no aumento da proporção de bolsistas integrais que recorrem ao FESP. Em 2022, o percentual de bolsistas filantrópicos atendidos pelo Fundo alcançou 83%, o maior do período analisado.

Esse aumento proporcional revela não apenas a maior vulnerabilidade dos estudantes, mas também a assertividade do FESP na alocação dos recursos

disponíveis. A política de acompanhamento social realizada pela VRC, por meio da equipe técnica de assistentes sociais, tem possibilitado uma escuta qualificada das demandas estudantis, o que favorece respostas mais coerentes com as necessidades emergenciais. Em muitos casos, o FESP se tem configurado como um recurso decisivo para a continuidade dos estudos, sobretudo nos momentos de agravamento das condições de vida, como os vivenciados durante a pandemia de COVID-19.

4.3.

Inovação e solidariedade: o FESP como prática contra hegemônica

A atuação do FESP encontra respaldo teórico na concepção de justiça social proposta por Fraser (2002), que articula redistribuição de recursos com reconhecimento das desigualdades estruturais e culturais. Trata-se, portanto, de uma política que, ao ir além do assistencialismo pontual, assume uma dimensão ética e política de inclusão, dialogando diretamente com os princípios da educação jesuíta, voltada à formação integral e ao compromisso com a transformação social no mundo globalizado. A autora (*ib.*) ressalta:

O que é preciso é uma concepção ampla e abrangente, capaz de abranger pelo menos dois conjuntos de preocupações. Por um lado, ela deve abarcar as preocupações tradicionais das teorias da justiça distributiva, especialmente a pobreza, a exploração, a desigualdade e os diferenciais de classe. Ao mesmo tempo, deve igualmente abarcar as preocupações recentemente salientadas pelas filosofias do reconhecimento, especialmente o desrespeito, o imperialismo cultural e a hierarquia de estatuto. Rejeitando formulações sectárias que caracterizam a distribuição e o reconhecimento como visões mutuamente incompatíveis da justiça, tal concepção tem de abrangê-la a ambas. O resultado seria uma “*concepção bidimensional de justiça*”, o único tipo de concepção capaz de abranger toda a magnitude da injustiça no contexto da globalização (Fraser, 2002, p. 11).

No âmbito da universidade comunitária, a permanência estudantil não se reduz à manutenção do vínculo acadêmico, mas pressupõe o pleno desenvolvimento do estudante em sua totalidade. Assim, o FESP cumpre papel estratégico ao possibilitar que jovens oriundos de contextos populares permaneçam em uma instituição de excelência, com acesso a oportunidades formativas que ultrapassam a dimensão técnica da graduação. Em articulação com a CBS, que operacionaliza a concessão das Bolsas, assim como a renovação e o acompanhamento acadêmico semestral, o FESP representa a materialização de uma universidade que se quer inclusiva, plural e comprometida com a justiça.

Com base nas informações existentes sobre alunos bolsistas atendidos pelo FESP no Sistema de Gerência Universitária (SGU) da PUC-Rio, é possível obter um panorama geral de sua atuação a partir de 2018, quando esses dados passam a ter registro no SGU.

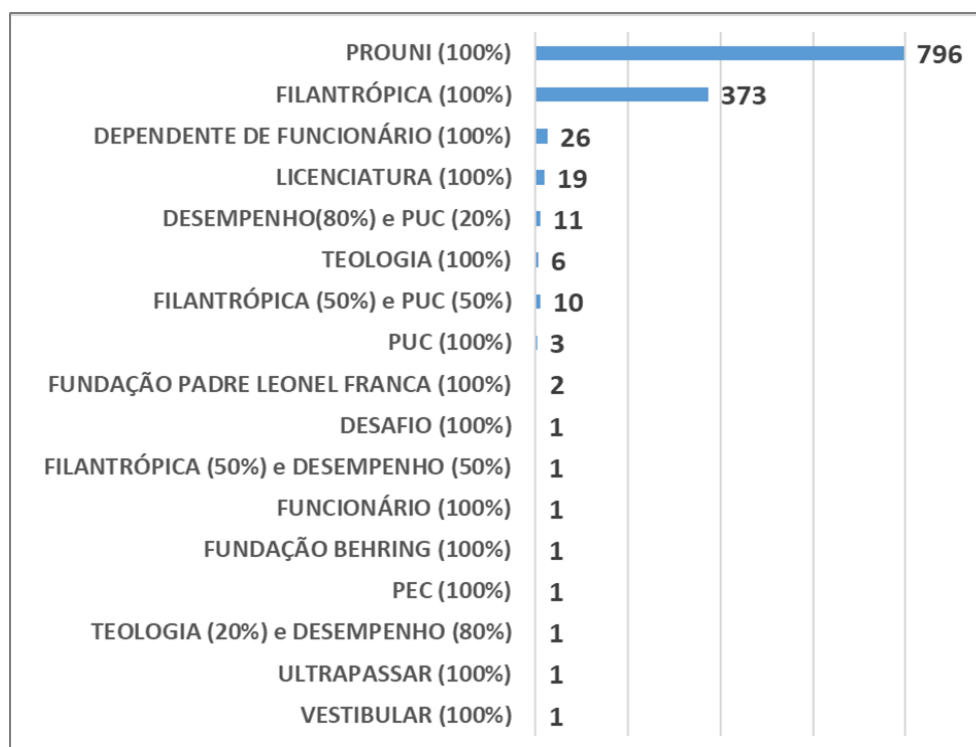


Gráfico 4 – Total de Alunos Bolsistas Comunitários com Apoio FESP.

Fonte: produzido a partir de informações do SGU/PUC-Rio em dezembro de 2024.

Os dados do FESP em dezembro de 2024 revelam a centralidade do Programa de Bolsas Comunitárias como instrumentos de democratização do acesso e, sobretudo, de permanência estudantil na PUC-Rio. As bolsas do PROUNI concentram 796 beneficiários, seguido pela bolsa Filantrópica, com 373 concessões, o que evidencia que a maior parte dos estudantes depende diretamente de políticas públicas ou de iniciativas institucionais de caráter comunitário. Essa prevalência confirma a importância do diálogo entre Estado e sociedade civil na garantia de direitos educacionais, uma vez que, conforme destaca Fraser (2009), a justiça social se concretiza na articulação entre redistribuição e reconhecimento.

As bolsas de menor expressividade numérica, como Dependente de Funcionário (26), Licenciatura (19), Desempenho/PUC (11) e Teologia (6), revelam um segundo eixo das políticas de permanência, voltado tanto ao fortalecimento da comunidade interna quanto ao reconhecimento de especificidades

acadêmicas e confessionais. Essa diversidade de modalidades demonstra que a universidade, ao mesmo tempo em que responde a pressões estruturais do sistema de ensino superior brasileiro, mantém um compromisso histórico com sua identidade comunitária e com práticas inovadoras que articulam mérito e inclusão (Gohn, 2011).

Chama atenção, ainda, a existência de modelos híbridos de bolsas, que associam critérios sociais, institucionais e meritocráticos, como no caso da Filantrópica (50%) e PUC (50%) e da Teologia (20%) e Desempenho (80%). Tais arranjos expressam a tentativa de equilibrar justiça redistributiva e reconhecimento das trajetórias individuais, em consonância com a noção de paridade participativa proposta por Fraser (2006).

Por fim, a presença de bolsas oriundas de parcerias específicas, como a Fundação Padre Leonel Franca (2) e a Fundação Behring (1), bem como de programas pontuais, como o PEC (1) e o Ultrapassar (1), demonstra a relevância das redes de cooperação estabelecidas pela Universidade com entidades privadas e comunitárias. Tais iniciativas reforçam a compreensão de que a universidade comunitária, conforme assinalam Gohn (2011) e Santos (2005), não se limita a garantir o acesso, mas busca criar condições reais de permanência qualificada, fortalecendo o vínculo entre excelência acadêmica, compromisso social e diversidade estudantil.

Assim, a análise do perfil das bolsas do FESP em dezembro de 2024 confirma que a permanência estudantil na PUC-Rio é resultado de uma combinação entre políticas públicas, esforços institucionais e parcerias comunitárias, reafirmando o papel da universidade como espaço de justiça social e de reconhecimento das diferenças.

Tabela 13 – Benefícios FESP em dezembro de 2024

ALIMENTAÇÃO	
BOLSISTA ATENDIDOS	VALOR
1.254	142.506,00
TRANSPORTE	
BOLSISTA ATENDIDOS	VALOR
437	52.871,20
AUXÍLIO DIGITAL	
BOLSISTA ATENDIDOS	
443	

Fonte: produzido a partir de informações do SGU/PUC-Rio em dezembro de 2024.

A tabela apresentada acima evidencia a diversidade de benefícios concedidos pelo FESP em dezembro de 2024, reafirmando o caráter inclusivo da política de permanência estudantil da PUC-Rio. Concentram-se em alimentação, que atenderam em média 1.254 mensalmente, e transporte, fora do município do Rio de Janeiro, atingindo 437 alunos. Esses dados confirmam que as condições materiais básicas, como acesso regular à alimentação e deslocamento até a universidade, permanecem como os principais fatores de vulnerabilidade entre estudantes de baixa renda. Tal constatação dialoga diretamente com a análise de Sguissardi (2021) acerca dos desafios da educação no Brasil:

a lógica neoliberal e a crescente mercantilização da educação superior impactam diretamente o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, muitas vezes transformando o direito à educação em um serviço a ser consumido, com consequências para os estudantes em situação de vulnerabilidade (Sguissardi 2021, p. 63).

O FESP também contemplou auxílios relacionados a empréstimo de computadores para 443 bolsistas, o que indica a preocupação da Universidade em enfrentar desigualdades acentuadas pelo avanço das tecnologias educacionais e pela permanência do modelo híbrido de ensino. Essa iniciativa reforça a perspectiva de Campêlo (2021), que destaca o papel das políticas educacionais como mediadoras fundamentais na redução das barreiras de acesso ao conhecimento e no fortalecimento da cidadania, como segue: “O avanço do neoliberalismo, com suas políticas de austeridade e cortes nos gastos sociais, representa uma ameaça direta a

essas políticas, comprometendo a permanência universitária e, conseqüentemente, o direito à educação para muitos” (Campêlo, 2021, p. 241).

A análise dos dados de dezembro de 2024 demonstra que o FESP cumpre papel essencial na mediação entre as condições objetivas de vida dos estudantes e as exigências do espaço universitário. Ao garantir necessidades básicas, como alimentação e transporte, o FESP materializa o compromisso comunitário da PUC-Rio com a equidade educacional.

Os dados apresentados no gráfico abaixo revelam que a maior concentração de bolsistas do FESP encontra-se no Centro de Ciências Sociais (CCS), responsável por 47% dos atendimentos, o que demonstra a centralidade das áreas ligadas às Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas na política de permanência estudantil da PUC-Rio. Essa predominância pode ser interpretada tanto pela maior procura desses cursos por estudantes de baixa renda quanto pela tradição do CCS em articular ensino, pesquisa e extensão voltados a temáticas sociais e comunitárias.

Em segundo lugar, aparece o Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH), com 34% dos bolsistas, reforçando a vocação institucional da Universidade em promover a formação humanística e integral, aspecto alinhado à tradição educativa da Companhia de Jesus.

O Centro Técnico Científico (CTC), com 16%, apresenta menor participação relativa, mas ainda significativa, considerando a complexidade e o custo elevado dos cursos da área tecnológica. Já o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), com apenas 3%, apresenta baixa representatividade, possivelmente explicada por estarem os cursos de Ciências Biológicas e Nutrição entre os mais recentes da Universidade, pelo número reduzido de cursos e vagas oferecidos em comparação com os demais centros.

Assim, o gráfico evidencia que o apoio institucional do FESP está fortemente vinculado às áreas de maior inserção social e comunitária, refletindo a identidade comunitária e jesuíta da PUC-Rio, ao mesmo tempo em que busca assegurar diversidade acadêmica e oportunidades em diferentes campos do saber. Esses números confirmam a centralidade das áreas humanísticas na política de permanência, sem excluir a relevância de cursos tecnológicos e de saúde, ainda que em menor proporção.

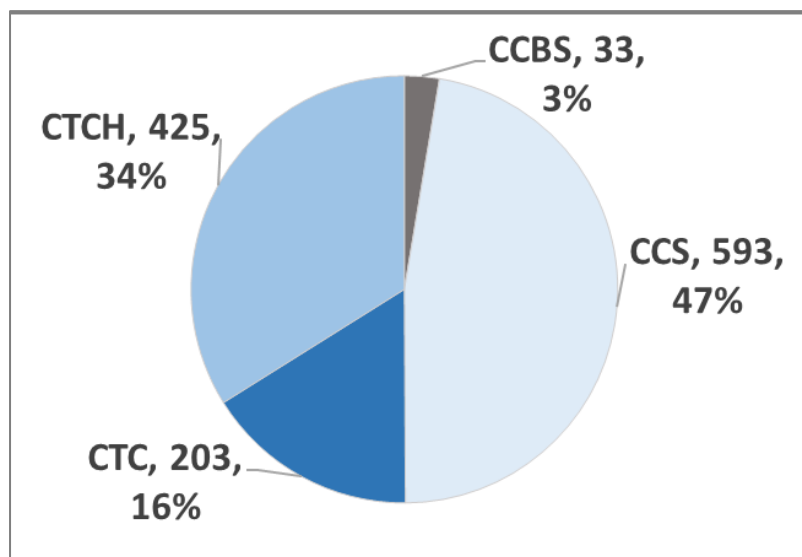


Gráfico 5 - FESP: distribuição por Centro.

Fonte: produzido a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

4.4.

O alcance do FESP nos cursos de graduação: o olhar para as vulnerabilidades

O alcance do FESP nos cursos de graduação da PUC-Rio evidencia a amplitude e a diversidade de situações de vulnerabilidade enfrentadas pelos estudantes. Mais do que um mecanismo de apoio financeiro, o FESP se constitui como instrumento estratégico de permanência, capaz de articular diferentes dimensões das desigualdades sociais e educacionais que marcam o ensino superior brasileiro. Ao observar sua distribuição entre os cursos, torna-se possível identificar não apenas as áreas acadêmicas mais demandantes, mas também os perfis estudantis que revelam a urgência de políticas institucionais voltadas à equidade. Nesse sentido, o FESP se consolida como mediação concreta entre as condições objetivas de vida dos alunos e as exigências da trajetória universitária, reafirmando o compromisso comunitário e jesuíta da PUC-Rio com a inclusão e a justiça social.

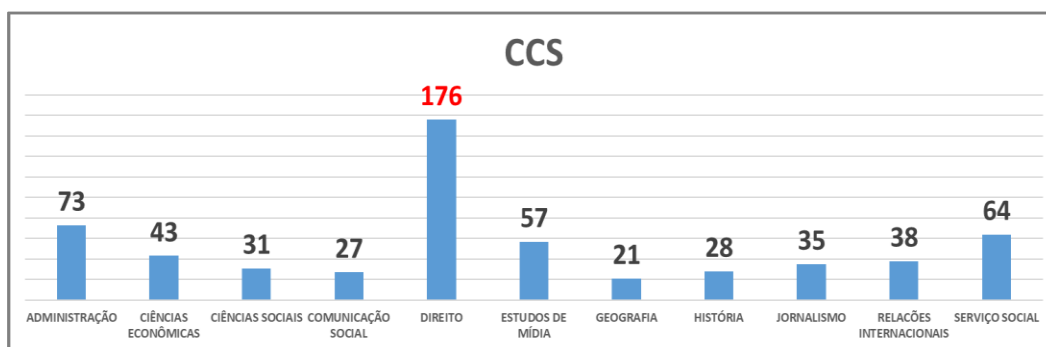


Gráfico 6 – FESP: distribuição por curso do CCS.

Fonte: produzido a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

A análise da distribuição dos bolsistas entre os cursos do CCS revela nuances importantes do perfil e das dinâmicas acadêmicas desse centro. O curso de Direito destaca-se de maneira contundente, concentrando o maior contingente de bolsistas do FESP, com 176 estudantes contemplados em dezembro de 2024. Direito, historicamente, na PUC-Rio é um curso de grande procura pela classe média. Assim, oportunizar a permanência de bolsistas significa ampliar e diversificar os horizontes de formação na área jurídica, consolidando uma tradição de compromisso social e luta por Direitos Humanos, especificamente, nesse Departamento.

O segundo maior número de bolsistas aparece em Administração (73), seguido por Serviço Social (64) e Estudos de Mídia (57). Administração reflete a crescente valorização da gestão, inovação e empreendedorismo, áreas essenciais na construção de estratégias institucionais e na formação de pesquisadores ligados às demandas do setor público e privado. Serviço Social, por sua vez, revela forte compromisso com questões sociais contemporâneas, políticas públicas e práticas de inclusão, temas que mobilizam o interesse dos estudantes e encontram respaldo em projetos de pesquisa alinhados à missão extensionista da universidade. Estudos de Mídia, emergente no contexto comunicacional global, mostra-se relevante para análise dos fenômenos midiáticos e suas implicações socioculturais.

Cursos como Ciências Econômicas (43), Relações Internacionais (38), Jornalismo (35), História (28), Ciências Sociais (31) e Comunicação Social (27) apresentam participações intermediárias, caracterizando uma boa dispersão do benefício entre áreas diversas. Esse cenário evidencia o compromisso do CCS em fomentar uma base plural de inserção acadêmica, buscando não apenas a excelência em áreas tradicionais, mas também o estímulo a campos emergentes e

interdisciplinares. A distribuição relativamente homogênea entre as áreas indica que, embora existam preferências ou concentrações, o acesso ao FESP permite a ampliação do escopo de inclusão do centro. Por outro lado, o número mais baixo foi registrado em Geografia (21).

Em síntese, a distribuição dos bolsistas do FESP entre os cursos do CCS retrata o vigor da interdisciplinaridade, a centralidade das Ciências Sociais e a robustez de cursos tradicionais como Direito e Administração. O panorama captado pelo gráfico sugere que o FESP desempenha papel estratégico na articulação de diferentes especialidades, promovendo uma universidade plural, inovadora e comprometida com sua função social.

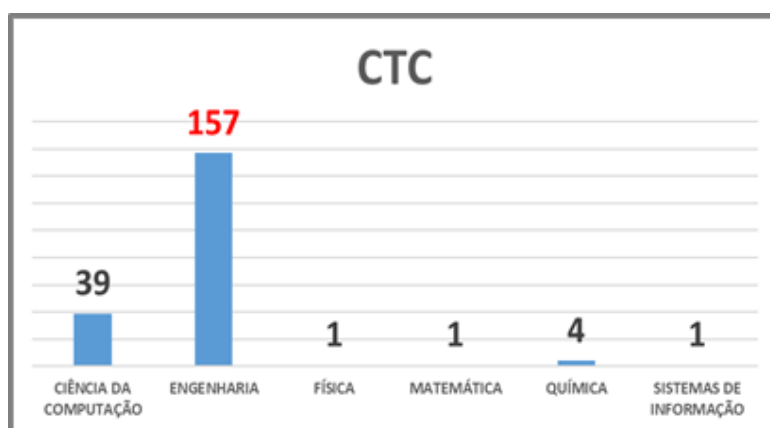


Gráfico 7 – FESP: distribuição por cursos do CTC.
Fonte: produzido a partir de informações do SGU/PUC-Rio, 2025.

O destaque do curso de Engenharia no âmbito do Centro Técnico Científico (CTC), com 157 bolsistas integrais apoiados pelo FESP, revela a centralidade histórica e estratégica dessa área para o desenvolvimento científico e tecnológico institucional. A Engenharia, tradicionalmente associada à inovação e à infraestrutura, demanda alto investimento em pesquisa aplicada, laboratórios, equipamentos e formação de capital humano qualificado em áreas como energia, sustentabilidade, tecnologia da informação e desenvolvimento industrial.

O segundo lugar ocupado por Ciência da Computação indica uma resposta institucional à crescente demanda por profissionais capacitados em tecnologias digitais, análise de dados, inteligência artificial e segurança da informação. A valorização dos bolsistas nesta área reflete o dinamismo do setor, o impacto direto

na economia do conhecimento e a importância de fomentar pesquisa alinhada às transformações da sociedade contemporânea.

Já as áreas de Química, Matemática, Física e Sistemas de Informação, embora com números inferiores, igualmente se configuram como campos prioritários para o avanço científico. Contam com projetos vinculados à pesquisa básica e aplicada, contribuindo para o amadurecimento de linhas inovadoras, fundamentação teórica e desenvolvimento de novas tecnologias. A presença de bolsistas nas referidas áreas reforça o compromisso da PUC-Rio com a pluralidade de conhecimento e com a formação diversa de pesquisadores em setores tradicionalmente considerados pilares das ciências exatas e naturais.

Em termos acadêmicos, essa distribuição sugere que o apoio do FESP é essencial para garantir a continuidade da pesquisa, a formação qualificada e a projeção dos cursos do CTC não apenas no cenário nacional, mas também internacional. Reforça, ainda, a necessidade de políticas institucionais que mantenham o fomento equilibrado entre áreas consolidadas e emergentes, promovendo a interdisciplinaridade e preparando estudantes para os desafios da ciência e tecnologia do século XXI.

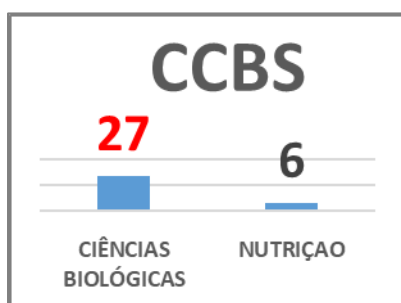


Gráfico 8 - FESP: distribuição por cursos do CCBS.
Fonte: produzido a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

O gráfico acima evidencia que o curso de Ciências Biológicas, criado em 2010 com o objetivo de formar profissionais capacitados para enfrentar desafios em mudanças socioambientais, apresenta uma presença significativamente maior de bolsistas do FESP (27) em comparação à graduação em Nutrição (6), criada em 2023. Essa disparidade numérica reflete não apenas o tempo de consolidação dos cursos, mas também o alinhamento do curso de Ciências Biológicas com agendas acadêmicas contemporâneas voltadas à sustentabilidade, conservação ambiental e inovação.

Em síntese, a distribuição dos bolsistas entre Ciências Biológicas e Nutrição revela diferentes estágios de consolidação universitária, com o primeiro curso já desempenhando papel relevante na formação para os desafios socioambientais, enquanto o segundo desponta como área promissora que deverá ganhar protagonismo conforme se estrutura e amplia sua atuação socialmente comprometida na universidade.

A análise por cursos evidencia que Direito lidera no CCS, seguido por Administração, Serviço Social e Estudos de Mídia. Já no CTC, sobressaem Engenharia e Ciência da Computação, enquanto no CCBS, o curso de Ciências Biológicas apresenta maior número de atendidos em relação ao de Nutrição. Esses dados indicam que o FESP não apenas viabiliza o percurso acadêmico em cursos de forte tradição, mas também favorece áreas emergentes e interdisciplinares, contribuindo para a pluralidade da formação universitária.

4.5.

Impactos do FESP na permanência estudantil: caminhos de sucesso acadêmico

O estudo anteriormente apresentado identificou, no período de 1993 a 2020.1, índices de Coeficiente de Rendimento (CR) satisfatórios entre os bolsistas filantrópicos, indicando que a concessão de bolsas não apenas garante o acesso, mas também favorece trajetórias acadêmicas consistentes. Em perspectiva comparativa, os gráficos a seguir apresentam, por centros e cursos, o panorama do CR médio em 2024, confrontado com o CR médio dos estudantes atendidos pelo FESP em 2025.1. A análise desses dados atualizados permite observar a manutenção de padrões de desempenho que reforçam a efetividade das políticas de permanência estudantil, ao mesmo tempo em que sinalizam áreas em que os bolsistas demandam maior apoio institucional para a superação de obstáculos acadêmicos.

Nesse sentido, destaca-se que o desempenho acadêmico dos estudantes não pode ser compreendido apenas como resultado individual, mas como expressão das condições objetivas de permanência que a Universidade oferece. Como enfatiza Soares (2017), a democratização do ensino superior exige não apenas políticas de acesso, mas também ações de acompanhamento e suporte que assegurem a permanência qualificada. Do mesmo modo, Sguissardi e Silva (2001) apontam que

a equidade no desempenho acadêmico constitui um dos maiores desafios das universidades comunitárias, demandando investimentos permanentes em políticas que articulem dimensão pedagógica e apoio socioeconômico.

Assim, ao atualizar o panorama do rendimento acadêmico dos bolsistas por Centro e cursos, constata-se que os programas conduzidos pela Vice-Reitoria Comunitária (VRC) cumprem papel decisivo na promoção de uma formação integral e equitativa, confirmando o êxito das ações já implementadas e evidenciando a necessidade de monitoramento contínuo. Essa dinâmica permite não apenas reconhecer áreas de vulnerabilidade, mas também consolidar práticas institucionais que reafirmam a Universidade como espaço de inclusão, cidadania e produção de conhecimento socialmente referenciado.

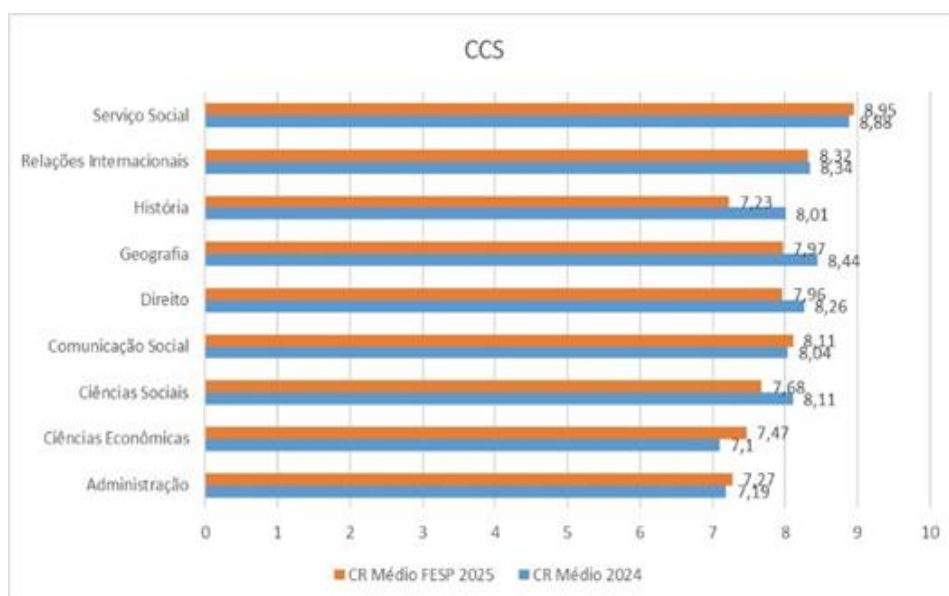


Gráfico 9 – Distribuição de CR por curso do CCS.

Fonte: produzido a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

O curso de Serviço Social apresenta o CR médio mais elevado em ambos os anos, com 8,88 em 2024 e um discreto crescimento para 8,95 em 2025, indicando forte desempenho e coerência com o engajamento histórico dos estudantes deste curso com temáticas sociais e institucionais. Relações Internacionais também mantém um alto nível, com estabilidade entre 8,32 e 8,34. Já os cursos de Comunicação Social, Ciências Sociais, Geografia e Direito exibem variações pouco significativas, mas com manutenção de notas médias acima de 8, demonstrando compromisso dos estudantes com o percurso formativo.

Destaque-se que, nos cursos de História e Ciências Econômicas, houve crescimento mais expressivo entre os dois períodos. História saltou de um CR médio de 7,23 em 2024 para 8,01 em 2025, o que pode indicar a eficácia de ações de acompanhamento acadêmico e suporte psicopedagógico junto aos bolsistas. No caso de Ciências Econômicas, o CR médio passou de 7,10 para 7,47, mantendo-se como um dos menores entre os cursos, porém com tendência positiva. Administração, por sua vez, apresenta CRs mais baixos (7,19 em 2024 e 7,27 em 2025), possivelmente refletindo maior heterogeneidade nos perfis acadêmicos ou desafios estruturais do curso em relação à permanência dos estudantes com perfil de vulnerabilidade.

Essa análise reafirma que, mesmo diante de dificuldades econômicas e pressões institucionais, os bolsistas do FESP conseguem manter bom desempenho acadêmico, reforçando o argumento de que políticas de permanência baseadas na escuta e no apoio integral dos estudantes produzem efeitos concretos na qualidade da formação. Tais dados contribuem para consolidar a defesa de políticas universitárias estruturantes, alinhadas com a missão comunitária e com os princípios da justiça social e da equidade, pilares da atuação do Serviço Social no ensino superior.

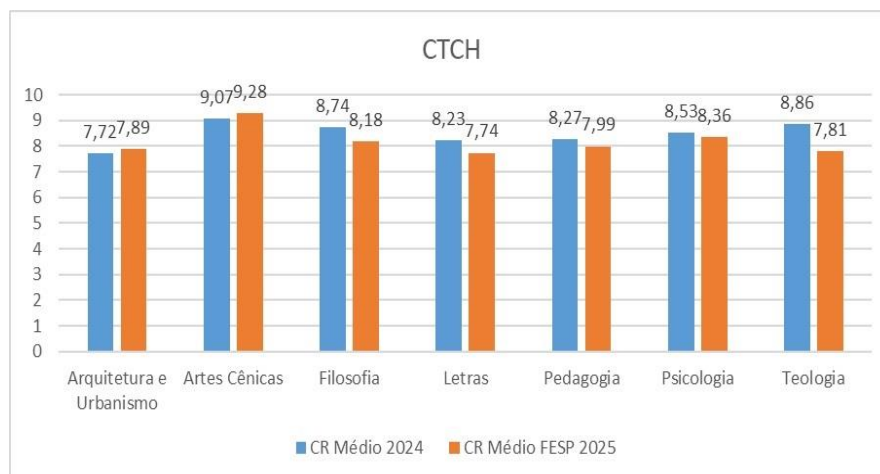


Gráfico 10 – Distribuição de CR por cursos do CTCH.

Fonte: produzido a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

O gráfico do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) apresenta os Coeficientes de Rendimento (CRs) médios dos estudantes bolsistas atendidos pelo Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio (FESP), comparando os anos de 2024 e 2025. A análise dos dados evidencia uma tendência de estabilidade

acadêmica entre os cursos avaliados, com pequenas variações tanto positivas quanto negativas. De modo geral, os CRs médios situam-se em patamar elevado, acima de 7,5, refletindo o comprometimento dos estudantes com sua formação e a efetividade das políticas de permanência adotadas.

Dentre os cursos analisados, Artes Cênicas se destaca com os mais altos índices de rendimento nos dois anos consecutivos: 9,07 em 2024 e 9,28 em 2025. Esse desempenho excepcional indica um engajamento acadêmico consistente, possivelmente favorecido por uma estrutura pedagógica mais personalizada, forte vínculo com os docentes e ações de acompanhamento institucional. Arquitetura e Urbanismo, embora com médias mais modestas, apresentou uma leve melhora de 7,72 para 7,89, sugerindo avanços positivos na trajetória dos estudantes beneficiados pelo FESP.

Por outro lado, os cursos de Teologia (8,86 para 7,81), Psicologia (8,53 para 8,36), Letras (8,23 para 7,74) e Filosofia (8,74 para 8,18) apresentaram pequena queda nos CRs médios em 2025. Apesar dessas variações, os índices permanecem dentro de uma faixa de excelência acadêmica. As oscilações podem ser atribuídas a fatores conjunturais, como alterações no perfil das turmas, sobrecarga emocional e acadêmica dos estudantes, ou impactos residuais do contexto pós-pandêmico.

Os cursos de Pedagogia e Psicologia, que possuem forte inserção comunitária e são compostos, majoritariamente, por estudantes oriundos de contextos populares, mantiveram bons índices de desempenho, o que pode estar associado ao fortalecimento das ações de escuta ativa, orientação acadêmica e políticas afirmativas promovidas pela VRC. Esses dados reforçam a importância do acompanhamento socioeducativo integrado ao cotidiano universitário, que considera não apenas o rendimento acadêmico, mas as condições sociais que o determinam.

Em síntese, o desempenho dos bolsistas FESP no CTCH reafirma que políticas institucionais de permanência que articulam apoio financeiro, escuta qualificada e acompanhamento interdisciplinar podem produzir resultados consistentes na trajetória acadêmica dos estudantes. A manutenção de altos CRs, mesmo em contextos de vulnerabilidade, evidencia que o acesso com equidade,

quando acompanhado de suporte efetivo, traduz-se em permanência com qualidade, reafirmando o compromisso comunitário e educacional da universidade.

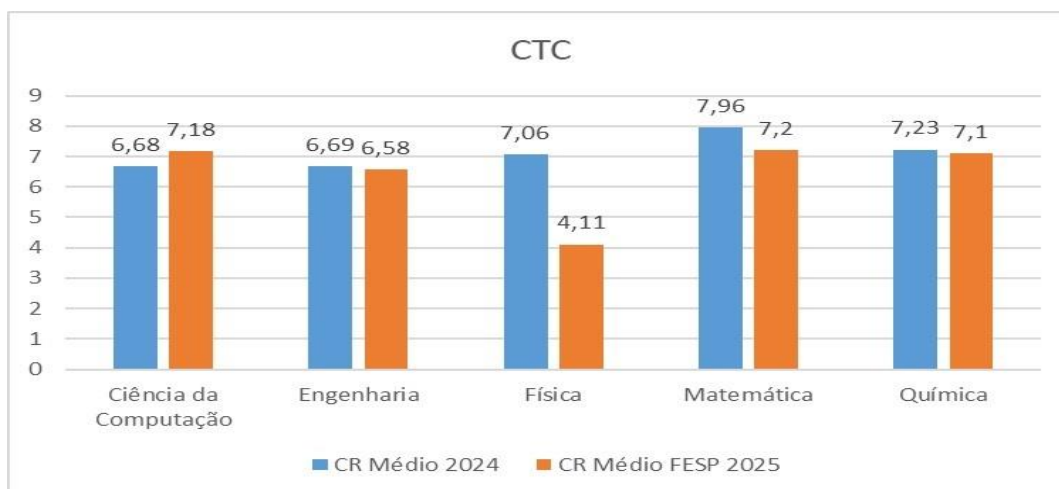


Gráfico 11 – Distribuição de CR por cursos do CTC.

Fonte: produzido a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

O gráfico referente ao Centro Técnico Científico (CTC) apresenta os Coeficientes de Rendimento (CRs) médios dos bolsistas atendidos pelo FESP em 2024 e 2025, revelando cenários de desempenho acadêmico distintos entre os cursos da área das ciências exatas e tecnológicas. Em contraste com os dados do Centro de Ciências Sociais, observa-se aqui maior oscilação nos resultados, refletindo os desafios específicos enfrentados por estudantes de cursos historicamente marcados por elevada carga horária, complexidade teórico-prática e alta evasão.

O dado mais crítico refere-se ao curso de Física, cujo CR médio entre os bolsistas do FESP caiu de 7,06 em 2024 para apenas 4,11 em 2025. Tal queda acentuada pode indicar a sobreposição de múltiplas vulnerabilidades enfrentadas por estudantes desse curso, incluindo dificuldades em disciplinas estruturantes, menor rede de apoio institucional e limites na adaptação a modelos pedagógicos mais tradicionais. Esse resultado demanda atenção especial por parte das equipes técnicas e pedagógicas, indicando a urgência de ações de reforço e acompanhamento personalizado para os estudantes em situações de vulnerabilidades mais complexas.

Por outro lado, Ciência da Computação registrou crescimento no CR médio, passando de 6,68 para 7,18, sinalizando avanços positivos na permanência e

desempenho dos estudantes atendidos. Cursos como Engenharia e Química mantiveram relativa estabilidade, com variações discretas entre os dois anos analisados. Matemática, por sua vez, apresentou queda significativa (de 7,96 para 7,20), embora ainda permaneça entre os cursos com melhor rendimento médio no CTC, o que pode refletir o perfil mais acadêmico e disciplinado de parte do corpo discente.

Esses dados confirmam que, nos cursos das ciências exatas, a permanência estudantil exige estratégias mais articuladas entre os setores acadêmico, psicopedagógico e de assistência social. Os bolsistas atendidos pelo FESP enfrentam não apenas desafios econômicos, mas também barreiras cognitivas e emocionais que se agravam diante da rigidez curricular e da exigência de alta performance. Nesse sentido, a manutenção de políticas de apoio, como o FESP, aliada a ações intersetoriais de acompanhamento, é indispensável para garantir que a equidade na permanência se traduza também em sucesso acadêmico.

A análise reforça a necessidade de compreender o percurso universitário dos estudantes em sua totalidade, superando concepções meritocráticas e reconhecendo as múltiplas dimensões que atravessam a trajetória acadêmica de jovens oriundos de contextos populares. A atuação do Serviço Social, nesse contexto, mostra-se central ao promover escuta, mediação e acesso a direitos, ampliando as possibilidades de permanência com qualidade e dignidade.

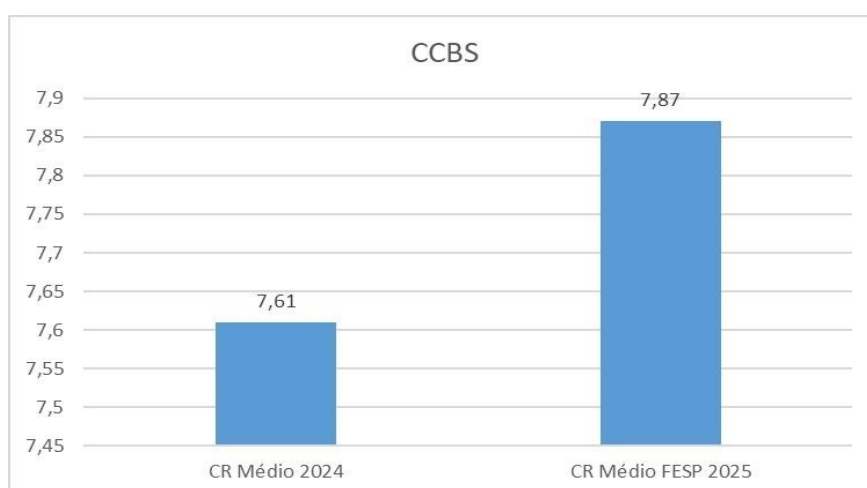


Gráfico 12 – Distribuição de CR por cursos do CCBS.

Fonte: produzido a partir de informações do SGU/PUC-Rio (2025).

O gráfico acima referente ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) apresenta uma análise sintética, mas expressiva, do Coeficiente de Rendimento (CR) médio dos estudantes em geral em 2024, e o CR dos bolsistas atendidos pelo FESP em 2025. Os dados indicam um avanço significativo no desempenho acadêmico desses bolsistas, com crescimento do CR médio de 7,61 para 7,87 no período analisado.

Esse aumento de 0,26 ponto demonstra não apenas a eficácia das políticas de permanência aplicadas pela Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários, como também revela o comprometimento dos estudantes do CCBS com sua formação acadêmica. A elevação do rendimento pode estar associada a múltiplos fatores, como o fortalecimento do acompanhamento socioeducativo, a ampliação dos espaços de escuta e acolhimento institucional, e a adaptação dos alunos às exigências curriculares da área de saúde e ciências da vida, tradicionalmente marcadas por alta carga horária, práticas laboratoriais e forte exigência ética e técnica.

Além disso, vale destacar que o bom desempenho dos bolsistas nesse centro pode ser compreendido como resultado de uma formação que integra teoria, prática e valores humanos, o que converge com os princípios da formação integral e da pedagogia jesuíta. A busca pela excelência acadêmica, aliada ao compromisso com o bem comum, contribui para o engajamento dos alunos em seu percurso universitário, mesmo diante de adversidades socioeconômicas.

Os indicadores de Coeficiente de Rendimento (CR) médio entre 2024 e 2025 revelam que os bolsistas do FESP conseguem manter padrões de desempenho compatíveis com a excelência acadêmica da instituição. Cursos como Serviço Social e Relações Internacionais apresentam CRs elevados e estáveis, enquanto áreas como História e Ciências Econômicas registraram progressos significativos no período. Em contrapartida, cursos como Física e Administração revelaram maiores fragilidades, demandando acompanhamento pedagógico mais intenso.

O desempenho acadêmico dos bolsistas evidencia, de forma consistente, a relevância da atuação do Serviço Social na mediação entre as condições objetivas de vida dos estudantes e as exigências próprias do espaço universitário. A elevação do CR médio entre 2024 e 2025 em diversos curso confirma que políticas de

permanência estudantil bem estruturadas e articuladas às dimensões pedagógicas e psicossociais repercutem diretamente no sucesso acadêmico. Esses resultados demonstram que, quando acompanhados de estratégias de escuta qualificada, apoio socioeconômico e acompanhamento interdisciplinar, os estudantes em situação de vulnerabilidade conseguem não apenas permanecer na universidade, mas alcançar trajetórias formativas de qualidade. Assim, o FESP reafirma-se como instrumento estratégico na promoção da equidade, consolidando a PUC-Rio como uma universidade comunitária que alia excelência acadêmica ao compromisso com a justiça social e a inclusão.

A trajetória do FESP reafirma a importância de políticas institucionais voltadas à permanência com equidade, sustentadas por práticas profissionais fundamentadas e pelo diálogo constante com a realidade dos sujeitos atendidos. Em tempos de retrocesso nos direitos sociais, a experiência da PUC-Rio com o FESP evidencia que é possível construir alternativas sustentáveis e humanizadoras no campo da educação superior, desde que alicerçadas em valores éticos e na escuta sensível da diversidade que compõe a comunidade universitária.

Com base na experiência de intervenção direta no acolhimento e convivência cotidiana com os bolsistas classificados em diferentes categorias de bolsas, tem-se a oportunidade de desenvolver mecanismos de trabalho com foco na criação de uma rede de apoio interno e externo, contribuindo para que esses bolsistas possam realizar o sonho de graduar-se em uma instituição de qualidade como a PUC-Rio. Para tanto, a VRC contribui na efetivação da Responsabilidade Social da Universidade em seu histórico movimento inclusivo, no oferecimento de bolsas que caracteriza, entre outras iniciativas, seu compromisso institucional comunitário.

A experiência do FESP revela que o apoio por meio do auxílio-transporte é fundamental para a permanência dos bolsistas integrais, já que uma parcela significativa reside na Baixada Fluminense, não podendo usufruir do Passe Livre Universitário²⁷, que alcança somente universitários domiciliados no âmbito municipal.

²⁷ O Passe Livre Universitário, instituído pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em 2011 (Decreto Municipal nº 34.701/2011), consiste em uma política pública de mobilidade urbana voltada para estudantes regularmente matriculados em instituições de ensino superior sediadas no município do Rio de Janeiro. O programa assegura gratuidade nas tarifas de ônibus municipais mediante o uso do cartão eletrônico Rio Card, contribuindo para reduzir os custos de deslocamento e viabilizar a

A manutenção das bolsas é realizada pela CBS, semestralmente, com base na Avaliação dos Históricos Acadêmicos. Para os alunos que atingem 75% de aproveitamento acadêmico nas disciplinas cursadas, as bolsas do tipo Filantrópica, PUC e PROUNI são renovadas automaticamente. Para os estudantes que não atingem esse percentual de aproveitamento, de maneira pedagógica e preventiva, eles participam de reuniões e atendimentos individuais, onde, junto com a assistente social, constrói um plano de ação que o impulse para a recuperação acadêmica no semestre seguinte. Nesse sentido, é fundamental o trabalho integrado entre CBS e o FESP, pois a dificuldade acadêmica pode revelar necessidades objetivas e subjetivas deste perfil estudantil que vem sendo marcado, ao longo da vida, pela desigualdade social no acesso a Direitos Sociais básicos.

Do ponto de vista metodológico, verificou-se que o Programa Institucional de Bolsas Comunitárias não se limita a garantir o acesso, mas encontra-se intrinsecamente vinculado às ações de permanência estudantil. Nesse âmbito, destacam-se o acompanhamento acadêmico sistemático, os processos de reavaliação socioeconômica, o fortalecimento da política de Permanência Estudantil (FESP) e a atuação do Serviço de Psicologia (PSICOM). Esses instrumentos materializam um compromisso institucional com a permanência qualificada, humanizada e corresponsável, ampliando as condições para que os bolsistas possam não apenas concluir seus cursos, mas também vivenciar plenamente suas trajetórias formativas em consonância com a proposta educativa jesuíta no ensino superior.

A experiência do FESP evidencia que políticas universitárias de permanência, quando fundamentadas em valores comunitários podem conjugar inovação, solidariedade e compromisso social. Ao garantir condições mínimas de permanência para estudantes de baixa renda, o FESP reafirma a identidade comunitária da PUC-Rio, consolidando-a como universidade inclusiva, plural e transformadora.

permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior. Apesar de sua relevância, a política possui alcance restrito, uma vez que beneficia apenas residentes no município do Rio de Janeiro, o que exclui parcela significativa de estudantes oriundos da Região Metropolitana, em especial da Baixada Fluminense, para quem o custo de transporte permanece como obstáculo central à permanência acadêmica.

O FESP, enquanto política institucional de permanência estudantil da PUC-Rio, constitui-se em estratégia fundamental para mitigar os impactos das desigualdades socioeconômicas sobre a trajetória de estudantes bolsistas filantrópicos. Todavia, a política enfrenta limites estruturais importantes, tais como a restrição orçamentária, a fixação do critério de renda líquida em até um salário mínimo, a concessão restrita de apenas uma refeição diária e a limitação do empréstimo de computadores em virtude da escassez de equipamentos disponíveis.

Ainda assim, a Universidade vem adotando iniciativas que demonstram compromisso comunitário e inovação institucional. Dentre elas, destacam-se: (1) a ampliação gradual da oferta de refeições a alunos com maior carga horária de disciplinas, (2) a manutenção do auxílio-computador mediante empréstimo de equipamentos e (3) a organização de campanhas internas voltadas à captação de recursos. Tais ações revelam a tentativa de responder, mesmo diante de recursos limitados, à crescente complexidade das demandas estudantis.

Os desafios projetados para o futuro apontam algumas necessidades, a saber: ampliar o alcance do Programa, assegurando atendimento universal a todos os bolsistas filantrópicos; conceder duas refeições diárias; disponibilizar *notebooks* individuais aos estudantes; instituir bolsa-auxílio especialmente nos dois primeiros anos de graduação, quando a vulnerabilidade tende a ser mais acentuada; além de ampliar o apoio a materiais didáticos. Soma-se a isso a exigência de fortalecer campanhas de captação internas e externas, como mecanismo de sustentabilidade financeira e social.

À luz da teoria da justiça de Fraser (2001), percebe-se que a atuação do FESP dialoga com a dimensão redistributiva, ao assegurar bens materiais essenciais (alimentação, transporte e equipamentos), mas precisa avançar na articulação com a dimensão do reconhecimento, ao enfrentar as barreiras simbólicas e institucionais que mantêm os estudantes em condição de subalternidade. Por sua vez, a análise de Gohn (2011) sobre os novos movimentos sociais permite interpretar o FESP como fruto de um processo coletivo, em que a pressão social por inclusão e democratização do ensino superior se traduz em políticas institucionais que articulam solidariedade e justiça social.

Nesse sentido, o FESP representa um espaço de disputa por direitos no interior da universidade, situando-se entre os limites da filantropia e as demandas por cidadania plena. Sua consolidação depende da capacidade institucional de ampliar o investimento e de fortalecer vínculos com a sociedade civil, de modo a transformar uma experiência localizada em um instrumento efetivo de justiça social e educacional.

Apesar dos avanços, persistem desafios relacionados à sustentabilidade financeira do FESP, especialmente diante da retração fiscal e da fragilização das políticas públicas de educação. Internamente, a PUC-Rio precisa manter o equilíbrio orçamentário que permita ampliar o alcance do fundo, sobretudo em áreas críticas como transporte e alimentação. Ressalte-se que grande parte dos bolsistas reside na Baixada Fluminense, sem acesso ao Passe Livre Universitário, o que reforça a centralidade do apoio ao transporte.

Perspectivas futuras apontam para a necessidade de fortalecimento da articulação entre CBS, FESP, PSICOM, RAE e as coordenações de graduação dos diversos cursos, garantindo acompanhamento integral dos estudantes e ampliando as condições para a permanência com qualidade e dignidade.

No capítulo seguinte, será apresentada a análise da experiência do Núcleo de Estudos e Ação Mundo da Juventude (NEAM), com ênfase em sua contribuição no campo da educação popular, na articulação com os territórios populares e na promoção de práticas emancipatórias junto à juventude periférica. Busca-se, assim, aprofundar o papel do NEAM na construção de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, evidenciando sua contribuição singular para a formação cidadã e para o fortalecimento de vínculos solidários entre a PUC-Rio e as comunidades do seu entorno.

A filosofia que deve orientar a educação, nas suas linhas gerais, não é brasileira, nem alemã, é humana. (Dias, 2023, p. 79).

O Núcleo de Estudos e Ação Mundo da Juventude (NEAM) representa uma das iniciativas relevantes da missão comunitária e inclusiva da PUC-Rio, ao articular práticas educativas voltadas à formação integral de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

A análise da experiência do NEAM é estratégica para compreender a materialização do compromisso social da PUC-Rio e da VRC. Trata-se de um espaço que, desde sua criação, traduz de forma concreta o processo contínuo de aproximação e diálogo com as demandas comunitárias, especialmente na Rocinha, por meio de atividades voltadas a crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 14 a 24 anos. Sua presença constante nesse território reforça a concepção de ação comunitária como prática histórica e transformadora, sustentada na escuta ativa, na valorização dos saberes locais e na construção de vínculos que transcendem projetos pontuais, consolidando uma política institucional de inclusão e responsabilidade social.

Nesse contexto, o NEAM se insere de maneira exemplar no horizonte da pedagogia freiriana, ao reconhecer os sujeitos da Rocinha como protagonistas de seu processo formativo e como portadores de saberes indispensáveis à construção coletiva do conhecimento. A valorização do diálogo, do pensamento crítico e da participação ativa rompe com a lógica transmissiva e reitera a centralidade da educação como prática emancipadora. Como assinala Freire (1979, p. 86), “para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”. O NEAM, ao manter uma ação comunitária contínua na Rocinha, concretiza essa perspectiva, pois constrói processos educativos enraizados na realidade social dos participantes, que não apenas ampliam o acesso a

oportunidades acadêmicas e profissionais, mas sobretudo alimentam o exercício da cidadania e da emancipação coletiva.

Assim, reconstruir a trajetória do NEAM, dividindo-a em décadas, é compreender não apenas sua evolução institucional, mas sobretudo a forma como a PUC-Rio, por meio desse Núcleo, respondeu às mudanças sociais e educacionais do Brasil. Mais de 40 mil jovens passaram por suas atividades desde a sua fundação, muitos dos quais ingressaram no ensino superior ou foram incorporados como colaboradores da própria universidade por intermédio do Programa Jovem Aprendiz. Esse número evidencia sua relevância como ação comunitária e de extensão com características de transformação social e educativa (NEAM, 2023).

Em 2024, para o Ciclo Básico Iniciando Habilidades e Competências, que é porta de entrada dos jovens para o NEAM, foram realizadas 800 inscrições para 344 vagas oferecidas. Esses números revelam o alto grau de interesse nas atividades oferecidas na PUC-Rio pelo Núcleo e a dificuldade de absorver essa demanda reprimida, principalmente por falta de espaço físico no campus universitário.

5.1.

Anos 1980: gênese e fundamentos institucionais

O Núcleo de Estudos Mundo da Juventude (NEAM) PUC-Rio, anteriormente denominado Núcleo de Estudos e Ação sobre o Menor,²⁸ estruturou-se a partir da Campanha *Gente que é gente ajuda o menor carente* e de um curso para formação de professores da rede pública escolar da Rocinha, com participação de professores do Canadá. A partir de convênio firmado com Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e administrado pela Fundação Padre Leonel Franca, em 1987 foi construído o Programa de Desenvolvimento Social da Rocinha, sendo inaugurado o Centro Comunitário *União faz a Força* em 1988, com intuito de

²⁸ NEAM / PUC-Rio foi concebido no âmbito do Departamento de Educação da PUC-Rio, mobilizado pela situação dos “menores” no contexto brasileiro da década de 80 do século XX. Na criação do NEAM, a direção desse Departamento desempenhou um papel central articulando lideranças do corpo docente e discente da PUC-Rio com interesse em mobilizar esforços internos e externos para criar e consolidar um espaço universitário para pesquisa e ação. O objetivo era conhecer mais profundamente a realidade comunitária do entorno da universidade, no que diz respeito a suas crianças e adolescentes. A parceria construída entre o Departamento de Educação, a Reitoria da PUC-rio e o CNPq foi decisiva no sentido de otimizar recursos humanos qualificados para a organização de seminários que estruturaram a proposta metodológica do NEAM centrada, desde o início, na participação ativa de lideranças comunitárias da Rocinha.

oferecer espaço para o atendimento de 160 crianças na creche, organização de atividades comunitárias de cultura e lazer, assim como a instalação de diversas oficinas de capacitação para incentivo ao empreendedorismo comunitário.²⁹

Vale destacar, no processo de constituição do NEAM, a força mobilizadora do contexto histórico e o papel decisivo de lideranças acadêmicas comprometidas com a transformação social. A Professora Thereza Penna Firme, então diretora do Departamento de Educação da PUC-Rio, rememora a gênese do Núcleo como uma resposta ético-política da universidade às graves violações de direitos que afetavam crianças e adolescentes nas décadas finais do século XX. Sua reflexão revela a inquietação que perpassava diferentes setores da sociedade civil, organizações internacionais e instâncias acadêmicas frente ao quadro de abandono, violência e negligência institucionalizada que atingia milhões de crianças brasileiras. A própria professora explica:

Era eu Diretora do Departamento de Educação da PUC, nos idos de 1980, quando a ideia de um Núcleo na universidade, onde a inteligência, a sabedoria e o compromisso social de todas as áreas do conhecimento pudessem se encontrar, para estudarem com profundidade a causa da criança, numa época histórica, social e politicamente agitada pela imensa preocupação com o desprezo catastrófico de milhões de crianças em nosso país. A voz do UNICEF, organismo internacional, se junta ao coro sonoro de profissionais e leigos de toda a sorte para desvelar aquele ‘menor’, vítima de abusos e violência, de isolamento afetivo nas instituições, de desastres naturais, como enchentes e desabamentos, de conflitos armados, de exploração no trabalho precoce, de abandono nas ruas e de pobreza extrema. Não era possível que a PUC, Pontifícia e Católica, prestigiada por sua sabedoria e excelência, ficasse em pleno cenário carioca, silenciosa a tudo isso. Aí estava o desafio da missão (NEAM, 2011, p. 16).

Essa declaração não apenas situa o nascimento do NEAM em um cenário de forte convulsão social e de crescente denúncia da situação de vulnerabilidade da infância, como também evidencia o engajamento institucional da PUC-Rio, enquanto universidade comunitária e confessional, com sua missão pública e com os princípios da responsabilidade social universitária. O surgimento do NEAM, nesse contexto, expressa a afirmação da universidade como espaço de escuta e ação transformadora, no qual o conhecimento acadêmico é mobilizado para a construção de respostas concretas às injustiças sociais.

²⁹ Para mais informações sobre o histórico do NEAM / PUC-Rio, consultar www.puc-rio.br/neam.puc-rio.

O compromisso com a infância, então formulado de modo interdisciplinar e crítico, buscava articular os saberes acadêmicos com as demandas urgentes da realidade brasileira, em consonância com os valores do humanismo cristão e da pedagogia libertadora. A criação do NEAM pode ser compreendida, portanto, como expressão de uma práxis universitária comprometida com a dignidade humana e a construção de uma sociedade mais justa, sensível às vozes silenciadas e às urgências sociais do seu tempo.

Por outro lado, não pode ser concebida apenas como uma ação pontual de extensão universitária, mas como a expressão de uma escolha institucional fundamentada na tradição comunitária e humanista da PUC-Rio. Ao articular saber científico, formação cidadã e compromisso com os direitos humanos e sociais, o NEAM se institui como uma plataforma de práticas educativas emancipatórias, contribuindo para a democratização do conhecimento e a efetivação do direito à participação juvenil nas políticas públicas e nos espaços universitários (Freire, 1979; Gohn, 2011).

Com a ampliação de suas atividades iniciais, o Núcleo migrou do Departamento de Educação para a Vice-Reitoria Acadêmica, e no início década de 90 do século passado vinculou-se à VRC. Atualmente encontra-se lotado na Vice-Reitoria de Extensão e Estratégia Pedagógica (VREEP). O NEAM desenvolve uma prática educativa inclusiva, ancorada nos princípios do humanismo cristão e nos fundamentos da pedagogia freireana, promovendo a valorização dos saberes populares, a escuta ativa e a participação dos sujeitos em seus próprios processos formativos.

Do ponto de vista pedagógico, as ações da década de 1980 já revelavam a orientação do NEAM por uma prática educativa dialógica e transformadora, em estreita sintonia com os fundamentos freirianos. Ao integrar teoria e prática, universidade e comunidade, ensino formal e saberes populares, o Núcleo assumiu desde sua origem uma função contra-hegemônica, resistindo à lógica assistencialista e apostando na emancipação social por meio da educação. Como afirma Freire (1987, p. 45), “a educação é um ato político” e, no caso do NEAM, esse ato se traduzia na criação de oportunidades concretas de inclusão e de mobilização comunitária.

5.2.

Anos 1990: consolidação da ação comunitária

A década de 1990 representou um período de consolidação institucional para o NEAM, tanto no interior da PUC-Rio quanto na relação com parceiros externos. Nesse período, o Núcleo passou a integrar a Vice-Reitoria Comunitária (VRC), reforçando seu caráter de instância comunitária. A vinculação administrativa fortaleceu o alinhamento do NEAM à missão comunitária da PUC-Rio, ampliando a legitimidade de sua atuação como espaço formativo interdisciplinar e de promoção da inclusão social.

Uma das iniciativas mais significativas dessa década foi a criação da Oficina Milênia de Reciclagem de Papel, em 1990. O projeto visava articular sustentabilidade, geração de renda e educação ambiental, sendo posteriormente premiado como tecnologia social pelo Banco do Brasil, o que conferiu visibilidade nacional ao Núcleo. A Milênia tornou-se um marco da proposta pedagógica do NEAM: unir inovação, protagonismo juvenil e consciência socioambiental, muito antes de a pauta ecológica adquirir centralidade nas agendas públicas e acadêmicas.

A partir de uma parceria interdisciplinar entre o NEAM e o Departamento de Engenharia Industrial da PUC-Rio, foi criada, em 1990, uma máquina de reciclar papéis que deu origem à Oficina Milênia, uma das primeiras atividades práticas estruturadas para os alunos do Núcleo. Mais do que um espaço de capacitação técnica, a Oficina se consolidou como um ambiente de formação integral, em que os adolescentes participantes são inseridos em processos educativos que articulam saber técnico, criatividade, disciplina e reflexão crítica sobre a própria trajetória de vida.

A vivência na reciclagem de papel, nesse contexto, adquire uma função simbólica e pedagógica potente: ao transformar resíduos em novos materiais úteis, os jovens também são convidados a refletir sobre seus próprios processos de reconstrução subjetiva e social. Trata-se de uma pedagogia da transformação, na qual o trabalho manual e criativo opera como metáfora concreta da possibilidade de ressignificação das experiências e de construção de novos projetos de vida. Conforme observa o professor José Eugênio Leal, idealizador da Máquina Milênia:

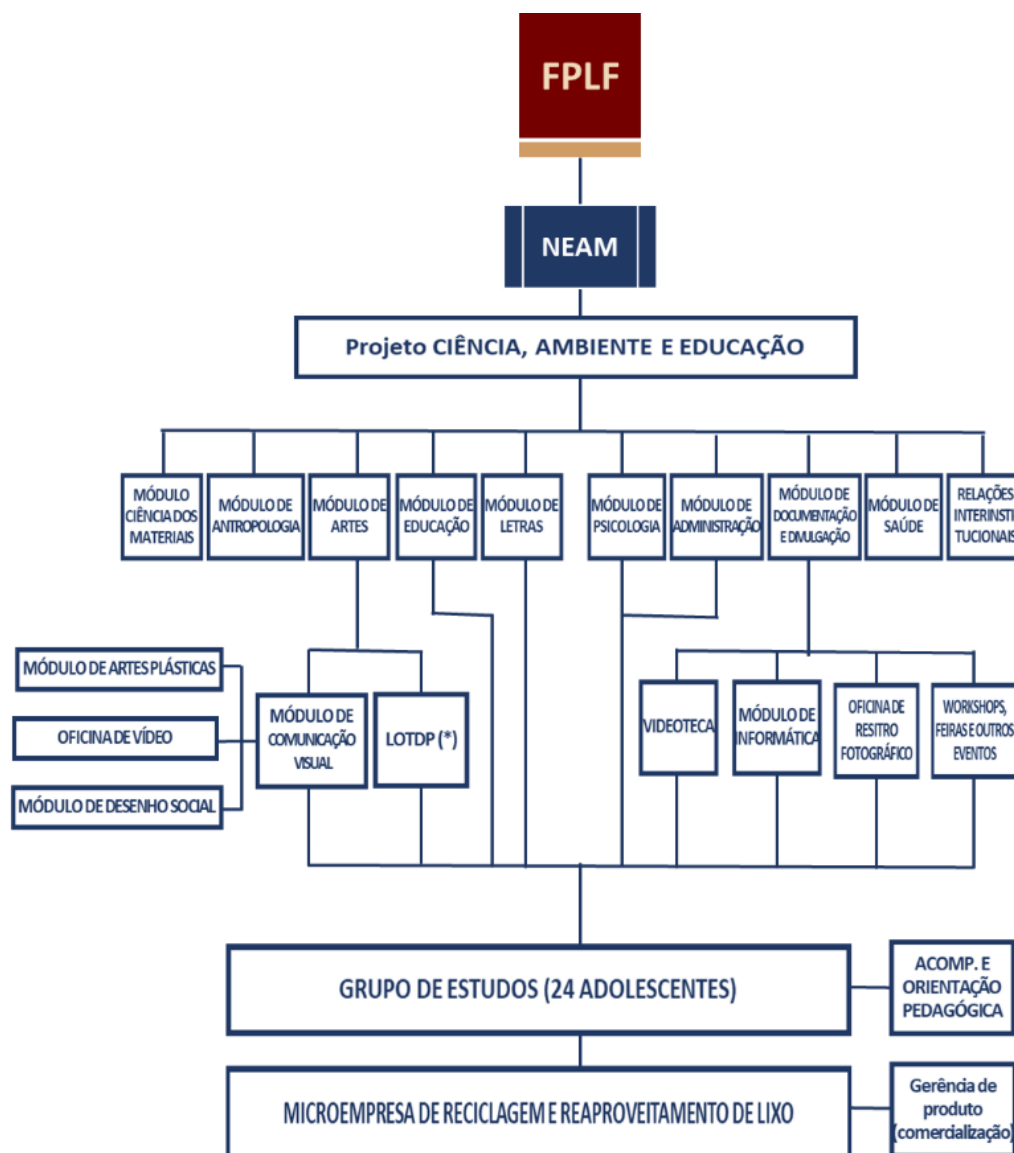
O NEAM, com sua visão social e altamente criativa, destaca o importante aspecto didático da reciclagem. A experiência de reciclagem de papel com a máquina Milênia por centenas de adolescentes oriundos de comunidades carentes mostra o potencial educativo, criativo e disciplinador envolvido no processo. Esses jovens são confrontados com um processo produtivo simples, mas que mostra o valor do trabalho, da possibilidade de gerar recursos com seu trabalho, da necessidade e do valor da concentração e do capricho no trabalho. Tudo isso tem um efeito na mente de cada um e muitos despertam para o desejo de buscar o estudo e aperfeiçoamento, a partir da experiência positiva do trabalho criativo na reciclagem (NEAM, 2011, p. 42).

Esse testemunho reafirma a dimensão pedagógica e transformadora da ação do NEAM, cuja proposta educativa se fundamenta em práticas emancipatórias que promovem o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento do trabalho como via de inserção social e de construção de cidadania. A Oficina Milênia, nesse sentido, exemplifica a pedagogia do “aprender fazendo”, ancorada no compromisso com a justiça social, com a valorização dos sujeitos e com a promoção de experiências significativas capazes de despertar novos horizontes de vida para adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Paralelamente, a década de 1990 foi marcada pelo fortalecimento das parcerias interdepartamentais dentro da própria universidade. O NEAM desenvolveu projetos conjuntos com os Departamentos de Psicologia, Economia e Educação, o que possibilitou a realização de oficinas voltadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e comunitário dos jovens atendidos. Entre as experiências pedagógicas dessa década destacam-se o projeto “Tempo de Criançar”, voltado para a ludicidade e o desenvolvimento infantil, e as iniciativas de alfabetização emocional, que antecipavam a atual valorização da dimensão socioemocional na educação.

Outra iniciativa, nesse período, foi a introdução do catecismo e crisma como uma possibilidade para as famílias que são católicas e demonstram interesse para esse tipo de apoio. Nesse sentido, o NEAM fortalece seu vínculo de parcerias internas com a Pastoral Universitária Anchieta e a Igreja do Sagrado Coração de Jesus, oportunizando espaços de vivência da fé de maneira a valorizar a espiritualidade como caminho de sentido para a vida, que se expressa na pluralidade das crenças do conjunto das famílias acolhidas.

A figura a seguir apresenta a estrutura organizacional do Projeto Ciência, Ambiente e Educação, desenvolvido no âmbito do NEAM / Fundação Padre Leonel Franca, no período de 1991-1993, evidenciando um arranjo pedagógico marcado pela interdisciplinaridade e pela integração entre ensino, pesquisa, extensão e ação comunitária.



(*) LABORATÓRIO-OFCINA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PROTÓTIPOS

Figura 6 - Projeto Ciência, Ambiente e Educação.
Fonte: Projeto Ciência, Ambiente e Educação NEAM/PUC-Rio, 1991/1993.

O projeto articulou diversos módulos acadêmicos: Ciências dos Materiais, Antropologia, Artes, Educação, Letras, Psicologia, Administração, Documentação e Divulgação, Saúde, além de setores de apoio como relações interinstitucionais e oficinas. Essa configuração demonstra a busca por uma educação inovadora, na qual saberes distintos convergem para a formação integral dos adolescentes e jovens.

A presença de oficinas práticas (vídeo, artes plásticas, desenho social, comunicação visual, reciclagem) aliada a espaços de estudo e reflexão (grupo de estudos com 24 adolescentes) reforça o caráter dialógico e experimental do projeto. A criação de uma microempresa de reciclagem e reaproveitamento de lixo, por exemplo, ilustra a dimensão de sustentabilidade e empreendedorismo social, conectando formação acadêmica e realidade comunitária.

A interdisciplinaridade aqui não se limita a somar áreas do conhecimento, mas constitui um princípio metodológico que aproxima ciência, ambiente e educação da vida concreta dos participantes, possibilitando experiências de protagonismo juvenil e inovação pedagógica. Nesse sentido, o projeto construiu um percurso com sua ênfase na formação integral e no compromisso com a justiça social, centrado no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes populares.

O Projeto Ciência, Ambiente e Educação destacou-se, nos anos 1990, como experiência paradigmática da interdisciplinaridade aplicada à educação popular universitária. Ao articular áreas diversas, como ciências, artes, psicologia, saúde, letras e antropologia, com oficinas práticas e projetos comunitários, o NEAM antecipou debates que seriam consolidados posteriormente pelas políticas nacionais de educação integral, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996). Nesse contexto, o projeto demonstrava não apenas inovação metodológica, mas também alinhamento às perspectivas críticas de Freire (1987), que defende a centralidade do diálogo e da valorização dos saberes populares, e às diretrizes contemporâneas que buscavam superar a fragmentação do conhecimento escolar. Sua importância histórica reside justamente em ter configurado, ainda nos anos 1990, um espaço de integração entre ciência, meio ambiente e educação, em sintonia com a missão comunitária da PUC-Rio e sua vocação original de mobilização interna e externa, o que pode explicar o permanente esforço do NEAM na construção de conhecimentos interdisciplinares

que acolhem as demandas da juventude periférica, avançando em seus processos educativos inclusivos.

Ao completar dez anos de existência, em 1991, o Núcleo já havia se afirmado como espaço de complementação escolar de qualidade e inovação pedagógica, com crescente reconhecimento interno e externo. A prática educativa, ancorada nos princípios freirianos, seguia centrada na escuta ativa, na valorização dos saberes populares e no protagonismo dos sujeitos em seus próprios processos formativos.

5.3.

Anos 2000: expansão e inovação pedagógica

A primeira década de 2000 foi marcada por um movimento de expansão e diversificação das atividades do NEAM. Nesse período, o Núcleo ampliou significativamente suas oficinas comunitárias, incluindo novas áreas como informática, línguas, artes e espiritualidade, buscando responder às transformações socioculturais e tecnológicas do início do século XXI.

Em 2002, o NEAM iniciou uma fase de expansão estratégica de suas ações formativas ao estabelecer duas parcerias fundamentais: com o Projeto RDC (Rede de Computadores) e com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (SBCI). Por meio do RDC, foram oferecidos cursos de informática durante os períodos de férias escolares, ampliando significativamente o acesso dos jovens atendidos ao universo digital. Paralelamente, a colaboração com a Cultura Inglesa possibilitou o ensino da língua inglesa como ferramenta de inclusão e mobilidade social, complementando a formação integral dos participantes. Em 2024, contabilizou-se 163 novas bolsas confirmadas e a formatura de 61 estudantes no nível máster da SBCI.

Essas iniciativas não devem ser compreendidas apenas como capacitações técnicas, mas como parte de um projeto educativo mais amplo, voltado à emancipação e ao fortalecimento da cidadania juvenil. No contexto da exclusão digital e da barreira linguística que ainda marcam significativamente os espaços periféricos urbanos, o domínio das tecnologias da informação e de um idioma global como o inglês constitui um diferencial decisivo para o ingresso e a permanência qualificada no mercado de trabalho contemporâneo (Castells, 2003).

Além disso, tais competências ampliam as possibilidades de inserção em redes de aprendizagem, mobilidade acadêmica e participação crítica na sociedade globalizada.

Sob a perspectiva freiriana, a introdução de tais conteúdos representa um compromisso com uma educação que reconhece os sujeitos em sua historicidade e que lhes oferece instrumentos de leitura crítica do mundo (Freire, 1979). Ao acessar novos códigos culturais e linguísticos, os jovens ampliam seu repertório simbólico, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de intervir na realidade de forma transformadora.

A consolidação de vínculos institucionais com a extensão universitária da PUC-Rio e com organismos externos como a UFRJ e o Instituto Benjamin Constant reforçou a interdisciplinaridade e a inserção comunitária das atividades, por intermédio da implantação da Oficina Milênia nessas instituições. Nesse período, o NEAM passou a dialogar com as políticas públicas de educação integral e juventude, aproximando-se ainda mais das demandas por inclusão social, acesso ao mundo do trabalho e formação cidadã.

De acordo com relatórios internos de 2002, o NEAM obteve credenciamento junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), instância reguladora da política de atenção a crianças e adolescentes no município. Tal vinculação possui grande relevância, uma vez que garante que as ações desenvolvidas pelo Núcleo estejam respaldadas por um órgão público responsável por acompanhar a efetivação das diretrizes previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). Ao mesmo tempo, essa inserção institucional possibilita ao NEAM acessar mecanismos de financiamento com destinação específica para esse público, fortalecendo sua sustentabilidade e ampliando sua capacidade de intervenção social. Assim, o credenciamento junto ao CMDCA não apenas confere legitimidade às práticas realizadas, mas também insere o NEAM no sistema de garantia de direitos, assegurando que sua atuação dialogue de forma direta com as políticas públicas voltadas às juventudes em situação de vulnerabilidade.

Do ponto de vista pedagógico, a década de 2000 representou a afirmação do NEAM como espaço de protagonismo juvenil, em consonância com a pedagogia da

autonomia defendida por Freire (1996). Consolida-se ainda mais a postura institucional do NEAM no tratamento dos adolescentes, jovens, familiares e lideranças comunitárias como sujeitos ativos na construção de suas trajetórias. Essa perspectiva foi fortalecida por meio de oficinas de empreendedorismo comunitário, projetos de sustentabilidade e atividades artísticas que integravam teoria e prática.

5.4.

Anos 2010: diversificação e ampliação de parcerias

Com o passar do tempo, observa-se que a dimensão comunitária transformadora do NEAM revela-se de modo ainda mais expressivo nos relatos das lideranças comunitárias que participaram de suas ações desde os primeiros anos de sua atuação. Esses testemunhos evidenciam a potência do Núcleo como espaço de intercâmbio entre universidade e comunidade, em que saberes acadêmicos e saberes populares se encontram em diálogo fecundo. O depoimento de Francisca Elizia de Medeiros Pirozzi, liderança da Rocinha, ilustra com clareza essa dinâmica:

Foi mais de um ano dentro da PUC. Aqui, as pessoas da Rocinha vinham ter aulas, reuniões; era aqui, no ambiente universitário, que eles tinham contato direto com os professores desta casa. Mas os professores também subiam, tinham contato com seus alunos da Rocinha. Sempre havia troca e, dessa troca, as pessoas foram se descobrindo e crescendo [...] (NEAM, 2011, p. 23).

Esse testemunho sintetiza a riqueza do processo de mão dupla característico do NEAM: ao mesmo tempo em que a comunidade da Rocinha acessava o ambiente universitário, trazendo consigo suas experiências e demandas, professores e estudantes da PUC-Rio se deslocavam até o território, aprendendo com a realidade concreta de seus moradores. Essa lógica de intercâmbio dialógico consolidou-se como marca identitária do Núcleo, tornando-se especialmente visível e diversificada ao longo da década de 2010, período em que o NEAM expandiu parcerias, inovou pedagogicamente e reforçou sua ação comunitária institucional.

A década também foi marcada pela criação de novos programas comunitários, como o Clube Cidadão, que promoveu atividades voltadas à formação cidadã, ao fortalecimento da consciência social e ao desenvolvimento de práticas coletivas de convivência democrática. Em sintonia, o Herbário de Jardinagem introduziu uma dimensão socioambiental e educativa, incentivando práticas de cuidado com o meio

ambiente e aproximando os jovens da agenda ecológica e da sustentabilidade, que ganhavam crescente relevância no cenário nacional e global.

As oficinas culturais e artísticas continuaram desempenhando papel central no processo formativo, com destaque para as práticas de teatro, música, artes visuais e comunicação comunitária. Essas atividades reforçavam o caráter interdisciplinar do NEAM, ao integrarem dimensões estéticas e expressivas com processos de conscientização social e desenvolvimento crítico.

O NEAM expandiu sua atuação junto às escolas públicas e consolidou vínculos com as Secretarias Municipais de Educação, fortalecendo sua inserção em políticas públicas locais. Essa abertura reafirmava seu compromisso com a transformação social não apenas no interior da universidade, mas também nos territórios periféricos em que atua. Nesse campo de atuação merece destaque a realização do Seminário *O futuro é hoje*, com a participação de dez escolas públicas e privadas e o Clube de Mãe, além da participação na Pesquisa *Violência nas Escolas Municipais*, em parceria com a Secretaria de Educação de Angra dos Reis.

Outro exemplo expressivo foi o Projeto Social de Integração Geracional (PSIG 3ª Idade), desenvolvido pelo Departamento de Psicologia da PUC-Rio em parceria com o NEAM. A iniciativa promoveu o encontro entre jovens e idosos em um espaço de escuta e convivência, tendo como eixo a troca de experiências intergeracionais. Nesse contexto, alunos vinculados ao Núcleo tiveram a oportunidade de conviver com a memória e os saberes acumulados das gerações mais velhas, ao mesmo tempo em que partilhavam sua energia criativa e seus olhares sobre a realidade contemporânea. Essa experiência reafirma o caráter interdisciplinar das ações do NEAM, ao integrar dimensões afetivas, sociais e cognitivas, e evidencia como a formação integral também se dá pela construção de vínculos e pelo reconhecimento da diversidade geracional.

Nesse período, a inclusão digital ganhou ainda mais relevância, com oficinas de mídias, comunicação comunitária e empreendedorismo social, preparando adolescentes e jovens para os novos cenários de participação cidadã e de inserção no mercado de trabalho. Além disso, a participação do NEAM em editais de fomento, como os da FAPERJ, garantiu a continuidade e a expansão de projetos inovadores, fortalecendo sua sustentabilidade institucional.

Em 2012, o NEAM ampliou sua atuação no campo da inclusão digital ao inaugurar, em parceria com a Fundação Banco do Brasil, a Estação Digital Rocinha, configurada como um espaço sem fins lucrativos e de acesso público e gratuito a computadores conectados à internet. Essa iniciativa, vinculada ao movimento nacional de implantação de telecentros comunitários³⁰, representou um passo fundamental na democratização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação (TICs) em territórios populares.

A iniciativa buscou reduzir a exclusão digital de jovens e moradores da comunidade, promovendo oportunidades de aprendizagem, inclusão social e democratização das tecnologias da informação e comunicação. Além de fornecer infraestrutura tecnológica, o telecentro constituiu-se como espaço de formação e cidadania, permitindo que os usuários desenvolvessem competências digitais essenciais para o mundo contemporâneo, ao mesmo tempo em que ampliava suas condições de inserção educacional e profissional. Inserido na tradição comunitária da PUC-Rio, o projeto reafirmou a perspectiva de que a universidade deve ser agente de transformação social, favorecendo processos de empoderamento individual e coletivo em territórios populares.

Inserida no contexto da década de 2010, essa iniciativa evidenciou a capacidade do NEAM de incorporar novos desafios educacionais à sua trajetória, reafirmando o compromisso da PUC-Rio em integrar ensino, extensão e ação comunitária. Além disso, a Estação Digital Rocinha consolidou-se como uma resposta inovadora às desigualdades de acesso à informação e às oportunidades tecnológicas, naquela ocasião.

Em 2014, o NEAM ampliou suas ações educacionais por meio da introdução das Oficinas de Leitura Funcional e Culturais Artísticas, viabilizadas pela parceria com o iiLER (Instituto Interdisciplinar de Leitura) da PUC-Rio e a Cátedra UNESCO de Leitura. Essa iniciativa fortaleceu o compromisso do Núcleo com a promoção do letramento crítico e com a democratização do acesso à linguagem escrita e à cultura.

³⁰ O Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades foi criado pelo Decreto nº 6.991, de 27/10/2009, no âmbito da política de inclusão digital do Governo Federal.

Nas oficinas de leitura funcional, jovens do NEAM foram capacitados como mediadores de leitura, recebendo formação para incentivar a competência leitora e contribuir para o exercício da cidadania, deixando a leitura de ser uma habilidade individual para se tornar um instrumento coletivo de transformação social. Já as atividades culturais artísticas ampliaram o alcance formativo ao integrar literatura, arte e expressão criativa, permitindo que os participantes construíssem sentidos e se engajassem culturalmente com seu entorno.

Essa articulação entre promoção da leitura, cultura e formação integral reflete tanto a tradição freiriana de considerar a leitura como prática de liberdade, quanto a visão inaciana de que o conhecimento deve estar a serviço da justiça social. O envolvimento com o iiLER – Cátedra UNESCO, que tem como missão contribuir para a transformação da vida social por meio da formação de leitores, realça a dimensão transformadora dessa prática extensionista educativa.

A partir de 2015, o Núcleo de Estudos Mundo da Juventude (NEAM) da PUC-Rio intensificou sua missão de inclusão socio-profissional da juventude por meio de parcerias estratégicas e da ampliação de sua atuação em rede. Nesse período, destaca-se a implementação da coordenação do Programa Jovem Aprendiz,³¹ conforme os parâmetros da Lei nº 10.097/2000, e a consolidação do projeto Jovem Profissional do Audiovisual com apoio da empresa Naturgy, iniciado em 2019 com o objetivo de contemplar cem jovens em quatro anos. Esse projeto teve sua dinâmica completamente alterada pelo período pandêmico, tendo suas atividades suspensas em 2020, retornando em 2022.

O Projeto Jovem Profissional do Audiovisual, patrocinado pela Naturgy, é desenvolvido em parceria com o Centro Técnico Audiovisual (CTAV), do Departamento de Comunicação Social da PUC-Rio, e o Centro Comunitário da Rocinha. Com o apoio da UNESCO, configurou-se como uma iniciativa inovadora voltada à capacitação técnica e criativa de jovens de territórios populares no campo

³¹ O Programa Jovem Aprendiz foi instituído pela Lei n.º 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto n.º 5.598/2005, que estabelece a obrigatoriedade de empresas de médio e grande porte contratarem adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos como aprendizes, garantindo-lhes formação técnico-profissional compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico. A experiência do Jovem Aprendiz PUC-Rio, sob coordenação do NEAM, insere-se nesse marco legal, mas o ultrapassa ao articular a dimensão da aprendizagem profissional com a missão comunitária da universidade, pautada pela educação libertadora freiriana. Dessa forma, o programa não se limita ao cumprimento de exigências legais, mas configura-se como política formativa integral, que promove inclusão social, inserção laboral qualificada e o fortalecimento da cidadania.

audiovisual. A proposta formativa teve como foco a realização de oficinas, laboratórios de produção e ciclos de exibição crítica de conteúdos midiáticos, com o objetivo de fomentar uma leitura crítica da realidade e a expressão cultural das juventudes periféricas. Após o período de formação, em 2021 foi instalado o Estúdio Audiovisual do NEAM para o aperfeiçoamento profissional dos jovens visando o atendimento da comunidade universitária para demandas audiovisuais. Em 2024, foram certificados 26 jovens nessa modalidade de curso oferecido a partir do convênio com a Naturgy Brasil e a Associação Dia Solidário (Espanha), observando-se 70% de empregabilidade, desde sua primeira edição.

Ao assumir a coordenação do Programa Jovem Aprendiz, o NEAM ampliou sua atuação para além da educação popular comunitária, passando a integrar de forma sistemática as políticas públicas voltadas à inserção de adolescentes e jovens no mundo do trabalho. O programa articula formação teórica e prática, possibilitando que os jovens participem de cursos de capacitação oferecidos em parceria com a Universidade e exerçam atividades profissionais supervisionadas em diferentes setores institucionais. Essa proposta reforça a dimensão interdisciplinar e formativa do NEAM, que não se limita a garantir a inserção laboral imediata, mas busca promover o desenvolvimento integral dos participantes, contemplando aspectos acadêmicos, técnicos, sociais e éticos.

Assim, o Programa Jovem Aprendiz PUC-Rio consolida-se como política institucional que articula universidade, políticas públicas e sociedade, reafirmando o NEAM como espaço de mediação entre formação acadêmica, cidadania e inserção profissional.

Os aniversários de 25 e 30 anos do NEAM foram celebrados com seminários, publicações e exposições que sistematizaram a experiência acumulada, reafirmando sua identidade como política de extensão universitária inovadora. Esses eventos não apenas comemoraram a trajetória, mas também possibilitaram a reflexão crítica sobre os desafios enfrentados e as estratégias para o futuro.

Em suma, a década de 2010 consolidou o NEAM como espaço de protagonismo juvenil, inovação pedagógica e diálogo interinstitucional, reafirmando sua missão de unir teoria e prática, universidade e comunidade, numa perspectiva de educação popular e formação integral.

5.5.

Anos 2020: reconfiguração contemporânea

A década de 2020 trouxe novos desafios e oportunidades para o NEAM, marcados sobretudo pela pandemia da Covid-19 e pelo contexto social e econômico adverso que dela decorreu. Nesse período, o Núcleo demonstrou grande capacidade de adaptação e inovação pedagógica, reorganizando suas práticas diante das restrições sanitárias.

Foram criadas atividades pedagógicas *on-line*, oficinas digitais e exposições virtuais, como a mostra *Rocinha: um Olhar na Quarentena*, que mobilizou jovens e famílias em torno da produção de imagens e narrativas sobre a experiência da pandemia nos territórios populares. Essa iniciativa reforçou o caráter de protagonismo juvenil e demonstrou a relevância do NEAM como espaço de resiliência e criatividade em tempos de crise.

Nos anos mais recentes, o NEAM avançou em sua capacidade formativa e de inovação pedagógica por meio da instalação de laboratórios especializados³²: Laboratórios de Tecnologias Digitais (TECDIG) e Laboratórios de Sustentabilidade e Empreendedorismo (SUSTEMP).

Foram inaugurados o TECDIG Studio Audiovisual e o TECDIG Informática, fruto de parcerias com a Naturgy, a FAPERJ e os Departamentos de Medicina e Saúde e de Artes & Design (DAD/PUC-Rio). Tais laboratórios surgiram como espaços estruturados para o desenvolvimento de competências técnicas e criativas. O STUDIO Audiovisual atende demandas de produção de vídeos e conteúdos multimídia, enquanto o TECDIG Informática reforça habilidades digitais essenciais para o acesso e a atuação contemporânea. Essas iniciativas reforçam a vocação do

³² A criação dos laboratórios TECDIG e SUSTEMP ocorre em um cenário histórico em que a universidade, sobretudo na década de 2020, intensificou sua inserção em áreas estratégicas de tecnologia, sustentabilidade e empreendedorismo social. Essas iniciativas alinham-se não apenas às orientações contemporâneas de políticas públicas de inovação educativa e desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015), mas também aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU — em especial o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico), o ODS 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura), o ODS 10 (Redução das Desigualdades), o ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) e o ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis). Ao articular tecnologia, saúde, cultura visual e sustentabilidade com participação comunitária, o NEAM reafirma seu papel como laboratório de esperança e como expressão da missão comunitária da PUC-Rio, comprometida com a promoção da justiça socioambiental.

NEAM como polo de inovação técnica, interdisciplinar e de inclusão, em sintonia com a missão inaciana de formação integral.

Em relação aos Laboratórios de Sustentabilidade e Empreendedorismo (SUSTEMP) destacam-se as unidades SUSTEMP-PET Rocinha, SUSTEMP-PAPEL e SUSTEMP-ÓLEO, concebidas em convênio com o Instituto TMJ Rocinha, com apoio da FAPERJ. Estes laboratórios fomentaram práticas de empreendedorismo social sustentável, mobilizando a comunidade local em torno do reaproveitamento de materiais (papel, óleo, resíduos), da preservação ambiental e da geração de renda. Ao combinar educação ecológica, autonomia profissional e consciência coletiva, os SUSTEMP representam uma resposta inovadora aos desafios urbanos contemporâneos, consolidando o NEAM como espaço de ação transformadora enraizada nos territórios populares.

A participação do NEAM nos processos de ensino-aprendizagem dos cursos acadêmico-comunitários de extensão, em parceria com o Departamento de Artes & Design (DAD/PUC-Rio), evidencia o fortalecimento de uma prática pedagógica interdisciplinar e inovadora, que aproxima a universidade dos territórios populares por meio de saberes estratégicos para o século XXI. Entre as experiências destacam-se os cursos de Design de Mídias Audiovisuais, Introdução ao Python, Aplicação de Inteligência Artificial e Design de Games, oferecidos no âmbito da parceria com a FAPERJ, no projeto Favela Inteligente 37/2021.

Essas iniciativas não apenas introduzem jovens de comunidades em linguagens contemporâneas da tecnologia e da comunicação, mas também promovem o acesso crítico e criativo ao universo digital, ampliando suas oportunidades de inserção educacional e profissional. O caráter comunitário desses cursos reforça a perspectiva freiriana de valorização dos saberes populares e da educação como prática libertadora, ao mesmo tempo em que se alinha à formação integral como a articulação entre excelência acadêmica, compromisso ético e responsabilidade social.

Ao integrar design, programação, inteligência artificial e produção de *games*,³³ o NEAM contribui para a democratização do conhecimento e para a

³³ A iniciativa dos laboratórios do NEAM insere-se no contexto das orientações nacionais voltadas à inovação e à transformação digital. Tais iniciativas dialogam diretamente com a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA, 2021), que estabelece diretrizes para o desenvolvimento

construção de trajetórias de inclusão digital e cultural. Tais cursos ampliam o horizonte da extensão universitária, reafirmando o Núcleo como espaço de inovação social e como laboratório de esperança, capaz de conectar juventudes periféricas às fronteiras do saber tecnológico e criativo.

A parceria estabelecida entre o Departamento de Design da PUC-Rio, o NEAM, a Cátedra UNESCO de Leitura e o Grupo TMJ – Tamo Junto Rocinha³⁴ resultou em uma experiência inovadora de produção de materiais infantis e almanaques educativos, direcionados a crianças e adolescentes de territórios populares. Essa iniciativa, ao articular saberes acadêmicos do design gráfico e da comunicação visual com a criatividade e a vivência comunitária, configurou-se como prática interdisciplinar de grande impacto formativo.

O projeto teve como eixo central a valorização da cultura local e a construção de conteúdos lúdicos e pedagógicos que dialogassem diretamente com a realidade da Rocinha. Nesse sentido, os materiais produzidos não apenas veicularam informações, mas também se constituíram como instrumentos de participação social e reconhecimento identitário, permitindo que crianças e jovens se vissem representados em narrativas educativas.

Assim, a parceria para a produção de materiais infantis e almanaques consolidou-se como prática inovadora que fortaleceu vínculos entre universidade e comunidade, expandindo os horizontes de atuação do NEAM e afirmando seu papel como espaço de experimentação pedagógica e inclusão social.

Do ponto de vista de impacto social, no período de 2000 a 2024, o NEAM consolidou-se como um dos espaços de maior impacto comunitário da PUC-Rio, combinando complementação escolar, formação profissional, inclusão social e democratização do ensino superior. Nesse período, 5.991 jovens participaram de

ético e inovador da IA no país, e com o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei n.º 13.243/2016; Decreto n.º 9.283/2018), que favorece a articulação entre universidades, setor público e sociedade para o fortalecimento da pesquisa aplicada.

³⁴ O **Tamo Junto Rocinha (TMJ)** é um coletivo fundado em 2014. Sua criação decorreu da mobilização de moradores da Rocinha que, diante das fragilidades das políticas públicas, passaram a articular iniciativas emergenciais e estruturantes na comunidade, com atuação destacada na Pandemia. Consolidou-se como Instituto, tendo sua sede em funcionamento em espaço físico cedido pela VRC/PUC-Rio. Apresenta estreita articulação com o NEAM/PUC-Rio, a FIOCRUZ, o Departamento de Artes & Design, o Centro Municipal de Saúde Albert Sabin e a Associação Fala Roça. Atualmente, seu foco de atividades se concentra no desenvolvimento escolar de 60 crianças, no projeto *TMJ Rocinha com + Saúde e Educação* e no projeto *TMJ Rocinha Memória e Cultura*.

cursos de qualificação voltados ao mercado de trabalho, reforçando a vocação do Núcleo em oferecer oportunidades concretas de inserção socioprofissional para adolescentes e jovens oriundos de territórios populares.

O vínculo entre formação e inclusão institucional também se expressa na contratação de 125 ex-alunos e jovens aprendizes como funcionários da própria universidade, o que revela a dimensão estruturante da política comunitária da PUC-Rio: não apenas abrir as portas do ensino superior, mas criar condições para que os beneficiários participem ativamente da vida universitária. Ainda nesse horizonte, destaca-se o fato de que cinco egressos do NEAM concluíram a pós-graduação na PUC-Rio, evidenciando trajetórias acadêmicas de ascensão que ultrapassam a graduação e reafirmam o papel do Núcleo como espaço de mobilidade social.

No total, mais de 40.400 moradores de diferentes comunidades foram alcançados pelos programas do NEAM, o que reforça seu caráter de laboratório de esperança e transformação social, atuando não apenas na formação de jovens, mas também no fortalecimento comunitário e na democratização do acesso ao conhecimento. Esses números traduzem a relevância estratégica do NEAM como política de extensão universitária, comprometida com a missão comunitária da PUC-Rio, em sintonia com a pedagogia freiriana e com a pedagogia inaciana, ambas orientadas pela promoção da justiça social, da dignidade humana e da formação integral.

5.6.

Do diálogo freiriano ao paradigma inaciano: a construção pedagógica do NEAM

A aproximação do NEAM como objeto desta pesquisa ocorreu a partir da análise de documentos institucionais internos, mídias digitais, relatórios e entrevistas realizadas com quatro integrantes da equipe, duas mulheres e dois homens, todos com pelo menos três anos de atuação no Núcleo. Esse conjunto de fontes possibilitou não apenas reconstruir a trajetória do NEAM, mas também compreender os sentidos e as tensões que atravessam sua prática comunitária. Optou-se, assim, por organizar a apresentação de sua história por décadas, evidenciando não apenas a sequência cronológica de ações, mas sobretudo a evolução de sua proposta pedagógica, a consolidação de parcerias estratégicas e a

capacidade de reinvenção diante das transformações sociais e institucionais. Tal abordagem reforça a importância da memória institucional como categoria analítica, ao permitir historicizar práticas comunitárias que, ao longo de mais de quatro décadas, configuraram o NEAM como espaço de promoção de processos educativos de qualidade, inovação pedagógica e compromisso com a missão comunitária da PUC-Rio. A partir desse percurso, torna-se possível elaborar uma síntese crítica que situe o papel do NEAM no campo da educação popular universitária e de sua contribuição para a formação integral em contextos de vulnerabilidade social.

Ao longo de sua trajetória, o NEAM consolidou um percurso metodológico próprio, observando-se quatro dimensões interdependentes: habilidades e competências técnicas e sociais; desenvolvimento humano e convivência; saúde e bem-estar; e envolvimento das famílias. Essa matriz traduz, na prática, os fundamentos da educação dialógica de Paulo Freire, amplamente reconhecidos nos documentos institucionais, e aproxima-se, ainda que de forma não explicitada pela equipe do Núcleo, dos princípios da Pedagogia Inaciana. Tal convergência torna-se visível na ênfase dada ao diálogo, no incentivo à reflexão crítica e à formação de sujeitos históricos, impulsionando a consciência de seu protagonismo. Como lembra Freire (1979, p. 92), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

A dimensão de habilidades e competências técnicas e sociais traduz a preocupação do NEAM em preparar os jovens para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania. Por meio de cursos como informática, audiovisual, design gráfico e inglês, o Núcleo promove não apenas capacitação técnica, mas também o desenvolvimento de competências comunicativas, relacionais e éticas, fundamentais para a inserção qualificada em diferentes contextos profissionais. Essa proposta formativa está orientada pela perspectiva do bem comum e da justiça social, articulando os saberes acadêmicos aos saberes populares dos territórios de origem dos jovens. Ao mesmo tempo, reflete o princípio da formação integral da tradição educativa católica, que entende a educação como processo voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa humana em suas dimensões intelectual, ética, espiritual e social.

As atividades religiosas promovidas pelo NEAM, como a visita à Basílica de Nossa Senhora Aparecida e a realização de celebrações comunitárias de Natal e Páscoa, evidenciam a dimensão da formação integral proposta pela tradição educativa da Companhia de Jesus. A pedagogia inaciana compreende a espiritualidade como parte constitutiva da formação acadêmica e cidadã, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos abertos ao transcendente, comprometidos com o discernimento ético e com o serviço ao próximo (Kolvenbach, 1993). Essas celebrações coletivas funcionam como espaços privilegiados de vivência da fé e da fraternidade, fortalecendo os laços comunitários e promovendo valores como solidariedade, acolhimento e esperança. De modo convergente, Paulo Freire reconhece a espiritualidade como dimensão de sentido e de esperança, fundamental para sustentar a ação educativa transformadora, pois a prática pedagógica libertadora exige fé nos homens e na possibilidade histórica de sua emancipação (Freire, 1996). Nesse horizonte, o NEAM reafirma-se como espaço pedagógico em que a espiritualidade não é acessória, mas elemento constitutivo da experiência comunitária e da construção de percursos de inclusão e emancipação juvenil.

Diante da postura de construção coletiva das ações comunitárias do Núcleo, pode-se inferir que essa trajetória de compromisso com a adolescência e juventude vulnerabilizada, apesar do desconhecimento expresso nas entrevistas sobre a formação integral e pedagogia inaciana, encontra-se sintonia com as dimensões do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), orientador da proposta educativa da Companhia de Jesus para a Educação Básica. Conforme vimos em capítulo anterior, o PPI articula cinco dimensões fundamentais: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação (Klein, 2014). Entende-se, portanto, que o NEAM experimenta, organicamente, essas características pedagógicas em sua metodologia de atuação comunitária, a saber:

1. **Contexto:** o ponto de partida do NEAM é o reconhecimento da realidade concreta dos jovens, especialmente moradores de favelas e periferias urbanas, muitos em situação de risco social. O acolhimento atento às suas trajetórias de vida, vulnerabilidades e potências permite a construção de vínculos formativos significativos, respeitando suas identidades e saberes.

2. **Experiência:** os cursos e oficinas desenvolvidos no Núcleo valorizam a vivência prática, o protagonismo juvenil e o envolvimento direto com atividades de formação cidadã e profissional. Programas como o Jovem Aprendiz PUC-Rio, os Laboratórios de Sustentabilidade e Empreendedorismo (SUSTEMP) e de Tecnologias Digitais (TECDIG) exemplificam esse eixo experiencial.

3. **Reflexão:** em sintonia com a tradição jesuíta, a dimensão reflexiva é central na proposta do NEAM. A escuta ativa, o diálogo constante e o estímulo ao pensamento crítico sobre a realidade social permitem que os jovens compreendam seus contextos e se reconheçam como sujeitos de transformação.

4. **Ação:** a formação oferecida pelo NEAM não se esgota na teoria, ela prepara os jovens para intervir no mundo com ética, autonomia e senso de responsabilidade social. A efetivação de aprendizes na própria universidade, o incentivo ao empreendedorismo social e o engajamento em projetos comunitários são exemplos de como a ação transforma a realidade.

5. **Avaliação:** a prática de acompanhamento contínuo dos participantes e egressos, o diálogo com os parceiros institucionais e o monitoramento de indicadores sociais e educacionais garantem que os processos formativos estejam sempre em revisão, com foco na melhoria da qualidade e na fidelidade à missão institucional.

Nesse sentido, o NEAM pode ser compreendido como um verdadeiro “laboratório de esperanças” (Freire, 1979), onde se articula a formação humana integral com o compromisso ético com os excluídos. Sua atuação fortalece a identidade comunitária da PUC-Rio e reafirma o sentido de uma universidade comunitária, aberta ao diálogo entre fé e justiça social.

A aproximação entre a metodologia das ações do NEAM, pautadas pelo pensamento crítico de Paulo Freire, e a identificação da presença das dimensões do Paradigma Pedagógico Inaciano reforça a centralidade da formação integral numa universidade católica e jesuíta. Trata-se de um projeto educativo que vai além da complementação escolar e profissionalização, pois pretende formar sujeitos conscientes, comprometidos com o Bem Comum e sensíveis às dores e esperanças

do mundo, sobretudo das juventudes periféricas, cujas trajetórias sociais ainda se encontram marcadas por desigualdades estruturais e violências cotidianas, necessitando de espaços que, de fato, acreditem no seu potencial criativo para o desenvolvimento de futuros mais promissores para todos.

Em 2024, o Ciclo Básico Iniciando Habilidades e Competências, principal porta de entrada dos jovens para o NEAM, registrou 800 inscrições para apenas 344 vagas oferecidas. Esse dado revela, por um lado, o alto grau de interesse e reconhecimento social das atividades promovidas pelo Núcleo, mas, por outro, expõe a limitação da capacidade institucional de absorver a demanda reprimida. A discrepância entre procura e oferta reflete não apenas a carência de espaços físicos adequados no campus universitário, mas também a urgência de ampliar políticas de inclusão e permanência voltadas às juventudes populares, frequentemente privadas de oportunidades formativas. Tais restrições estruturais reforçam a importância de se compreender o NEAM como parte de uma política comunitária mais ampla da PUC-Rio, que, para alcançar maior efetividade, necessita de investimentos contínuos em infraestrutura, recursos humanos e estratégias de financiamento. Em perspectiva crítica, os números evidenciam como a busca pela formação integral e emancipadora, inspirada tanto na pedagogia freiriana quanto na pedagogia inaciana, enfrenta os limites materiais impostos pelas desigualdades socioeconômicas e pela escassez de recursos institucionais, exigindo inovação e parcerias estratégicas para garantir a sustentabilidade e o alcance dessas ações inovadoras.

Essas constatações reforçam a relevância do NEAM e da ação comunitária da PUC-Rio como espaços de inovação social e formação integral, mas também evidenciam os limites estruturais que desafiam sua sustentabilidade. Para avançar nessa reflexão, o Capítulo 6 apresentará a análise das entrevistas com profissionais da VRC e do NEAM, de modo a trazer à tona as percepções daqueles que vivenciam cotidianamente essas práticas. Suas vozes contribuem para compreender os significados, os impactos e os desafios da ação comunitária universitária, permitindo problematizar como tais iniciativas expressam, na prática, a Identidade e a Missão da PUC-Rio, em consonância com os princípios e valores da educação inaciana no ensino superior.

A Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários: campo de inclusão social e formação integral no ensino superior

Neste capítulo, propõe-se analisar como a atuação da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários (VRC) da PUC-Rio se aproxima dos princípios da formação universitária jesuíta, cuja centralidade reside na formação integral, no cuidado com a pessoa (*cura personalis* e *magis*), na promoção da justiça e da equidade e na articulação entre excelência acadêmica e compromisso social. Por meio do exame das experiências desenvolvidas por três de suas principais iniciativas, o Programa Institucional de Bolsas Comunitárias, a Política de Permanência Estudantil (FESP) e o Núcleo de Estudos e Ação Mundo da Juventude (NEAM), busca-se compreender de que maneira a VRC expressa, em sua práxis institucional, a Identidade e Missão da PUC-Rio em consonância com os princípios e valores da Companhia de Jesus no contexto do ensino superior.

A análise das ações da VRC foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em Minayo (2007), para quem a pesquisa constitui uma prática teórica de busca contínua, marcada pelo inacabado e pelo permanente movimento entre teoria e realidade. Essa concepção, ao compreender a pesquisa como processo dialético e situado, revelou-se particularmente adequada à investigação da ação comunitária universitária, cuja complexidade envolve articulação entre intervenção, formação e produção de conhecimento.

Entretanto, a condição da pesquisadora — católica, com trajetória na espiritualidade inaciana e atuação profissional como assistente social vinculada ao Gabinete do Vice-reitor Comunitário da PUC-Rio — exigiu a explicitação rigorosa da própria posição no campo.

Nesse marco, o trabalho de campo foi conduzido por meio de três eixos articulados: (1) o resgate histórico-institucional da VRC desde sua criação, em diálogo com os contextos sociopolíticos de cada período; (2) a análise de dados quantitativos e qualitativos sobre o perfil dos estudantes bolsistas (Ação Social, PROUNI e Filantrópica), apoiando-se no levantamento *Derrubando Barreiras: 30 anos da política de bolsas de estudo da PUC-Rio para estudantes da periferia*

(1993-2023); e (3) a escuta de profissionais da VRC e do NEAM, por meio de entrevistas semiestruturadas e formulários digitais. Em cada um desses eixos, buscou-se não apenas levantar informações, mas também construir um espaço reflexivo e dialógico, no qual a relação entre pesquisadora e campo fosse tematizada como dimensão constitutiva do processo investigativo.

Assim, a metodologia adotada articula a tradição da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais (Minayo, 2007) com a perspectiva da pesquisa-intervenção e da análise de implicação (Paulon, 2005), permitindo uma leitura complexa e ética da experiência da VRC. Essa escolha está em consonância com os fundamentos do Serviço Social, que reconhece a inseparabilidade entre teoria e prática e o compromisso com os direitos humanos e a justiça social (Iamamoto, 2010; CFESS, 2020), bem como com os princípios da formação integral da tradição jesuíta, que orientam a missão da PUC-Rio.

Tal concepção dialoga diretamente com a experiência vivida no exercício profissional como assistente social na VRC, a partir de 2005. Desde o início da atuação, tornou-se evidente a complexidade do cotidiano institucional e o impacto das ações comunitárias sobre múltiplos públicos: estudantes, professores, funcionários técnico-administrativos e comunidades do entorno. A vivência nesse espaço revelou, por um lado, o potencial formativo e investigativo da prática cotidiana e, por outro, os limites impostos por uma cultura centralizadora estrutural do fazer comunitário. Reunindo-se a isto, destaca-se também a forte demanda continuada dos atendimentos emergenciais. Essa configuração dificultava a consolidação de uma lógica institucional mais voltada ao planejamento integrado, à colaboração intersetorial e à construção de um saber institucional sistematizado.

Contudo, ao longo dos anos, assistiu-se a transformações significativas impulsionadas por mudanças organizacionais e tecnológicas. O aperfeiçoamento dos sistemas internos de informação e o avanço das ferramentas digitais proporcionaram maior eficiência nos fluxos de trabalho e, sobretudo, favoreceram a construção de uma nova cultura institucional, mais sensível ao valor estratégico da informação. Gradativamente, os profissionais passaram a reconhecer a relevância dos dados gerados pelas ações comunitárias, não apenas para a prestação de contas e para a gestão, mas também como base para processos formativos, práticas reflexivas e produção de conhecimento.

A análise das ações da VRC está situada no contexto das transformações do ensino superior nas últimas décadas, considerando os marcos legais da educação inclusiva, como o PROUNI, e os desafios institucionais diante da necessidade de ampliação do acesso e da permanência estudantil. Além disso, serão consideradas as possíveis interfaces entre as ações comunitárias e os princípios da educação jesuíta contidos no Paradigma Pedagógico Inaciano, no Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina, e nas Preferências Apostólicas Universais da Companhia de Jesus.

Nesse sentido, pode-se dizer que atuação da VRC se alinha aos fundamentos do Paradigma Pedagógico Inaciano, que articula contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação (Klein, 2014). Essa proposta pedagógica valoriza a formação integral do sujeito, a escuta ativa da realidade e o compromisso ético com a transformação social. Ao reconhecer a complexidade das situações vividas e transformá-las em objeto de análise crítica, a VRC fortalece seu papel como espaço educativo, solidário e estratégico da universidade.

São noções prioritárias do Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina para a educação inaciana em suas diversas instituições:

Amor, em um mundo egoísta e indiferente. Justiça frente a tantas formas de injustiça e exclusão. Paz em oposição à violência. Honestidade, frente à corrupção. Solidariedade, em oposição ao individualismo e à competição. Sobriedade, em oposição a uma sociedade baseada no consumismo. Contemplação e gratuidade, em oposição ao pragmatismo e ao utilitarismo. (CPAL, 2005, p. 17-18).

Observa-se que, em sua dinâmica organizacional voltada ao atendimento das demandas de alunos, funcionários e comunidades do entorno, a VRC estrutura suas práticas em consonância com valores e orientações mais amplos da tradição jesuíta. Nesse sentido, destaca-se o diálogo com os princípios do Projeto Educativo Comum (PEC, 2005), que enfatiza a formação integral e o compromisso social das instituições de ensino da Companhia de Jesus na América Latina. Do mesmo modo, suas ações se articulam às Preferências Apostólicas Universais (2019-2029), especialmente em seus números 2 e 3: “caminhar junto com os descartados do mundo, os vulneráveis em sua dignidade, numa missão de reconciliação e justiça” e “acompanhar os jovens na criação de um futuro cheio de esperança”. Essa atuação é ainda atravessada pelas dimensões do PPI (contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação), que orientam os processos educativos a partir da leitura crítica da

realidade, da vivência transformadora, do discernimento reflexivo e da ação comprometida, constantemente acompanhada por um movimento avaliativo. Dessa forma, a VRC reafirma, em sua prática cotidiana, a missão educativa inaciana de promoção da justiça social e de construção de horizontes transformadores para as juventudes.

A escolha das iniciativas da VRC, Programa Institucional de Bolsas Comunitárias, FESP e NEAM, baseia-se em sua importância histórica para a construção de ambientes de acolhimento das diversas demandas que se apresentam ao longo do tempo e a identificação do seu papel estratégico na promoção da inclusão social e no fortalecimento comunitário na universidade. Essas iniciativas foram selecionadas por expressarem de maneira concreta as diversas dimensões da ação comunitária universitária: o acesso e a permanência estudantil, a resposta a situações de vulnerabilidade e a atuação educativa complementar junto a jovens das periferias cariocas.

Ao conjugar análise documental, levantamento de dados e entrevistas com atores institucionais, a metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e reflexiva, comprometida com a escuta dos sujeitos e com a interpretação crítica das ações comunitárias desenvolvidas no contexto universitário. Tal perspectiva parte do reconhecimento da complexidade dos fenômenos sociais e educacionais, valorizando as mediações históricas, políticas, institucionais e subjetivas que permeiam a experiência da inclusão no ensino superior e da formação universitária concebida como prática social transformadora.

A condição da pesquisadora, católica, com trajetória na espiritualidade inaciana e atuação profissional como assistente social vinculada ao Gabinete do Vice-Reitor Comunitário da PUC-Rio, constituiu um elemento relevante para a compreensão aprofundada das dinâmicas institucionais e para o acesso ético e sensível ao campo de pesquisa no contexto de uma universidade católica, confiada à Companhia de Jesus. No entanto, essa proximidade também impôs a necessidade de uma postura rigorosa de distanciamento crítico. Conforme orienta Minayo (2007), o trabalho de campo na prática científica exige a explicitação das posições sociais do pesquisador, bem como a problematização contínua de seus próprios valores, experiências e percepções, a fim de evitar a naturalização de pressupostos

e assegurar a objetividade possível na produção de um conhecimento crítico, ético e historicamente situado.

A análise da trajetória da VRC evidencia seu papel como instância estratégica no âmbito da PUC-Rio, constituindo-se em um espaço institucional de acolhimento, escuta e desenvolvimento humano comprometido com a inclusão e o diálogo com as diferenças que marcam a vivência universitária contemporânea. Desde sua criação, a VRC vem consolidando práticas que favorecem o diálogo entre Universidade e sociedade, com forte ênfase na promoção da equidade, no respeito à diversidade e na construção de vínculos solidários. Trata-se de um campo privilegiado de aprendizado recíproco e formação cidadã, que se expressa concretamente na articulação de políticas e programas voltados para o fortalecimento da dimensão comunitária da Universidade.

6.1.

Vozes comunitárias: os sentidos da inclusão na PUC-Rio

Neste capítulo, destacam-se três das ações da VRC que foram estabelecidas como o universo da presente pesquisa, cujas experiências consolidadas apresentam impactos positivos na promoção da inclusão social e da permanência estudantil. Essas iniciativas expressam os princípios da missão comunitária da PUC-Rio, assim como se aproximam também dos princípios e valores da educação jesuíta, na medida em que integraram políticas de acesso, suporte material, formação crítica, ética e cidadã no cotidiano universitário envolvendo os bolsistas dos cursos de graduação e os adolescentes e jovens discentes comunitários do NEAM.

No âmbito da VRC, foram analisados dez questionários eletrônicos, aplicados por meio da plataforma *Google Forms*, tendo como critério a presença na VRC com pelo menos três anos na função atual em que se encontra lotado o respondente. Além disso, no NEAM, ocorreram quatro entrevistas semiestruturadas, gravadas em vídeo, com sujeitos diretamente envolvidos nas ações educativas do NEAM. Para o adequado resguardo da identificação dos respondentes, as imagens não foram utilizadas, sendo transcritos os áudios para posterior análise.

A análise do perfil dos(as) participantes da pesquisa da VRC revela elementos importantes sobre a constituição institucional da área profissional dos participantes

e sua articulação com os princípios da formação integral universitária. Foram considerados, neste item, os dados referentes à idade, escolaridade e tempo de exercício na função, conforme respostas coletadas via formulário semiestruturado.

Os dados de idade indicam uma média de 52,9 anos, com variação entre 32 e 71 anos, na VRC. Já no NEAM, tem-se uma faixa etária de 22 a 75 anos. Isso evidencia uma predominância de profissionais com trajetórias consolidadas, o que se traduz em capital institucional e experiência acumulada ao longo dos anos. Segundo Bourdieu (2004), o *habitus* profissional se estrutura também pela vivência prolongada em determinado campo, o que permite a incorporação de práticas, linguagens e valores próprios da cultura institucional, neste caso, da PUC-Rio. A presença de sujeitos com longos vínculos reforça, portanto, a memória organizacional e contribui para a reprodução e transformação dos sentidos atribuídos à atuação comunitária no contexto universitário.

A escolha da entrevista semiestruturada fundamenta-se na abordagem qualitativa da pesquisa, por permitir maior profundidade na apreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Segundo Minayo (2007), esse tipo de entrevista combina flexibilidade e intencionalidade analítica, possibilitando ao pesquisador captar dimensões subjetivas, simbólicas e relacionais que escapam aos métodos mais estruturados. Conforme reforçam Bauer e Gaskell (2002), a entrevista qualitativa visa à construção compartilhada de sentido, implicando escuta ativa e abertura ao diálogo, sem, contudo, perder o foco nos objetivos investigativos.

Os convites para participação na pesquisa foram realizados previamente, com agendamento das entrevistas entre os meses de julho de 2024 e janeiro de 2025, conforme a disponibilidade dos(as) participantes. Todo o processo foi conduzido com base em princípios éticos fundamentais, como o respeito à autonomia dos sujeitos, o consentimento livre e esclarecido, e o compromisso com o sigilo e a confidencialidade das informações. Tais princípios estão alinhados às diretrizes do Código de Ética Profissional do Assistente Social (CFESS, 2011), que orienta o exercício profissional no campo da pesquisa comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a produção de conhecimento crítico.

A fim de preservar a identidade dos respondentes e assegurar a ética na pesquisa, em consonância com a Resoluções nº 466/2012 nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que orienta estudos com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais, optou-se pela numeração das entrevistas, resguardando qualquer possível identificação dos participantes.

Segundo Minayo (2007), o respeito à singularidade dos sujeitos e à ética da pesquisa deve orientar todo o percurso metodológico, assegurando a integridade e a confiança mútua no processo investigativo. No caso dos participantes das diversas ações internas da VRC, a escolha pelo instrumento virtual justifica-se tanto pelas restrições impostas pela rotina profissional dos respondentes, quanto pela busca por uma metodologia mais ágil e menos invasiva quanto à disponibilidade de tempo dos sujeitos da pesquisa. Ainda segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa deve adaptar-se ao contexto e às condições dos sujeitos investigados, priorizando a escuta e a compreensão da experiência vivida em sua complexidade.

As respostas foram transcritas, sistematizadas e interpretadas a partir da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1979), que permite organizar e categorizar significados em torno de eixos temáticos, possibilitando a construção de inferências válidas a partir das falas dos respondentes. A categorização pode ser assim considerada:

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas de classe, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico (Bardin, 1979, p. 117).

Esta abordagem metodológica favorece a identificação de núcleos de sentido e a construção de categorias que dialogam com os objetivos da pesquisa, respeitando as singularidades dos discursos e as especificidades do campo institucional estudado.

A análise das respostas foi complementada com a leitura crítica de documentos internos da VRC, relatórios de gestão e publicações institucionais, os quais forneceram elementos importantes para o aprofundamento da compreensão sobre a dinâmica de funcionamento da política institucional da ação comunitária. Essa triangulação metodológica, articulando questionários, análise de conteúdo e

documentos institucionais, busca garantir maior densidade interpretativa e credibilidade científica aos achados, conforme recomenda Flick (2009), ao defender o uso de diversas fontes para reforçar a validade da pesquisa qualitativa.

A análise do perfil dos(as) participantes da pesquisa na VRC/NEAM revela elementos importantes sobre a constituição institucional e sua articulação com os princípios da formação universitária integral católica. Foram considerados, neste item, os dados referentes à idade, à escolaridade, ao tempo de exercício na função e ao gênero, conforme respostas coletadas via formulário semiestruturado.

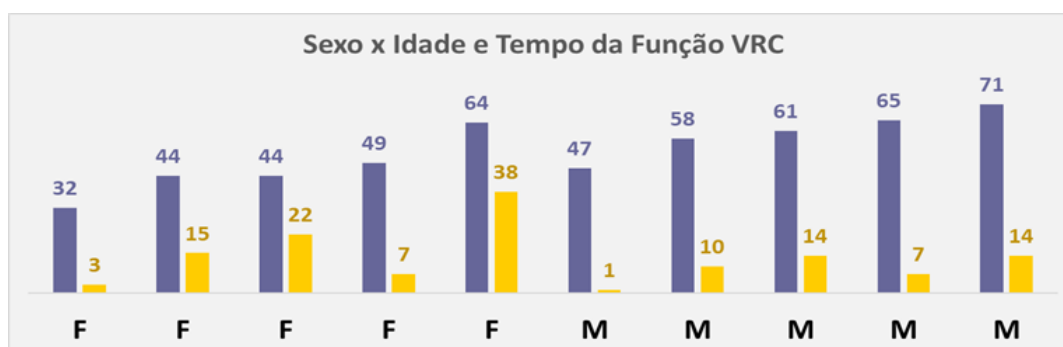


Gráfico 13 – Perfil dos funcionários da VRC.

Fonte: produzido a partir do questionário eletrônico: VRC (2025).

A variável tempo na função também apresenta diversidade significativa: há profissionais com três anos de atuação, ao passo que outros acumulam entre dez, quinze e até mais de quarenta anos na mesma função institucional. Essa heterogeneidade favorece uma leitura intergeracional do corpo técnico, conjugando perspectivas mais recentes com o olhar daqueles que vivenciaram diferentes fases da história da VRC. Essa composição plural potencializa o trabalho institucional, permitindo uma prática que dialoga tanto com os desafios contemporâneos quanto com a experiência dos acúmulos históricos de gestão comunitária no que se refere aos processos inclusivos de alunos bolsistas e adolescentes ou jovens que se integram ao NEAM.

No que se refere à escolaridade, observa-se a predominância de profissionais com formação em nível de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*), incluindo especializações, MBAs, mestrado e doutorado. Esse dado é relevante na medida em que indica o elevado grau de qualificação do corpo técnico, o que está em consonância com a natureza da universidade como espaço de excelência acadêmica e produção de conhecimento. Mais do que uma exigência formal, o alto nível de

formação revela o compromisso da equipe com a atualização constante, a reflexão crítica e a capacidade de intervenção nos âmbitos da gestão, da educação e do cuidado com a vida universitária.

Quanto ao gênero, os dados revelam uma distribuição equilibrada entre os respondentes: sete homens e sete mulheres. Essa proporção indica uma expressiva igualdade de gênero, com a presença de mulheres em cargos de gestão e coordenação, reafirmando a importância de considerar as relações de gênero nas análises institucionais. Conforme ensina Saffioti (2004), os marcadores sociais de gênero atravessam as dinâmicas organizacionais e impactam as oportunidades, representações e formas de inserção profissional. No caso da VRC, a valorização da diversidade de gênero pode ser compreendida como expressão da busca por equidade nas práticas universitárias, especialmente em uma instituição que afirma seu compromisso com a justiça social.

A presença de sujeitos com trajetórias longas, formação avançada e inserção institucional sólida, somada à diversidade de gênero, dialoga com os princípios da educação integral jesuíta, no contexto do serviço da fé e promoção da justiça, valorizando a articulação entre saber, experiência e ética. A composição do corpo técnico da VRC, à luz desses dados, permite afirmar que há um terreno fértil para a construção de ações formativas que podem ser inspiradas pelo Paradigma Pedagógico Inaciano, em que se destaca a centralidade da pessoa, a reflexão crítica e a ação comprometida com o Bem Comum.

As respostas às questões sobre **interesse em trabalhar na PUC-Rio** revelam motivações diversas. Entre elas destacam-se: a identificação com a missão humanista da universidade, a valorização do trabalho social, busca por estabilidade, excelência institucional. Nesse quesito sobressaem-se as seguintes afirmações, no universo de dez respostas, transcritas *ipsis litteris*:

- “A possibilidade de um emprego em uma instituição de excelência que me possibilitou segurança e a garantia de estudos para minha família”. (Q1)
- “Trabalhar na PUC é uma oportunidade de exercer um cargo de gestão em uma instituição séria e reconhecida em sua área de atuação”. (Q5)
- “Vontade de aprender, desenvolver novas habilidades e, com isso, amadurecer profissionalmente agregando conhecimentos”. (Q6)
- “Relação afetiva com a PUC-Rio desde a faculdade, professores e amigos”. (Q7)
- “Identificação com a missão/visão humanista da PUC-Rio”. (Q10)

Observa-se, a partir dos dados levantados no *Google Forms* que as **motivações para trabalhar na Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários** ultrapassam o plano das atribuições técnicas, assumindo contornos ético-afetivos e político-pedagógicos. Trata-se de um compromisso que integra o fazer profissional com o projeto institucional da PUC-Rio, ancorado na tradição jesuíta e no ideal de formação integral, e que encontra na práxis cotidiana da VRC um espaço privilegiado de realização pessoal e social. A escuta dessas vozes evidencia, portanto, a relevância da dimensão subjetiva no trabalho comunitário e reafirma a VRC como lugar onde se vivencia uma universidade comprometida com a transformação da realidade. Sobre esse tema, destacam-se as seguintes respostas, reproduzidas *ipsis litteris*:

- “O que mais me motiva é trabalhar com a possibilidade de mudar realidades sociais de famílias através do ensino. Aqui lidamos com sonhos”. (Q1)
- “Quando ingressei na PUC, fui direto trabalhar na VRC. Comecei como telefonista e, ao longo do tempo, tive a oportunidade de passar por vários setores dentro do Departamento. Hoje, sou totalmente envolvida com a gratidão de fazer parte da realização dos sonhos dos alunos e de suas famílias, e isso é o que me motiva todos os dias”. (Q2)
- “Um dos principais fatores foi a possibilidade de poder contribuir para que estudantes de baixa renda pudessem cursar graduação na PUC-Rio, se transformando em agentes multiplicadores”. (Q6)
- “Por considerar igualmente importante os diferentes atores na universidade, o desejo de compartilhar e trocar os novos e estratégicos conhecimentos gerados”. (Q10)

As motivações expressas pelos(as) profissionais que atuam na VRC revelam dimensões significativas de sentido e pertencimento institucional, que articulam valores ético-políticos, trajetórias pessoais e compromisso com a transformação social por meio da educação. As falas coletadas na pesquisa evidenciam que o trabalho na VRC é compreendido não apenas como um exercício funcional, mas como uma prática comprometida, que se ancora em valores que transcendem o cotidiano administrativo e se ligam à missão maior da universidade enquanto espaço de promoção da dignidade humana e da justiça social.

Outras falas demonstram a construção de vínculos profundos com a VRC ao longo do tempo, como podemos constatar na resposta (Q2), retomada a seguir:

- “Quando ingressei na PUC, fui direto trabalhar na VRC. Comecei como telefonista e, ao longo do tempo, tive a oportunidade de passar por vários setores dentro do Departamento. Hoje, sou totalmente envolvida com a gratidão de fazer

parte da realização dos sonhos dos alunos e de suas famílias, e isso é o que me motiva todos os dias”. (Q2)

A trajetória narrada não apenas demonstra mobilidade institucional, mas expressa um forte sentimento de pertencimento e identificação com a missão da universidade. Esse engajamento afetivo e simbólico traduz-se na motivação cotidiana e no reconhecimento da relevância social da função desempenhada, conforme discutido por Souza e Andery (2006), ao refletirem sobre a subjetividade no mundo do trabalho.

Outro depoimento, presente em (Q6) reforça o papel da VRC como espaço de mediação fundamental para o acesso democrático ao ensino superior, como podemos ver:

- “Um dos principais fatores foi a possibilidade de poder contribuir para que estudantes de baixa renda pudessem cursar graduação na PUC-Rio, se transformando em agentes multiplicadores”. (Q6)

Essa motivação se alinha diretamente com os princípios da assistência estudantil e com o compromisso histórico da universidade com a inclusão, reafirmando seu papel como promotora de oportunidades e justiça educacional. Tal visão aproxima-se dos referenciais teóricos que discutem o reconhecimento e a redistribuição como dimensões indissociáveis da justiça social (Fraser, 2009), bem como do entendimento de Gohn (2011) sobre o potencial das instituições educacionais como espaços de fortalecimento da cidadania.

Além disso, o interesse em compartilhar saberes e construir coletivamente a experiência universitária também aparece como motivação, como indicado por Q10:

- “Por considerar igualmente importante os diferentes atores na universidade, o desejo de compartilhar e trocar os novos e estratégicos conhecimentos gerados”. (Q10)

Esta perspectiva está em consonância com a proposta freiriana de educação como prática dialógica e democrática (Freire, 1996), que valoriza a escuta, a troca e o reconhecimento do outro como sujeito do processo formativo. No contexto da VRC, essa valorização das relações interpessoais e do intercâmbio de saberes reforça sua função estratégica como espaço de articulação entre os diversos setores

e sujeitos da universidade, promovendo um ambiente institucional mais integrado, humano e solidário.

Dessa forma, observa-se que as motivações para trabalhar na VRC ultrapassam o plano das atribuições técnicas, assumindo contornos ético-afetivos e político-pedagógicos. Trata-se de um compromisso que integra o fazer profissional com o projeto institucional que se aproxima da tradição educativa jesuíta de formação integral, e que encontra na práxis cotidiana da VRC um espaço privilegiado de realização pessoal e profissional. A escuta dessas vozes evidencia, portanto, a relevância da dimensão subjetiva no trabalho comunitário e reafirma a VRC como lugar onde se vivencia uma universidade comprometida com a transformação da realidade, elemento constitutivo da Identidade e Missão da PUC-Rio.

6.2.

Entre saberes e encontros: a experiência do Programa Institucional de Bolsas Comunitárias

Dando continuidade à análise das respostas dos questionários aplicados junto aos profissionais dos diversos setores que integram a VRC, esta etapa da pesquisa busca aprofundar a compreensão acerca das vivências e aprendizados que emergem no contexto do Programa Institucional de Bolsas e do NEAM. A escuta qualificada das percepções dos(as) trabalhadores(as) revela os sentidos atribuídos ao trabalho desenvolvido, destacando a articulação entre práticas técnico-políticas e pedagógicas voltadas à permanência estudantil e à inclusão social. As respostas evidenciam que o cotidiano institucional é atravessado por processos formativos mútuos, nos quais o encontro com os(as) estudantes se constitui como espaço privilegiado de troca, construção de saberes e reafirmação dos compromissos éticos e comunitários que orientam a missão da Universidade.

Nesse horizonte, as percepções sobre a **Ação Comunitária desenvolvida pela VRC** revelam um aprofundamento do compromisso institucional com a promoção da justiça social e a inclusão educacional. As respostas dos questionários apontam para uma compreensão ampliada desse campo de atuação, que não se restringe à oferta de serviços ou benefícios, mas se estrutura como prática social

intencional, dialógica e transformadora, como se observa nas transcrições (*ipsis litteris*) a seguir:

- “É uma iniciativa que busca promover melhorias para comunidade, através da educação. Na VRC especificamente por meio do acolhimento viabiliza o acesso de pessoas em situação de vulnerabilidade social ao ensino superior”. (Q1)
- “Entendo a ação comunitária na PUC-Rio e na VRC como um compromisso socioeducativo contínuo, voltado para a construção de um ambiente inclusivo. Isso se concretiza por meio da ocupação de espaços e serviços, com o objetivo de promover a valorização e o desenvolvimento integral do ser humano, sempre com a missão de transformar vidas por meio da educação”. (Q2)
- “São ações sociais planejadas que visam melhorar as condições de vida de uma comunidade, principalmente nos aspectos socioeducativos. São mobilizados recursos da Universidade e de parcerias com o objetivo de promover a transformação social”. (Q3)
- “São trabalhos socioeducativos realizados com moradores de determinada comunidade por meio de atividades programadas em conjunto. Tem o propósito de empreender melhorias aos problemas e necessidades dessa comunidade”. (Q4)
- “Entendo ações comunitárias como iniciativas com impactos reais sociais na comunidade PUC-Rio e para além dos muros da PUC”. (Q6)
- “Uma verdadeira preocupação com temas como reconhecimento, pertencimento e oportunidade de (des)envolvimento que fortaleçam ações de transformação dos entornos”. (Q10)

As respostas dos questionários revelam uma concepção robusta da **Ação Comunitária** como instrumento de transformação social, enraizada na missão institucional da PUC-Rio e orientada pelos princípios da tradição educativa jesuíta. Em diferentes registros, a Ação Comunitária é compreendida como uma **prática intencional e planejada**, voltada à **valorização do ser humano**, à **promoção de vínculos solidários** e à **inclusão educacional de sujeitos historicamente marginalizados**. Essa compreensão encontra eco no Marco Referencial da PUC-Rio:

A universidade interage com a sociedade, como um sistema aberto, atenta aos anseios e necessidades da região e do mundo atual. Assume, por isso, como uma de suas missões essenciais, o empenho constante para que sua ação sobre alunos, professores e funcionários, nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribua eficazmente para a transformação da sociedade brasileira, no sentido de construir uma nação mais justa e livre, erradicando o analfabetismo, a miséria e a injustiça social (PUC-Rio, 2001, p. 19-20).

A fala (Q1) sintetiza de forma clara essa perspectiva ao afirmar que a iniciativa “busca promover melhorias para a comunidade, através da educação”, com destaque para o papel da VRC na viabilização do acesso ao ensino superior de

peças em situação de vulnerabilidade social. Essa dimensão da educação como mediação para a justiça social é recorrente também em (Q2), que define a Ação Comunitária como “um compromisso socioeducativo contínuo”, fundado na “valorização e no desenvolvimento integral do ser humano”. Aqui, a educação integral, categoria central na educação católica e na pedagogia inaciana, aparece explicitamente como horizonte de atuação, em consonância com os documentos institucionais da Universidade e da Companhia de Jesus.

De acordo com Klein (2017) na perspectiva da tradição educativa jesuíta,

a Educação Integral é a que 1) exerce uma ação de tipo abrangente, envolvente, integrador, compreensivo, sistêmico sobre o processo educacional; 2) olha o sujeito a partir de vários ângulos, identificando os elementos que considera importante fomentar para que sua educação seja completa (Klein, 2017, p. 1).

Os depoimentos também evidenciam o caráter territorializado e participativo das ações (Q3 e Q4), que mobilizam recursos da Universidade e de parcerias para responder demandas das comunidades do entorno, como no caso da Rocinha. A ação não é apenas um serviço oferecido, mas uma construção coletiva e situada, com base na escuta e no diálogo com os sujeitos envolvidos, elementos fundamentais para uma prática emancipadora. Nesse sentido, a Ação Comunitária se aproxima da concepção de práxis de Freire (2016), entendida como ação e reflexão transformadora da realidade, com base na escuta do outro e no reconhecimento dos saberes populares como legítimos e fundantes de novos projetos sociais.

Outro ponto relevante presente nas falas (Q6) e (Q10) é o reconhecimento do impacto da ação para além dos muros da universidade, alcançando os territórios do entorno e promovendo experiências que reforçam pertencimento, reconhecimento e desenvolvimento. Ao afirmar que há uma “verdadeira preocupação com temas como reconhecimento, pertencimento e oportunidade de (des)envolvimento” (Q10), o respondente enfatiza os efeitos subjetivos e identitários da ação comunitária, o que a diferencia de ações meramente assistencialistas. Tais elementos se alinham com o princípio *cura personalis* da tradição inaciana, o cuidado com a pessoa em sua singularidade e totalidade, e com a concepção de educação como libertação, presente tanto em Freire (2016) quanto nos documentos da Igreja latino-americana *Medellín* (1968) e *Puebla* (1979).

Por fim, ao serem compreendidas como iniciativas com “impactos reais sociais” (Q6), essas ações assumem um papel estratégico na missão universitária, reforçando o papel da PUC-Rio como uma universidade **comunitária, plural e inclusiva**, que articula saber acadêmico, compromisso ético e inserção social. A prática comunitária, nesses termos, não é um apêndice da vida universitária, mas sim **expressão da sua própria identidade e missão**.

No que se refere ao **Programa Institucional de Bolsas da PUC-Rio**, sete respondentes destacaram com maior intensidade a importância do Programa, sendo que três apresentaram respostas evasivas, transcritas a seguir (*ip. lit.*):

- “Um Programa inclusivo e possibilitador de mudança na realidade social de famílias que não teriam condições de custear a mensalidade da universidade”. (Q1)
- “Ele oferece uma oportunidade concreta para estudantes de diferentes origens socioeconômicas, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, permitindo que realizem seus sonhos acadêmicos e transformem suas vidas e as de suas famílias. Além disso, o programa reforça o compromisso da PUC-Rio e da VRC com a responsabilidade social, especialmente com as populações em situação de pobreza, e com o desenvolvimento integral de comunidades periféricas e marginalizadas”. (Q2)
- “Considero um grande diferencial da Universidade, poucas instituições de nível superior possuem um programa de bolsas como o da PUC-Rio, que há muitos anos transforma a realidade social de jovens que não teriam condições de estudar numa instituição de excelência. Sinto-me privilegiada de fazer parte desta equipe”. (Q3)
- “Programa abrangente que atende e acolhe um segmento de estudantes que dificilmente conseguiriam estudar na PUC-Rio. Programa este que abriu portas para estudantes pobres acessarem uma universidade de excelência”. (Q6)
- “Possibilidade de promover um impacto na educação formal do Brasil e as consequências de desenvolvimento social da sociedade”. (Q7)
- “É uma das iniciativas mais importantes da universidade. O que nos proporciona oxigenação com camadas sociais em geral excluídas do espaço de ensino-aprendizagem da PUC. Tenho certeza da relevância que estes encontros proporcionam em todos que frequentam o campus: alunos, funcionários, terceirizados e público em geral. As bolsas comunitárias são a ampliação de nossos portões”. (Q8)
- “Penso ser estratégico para a continuidade da missão da universidade”. (Q10)

As respostas acima evidenciam o alto grau de reconhecimento do Programa Institucional de Bolsas como uma das expressões do compromisso social da PUC-Rio. Para a maioria dos respondentes, trata-se de uma política de caráter estratégico, inclusivo e transformador, que se destaca por articular a excelência acadêmica da

universidade à responsabilidade social e à democratização do acesso ao ensino superior.

Podemos ver que (Q1) sintetiza com clareza essa percepção ao definir o Programa como “inclusivo e possibilitador de mudança na realidade social de famílias” que, de outro modo, estariam excluídas da universidade. Essa perspectiva é reiterada com maior densidade em (Q2), ao destacar que a iniciativa oferece “uma oportunidade concreta para estudantes de diferentes origens socioeconômicas”, sendo uma política voltada à transformação não apenas individual, mas familiar e comunitária, com forte impacto nas “comunidades periféricas e marginalizadas”.

Essa compreensão aproxima-se do conceito de justiça redistributiva articulada à justiça de reconhecimento, como propõe Fraser (2001), pois o programa atua simultaneamente na correção de desigualdades materiais (por meio da gratuidade ou da redução das mensalidades) e no reconhecimento simbólico e institucional de sujeitos historicamente desvalorizados no campo acadêmico. Ao tornar-se política institucional, as bolsas comunitárias contribuem para romper o ciclo de exclusão estrutural que historicamente marca o acesso ao ensino superior no Brasil.

Vemos que (Q3) reforça essa leitura, ao qualificar o programa como um “grande diferencial da Universidade”, que há décadas “transforma a realidade social de jovens” e ao mesmo tempo se constitui como marca identitária da instituição. Essa fala, ao afirmar o orgulho de “fazer parte desta equipe”, indica também o envolvimento afetivo e político dos(as) profissionais da VRC com o Programa de Bolsas, o que fortalece o sentido de pertencimento e corresponsabilidade institucional.

De forma complementar, os registros de (Q6) e (Q7) reiteram o impacto social do Programa, ao reconhecerem seu papel na abertura de portas para estudantes pobres em uma “universidade de excelência” e na contribuição para o desenvolvimento da sociedade brasileira como um todo. Por sua vez, (Q8) enriquece a análise ao destacar a função do programa como fator de oxigenação e convivência democrática no campus, promovendo interações plurais entre estudantes, funcionários e terceirizados. Ao afirmar que “as bolsas comunitárias são a ampliação de nossos portões”, o(a) respondente evoca uma universidade que não

se fecha em si mesma, mas que se abre ao mundo e acolhe a diversidade social como riqueza formativa.

Por fim, (Q10) sintetiza a importância do Programa ao reconhecê-lo como estratégico para a continuidade da missão da universidade, reafirmando sua vinculação com os ideais fundantes da PUC-Rio enquanto instituição comunitária e católica. O Programa Institucional de Bolsas é, portanto, entendido não como uma ação assistencial pontual, mas como eixo estruturante de um projeto universitário orientado para a formação integral e para a justiça social.

6.3.

Formação integral: as consonâncias na VRC com a educação jesuíta

Os dados sobre o conhecimento do que seja **formação integral da educação jesuíta** tiveram três respostas positivas, três que informaram desconhecer completamente e quatro que informaram conhecer superficialmente, como podemos conferir nas transcrições (*ip. lit.*) a seguir:

- “A formação integral jesuíta deve englobar todos os aspectos que nos tornam membros plenos da comunidade humana. Esses princípios visam promover uma educação que integra o desenvolvimento intelectual, moral, ético, espiritual e emocional dos alunos, preparando-os para atuar de forma responsável com a sociedade. A formação integral jesuíta prima pelo pensamento crítico, o diálogo intercultural, o cuidado com o próximo e a busca incessante pela justiça social, alinhando-se com a missão de formar pessoas preparadas para construir um mundo mais justo, solidário e sustentável”. (Q2)
- “A valorização do estudo das humanidades, como forma de desenvolver habilidades de raciocínio, comunicação e argumentação. Além de enfatizar a importância da disciplina, do esforço individual e da obediência às regras, para que se tenha um desenvolvimento físico, intelectual, emocional, afetivo, moral e espiritual, aspectos estes que tornam as pessoas em membros da comunidade humana”. (Q6)
- “Destaco alguns: orientação para justiça e a solidariedade; cuidado integral com os sujeitos; educação contextualizada e comprometida e razão e fé integrados”. (Q10)

Os relatos acima informam uma compreensão abrangente e coerente da formação integral como eixo estruturante da missão educativa da PUC-Rio, em consonância com a tradição jesuíta. Essa formação é concebida como um processo que articula dimensões cognitivas, éticas, espirituais e afetivas, reafirmando a centralidade da pessoa em sua totalidade e complexidade.

Vemos que (Q2) explicita essa visão ao afirmar que a formação integral deve “englobar todos os aspectos que nos tornam membros plenos da comunidade humana”, destacando o compromisso com a justiça social, o pensamento crítico e o cuidado com o próximo. Esse enunciado ecoa diretamente os princípios do Paradigma Pedagógico Inaciano, que propõe um itinerário formativo baseado na experiência, reflexão e ação, com vistas à transformação pessoal e social do sujeito. Também se alinha às Preferências Apostólicas Universais da Companhia de Jesus (2019-2029), em especial àquelas que tratam do acompanhamento da juventude e da promoção da justiça a partir do serviço aos pobres e excluídos.

Por sua vez, (Q6) complementa essa perspectiva ao enfatizar a valorização das humanidades como componente essencial da formação jesuíta. A centralidade do estudo humanístico, presente desde o *Ratio Studiorum* de 1599, é reafirmada aqui como meio para desenvolver competências de pensamento crítico, comunicação e argumentação, além de promover a disciplina e o esforço pessoal. Nota-se, portanto, uma compreensão que recupera a tradição histórica da Companhia de Jesus, mas que também dialoga com os desafios da formação universitária contemporânea, ao valorizar a integralidade do ser humano, “físico, intelectual, emocional, afetivo, moral e espiritual”, como horizonte pedagógico.

Já (Q10) apresenta uma síntese dos principais pilares da pedagogia inaciana, destacando elementos centrais, como justiça e solidariedade, cuidado integral com os sujeitos, educação contextualizada e a integração entre razão e fé. Esses princípios refletem não apenas uma visão de mundo, mas também uma orientação prática que informa a atuação institucional da VRC, marcada pelo acompanhamento personalizado, pelo acolhimento das diversidades e pela escuta ativa dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Ao articularem esses princípios às práticas universitárias, os respondentes demonstram que a formação integral na PUC-Rio não é um ideal abstrato, mas uma experiência vivida cotidianamente nos espaços de convivência, escuta e acolhimento promovidos pela VRC. Essa integração entre valores institucionais e práticas concretas reforça o caráter identitário da Universidade enquanto espaço de produção de conhecimento, mas também de promoção da dignidade humana e do compromisso com o Bem Comum.

Sobre os aprendizados da experiência na VRC com relação a própria visão de mundo, os registros nos questionários em sua maioria destacam a contribuição da VRC na ampliação de suas visões de mundo:

- “Reafirmou o que eu já sabia que com o ensino é possível mudar realidades sociais e vidas de jovens carentes e suas famílias”. (Q1)
- “Destaco diversos aprendizados que reforçaram valores essenciais à minha visão de mundo. Sempre tive em mente, desde que minha irmã me ensinou, que a educação é um poderoso instrumento de transformação social. A partir disso, percebi a importância da inclusão e do acesso à educação para todos, especialmente para os mais vulneráveis. A valorização da diversidade e a vivência em um ambiente de trabalho colaborativo e solidário me ajudaram a entender o impacto direto do cuidado e da atenção às necessidades individuais na construção de uma comunidade mais equitativa. Também aprendi que, além de formar bacharéis, nosso papel é contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com o bem-estar coletivo”. (Q2)
- “O entendimento do real poder da educação e da diferença que a oportunidade da bolsa faz na vida dos jovens bolsistas e de suas famílias. Essa é a minha principal inspiração e motivação para o desenvolvimento do meu trabalho, a oportunidade de poder contribuir de alguma forma com este processo”. (Q3)
- “São muitas, mas principalmente as várias contribuições que tem o estágio na formação dos/das alunos/as profissionalmente. Essas que vão além da aplicação dos conhecimentos adquiridos em seus cursos: senso de responsabilidade, organização, gerenciamento do tempo, argumentação etc”. (Q4)
- “O respeito às limitações naturais do ser humano, engajamento maior nas questões sociais e um olhar mais sensível aos problemas existentes na sociedade”. (Q6)
- “O olhar atento ao próximo, aos pares, aos que convivemos para além da questão psicológica em si. Uma conversa, educação, gentileza muda tudo”. (Q7)
- “Trabalhar numa universidade pontifícia e comunitária proporciona exercícios interessantes. Sabemos que a trajetória de religiões perpassa processos de dominação, intolerância e extermínio. Esses tristes fatos misturam-se com a construção de nações e impérios. Independente da orientação religiosa de cada um de nós, ao aceitarmos como empregador um espaço católico, estamos aceitando uma responsabilidade para com o passado dessa instituição e para com o futuro. Nossa missão é, portanto, através de uma micropolítica diária atenuar abusos e garantir que os valores mais elevados, também presentes na ética cristã, estejam em nossas palavras e gestos”. (Q7)
- “Respeito, singularidade, visão de futuro compartilhada”. (Q10)

Esse conjunto de registros acima identifica a experiência de trabalho na VRC como um processo formativo não apenas para os estudantes atendidos, mas também para os próprios profissionais, independente das funções que desempenham. A atuação cotidiana nesse espaço é compreendida como escola de cidadania, ética e sensibilidade social, na qual se aprendem e reaprendem valores fundamentais para a construção de uma universidade comprometida com o Bem Comum.

O (Q1) já traz, de maneira sintética, a reafirmação de uma convicção: **a educação como meio de transformação de realidades sociais**, especialmente na vida de jovens carentes e suas famílias. Essa percepção é aprofundada por (Q2), que compartilha uma trajetória pessoal ancorada no valor da educação, mediada por vivências afetivas e institucionais. A partir da convivência com a diversidade e do trabalho colaborativo, o respondente destaca a importância de práticas como o cuidado, a atenção às necessidades pessoais e o compromisso com a equidade, princípios que se conectam diretamente à *cura personalis*, ao **discernimento** e ao **diálogo com as periferias existenciais**, presentes na espiritualidade inaciana e na missão educativa jesuíta.

Em (Q3) complementa-se essa visão ao destacar o papel da bolsa de estudos como oportunidade transformadora e motor de engajamento ético para quem atua na VRC. Essa dimensão subjetiva e motivacional do trabalho, fortemente ancorada no reconhecimento do impacto social das ações, reforça a ideia de que a atuação comunitária não se limita ao cumprimento de tarefas administrativas, mas representa uma forma de contribuição significativa à justiça social e à cidadania.

As respostas também apontam para o reconhecimento da formação integral de estudantes bolsistas, especialmente no estágio (Q4), que é compreendido como espaço privilegiado de aprendizagem para além do conteúdo curricular: organização, responsabilidade, argumentação e consciência crítica, habilidades fundamentais para o exercício profissional ético e comprometido com a realidade social.

Outro aspecto importante identificado nas respostas é o desenvolvimento de uma sensibilidade ampliada diante das questões humanas e sociais. Observamos que (Q6) e (Q7) destacam, com ênfase, o aprendizado de um “olhar mais sensível aos problemas existentes” e o “olhar atento ao próximo”, associando a formação ética e espiritual ao cotidiano de convivência, escuta e acolhimento. Essa percepção evoca o princípio do *magis* inaciano, ou seja, a busca pelo “mais e melhor serviço” em prol dos outros, sobretudo dos mais vulneráveis.

Destaca-se ainda (Q7), que propõe uma leitura crítica e ao mesmo tempo comprometida com a identidade católica da universidade. Ao reconhecer que a trajetória das instituições religiosas é marcada por contradições históricas, o

respondente chama atenção para a necessidade de uma micropolítica cotidiana de reparação, acolhimento e ética relacional, reafirmando a possibilidade de construir, a partir da história da universidade, um caminho de compromisso com os “valores mais elevados” do cristianismo e da justiça social.

Por fim, ainda sobre os aprendizados na VRC, (Q10) resume o espírito que atravessa as demais respostas: respeito, singularidade e visão de futuro compartilhada. Esses três elementos constituem não apenas valores declarados, mas dimensões ético-formativas vividas na prática da VRC, que contribuem diretamente para a consolidação da missão comunitária da PUC-Rio e da identidade inaciana de seus espaços educativos.

Sobre os desafios atuais do Programa de Bolsas e do NEAM, os respondentes apontaram como se segue:

- “Os desafios que vejo seriam: ampliar recursos, parcerias e suporte acadêmico para estudantes bolsistas, possibilitando atendê-los com mais recursos e assim fortalecer as redes de apoio e evitar a evasão desses jovens”. (Q1)
- “Ampliar a atuação do programa de bolsas e a da inclusão social a todos os estudantes que não tenham condições de custear a universidade, mantendo a sustentabilidade da Universidade e excelência do ensino”. (Q2)
- “Não diria desafio, mas sim uma meta audaciosa, a qual seria conceder um número maior de bolsas para veteranos não bolsistas que no decorrer do curso enfrentem uma crise financeira que não permita continuar a custear integralmente a mensalidade. Audaciosa, devido a ter relação direta com a disponibilidade financeira da Universidade”. (Q4)
- “Acredito que o maior desafio seja adequação e adaptação em um cenário social em constante mutação para encontrar soluções de engajamento da juventude periférica carioca”. (Q6)
- “Apesar de consolidados, a realidade política e social acompanha o desenvolvimento de ambos. Buscar parcerias, investimentos e visibilidade podem ajudar a fortalecer e crescer”. (Q7)
- “Esta é uma resposta longa e complexa. Intuo apenas que os passos estão cotidianamente sendo dados pelas pessoas que integram a universidade em encontrar um modelo inclusivo, porém sustentável financeiramente”. (Q8)
- “Entendo como grande desafio o melhor entendimento do valor (em sentido amplo) desses jovens bolsistas e atendidos pelo NEAM, para a universidade. Uma real oportunidade de renovação”. (Q10)

Os relatos revelam uma preocupação transversal com a sustentabilidade e a ampliação do Programa Institucional de Bolsas, apontando como principais desafios: a ampliação de recursos, o fortalecimento das redes de apoio e a adaptação

constante às mudanças sociais que afetam os estudantes em situação de vulnerabilidade.

O (Q1) identifica como prioridade o aumento de recursos financeiros, parcerias estratégicas e suporte acadêmico, com o objetivo de fortalecer as redes de apoio aos estudantes bolsistas e prevenir a evasão. Essa perspectiva reflete uma visão integral da permanência, que vai além do ingresso e da concessão da bolsa, reconhecendo que a trajetória acadêmica dos estudantes depende de um conjunto de fatores interligados: acolhimento institucional, acompanhamento pedagógico, escuta qualificada e condições materiais básicas para manter-se no curso.

Já (Q2) reafirma esse olhar ampliado, destacando o desafio de expandir a política de inclusão a todos os estudantes em situação de vulnerabilidade, sem comprometer a sustentabilidade financeira da universidade. A preocupação com a “excelência do ensino” indica que os respondentes compreendem o desafio de equilibrar qualidade acadêmica e justiça social, evitando uma lógica de escassez que oponha mérito e inclusão. Trata-se, portanto, de uma defesa do modelo comunitário e solidário da universidade, em que a política de bolsas é parte essencial do projeto institucional.

O (Q4) acrescenta uma nuance importante ao propor como “meta audaciosa” a ampliação de bolsas emergenciais para veteranos que enfrentam crises financeiras ao longo do curso. Essa proposta evidencia a necessidade de tornar a política mais dinâmica e responsiva, capaz de lidar com vulnerabilidades que não são fixas, mas que podem emergir no percurso acadêmico. Tal leitura está em consonância com a ideia de práxis institucional reflexiva, que exige escuta atenta e respostas situadas às realidades em constante mutação.

O (Q6) desloca o foco para um desafio mais amplo: o engajamento da juventude periférica carioca, em um contexto de transformações sociais e culturais aceleradas. Ao propor uma leitura atenta ao cenário social, o respondente reforça a importância de adaptar as estratégias institucionais às novas dinâmicas da juventude, sem perder de vista os fundamentos ético-políticos da ação comunitária. A juventude periférica é compreendida aqui não apenas como público-alvo, mas como sujeito histórico que tensiona, renova e enriquece o projeto universitário.

Já (Q7) e (Q8) reforçam os desafios estruturais e financeiros que atravessam o campo da inclusão no ensino superior privado-comunitário. Apontam a importância de construir visibilidade e ampliar investimentos externos, ao mesmo tempo em que se busca um “modelo inclusivo, porém sustentável financeiramente”. Essas percepções revelam um entendimento maduro do papel da universidade na sociedade contemporânea, indicando que o compromisso com a inclusão exige criatividade institucional, alianças externas e mobilização de novos atores.

Por fim, (Q10) apresenta uma perspectiva crítica e ao mesmo tempo propositiva ao apontar como grande desafio o “melhor entendimento do valor (em sentido amplo) desses jovens bolsistas e atendidos pelo NEAM, para a universidade”. Aqui, há uma provocação importante: a presença desses sujeitos nos espaços acadêmicos não deve ser vista como exceção ou carência, mas como potência e oportunidade de renovação institucional. Essa leitura se alinha com a proposta de reconhecimento de Nancy Fraser (2001) e com os princípios da educação libertadora de Paulo Freire (2016), segundo os quais a escuta e a valorização do outro são essenciais para construir uma sociedade mais justa e dialogal.

6.4.

Percepções da VRC: O FESP como expressão do compromisso comunitário

Especificamente sobre a Política de Permanência Estudantil (FESP), os respondentes informam de maneira unânime que o FESP é fundamental para os bolsistas comunitários:

- “O FESP tem grande importância na vida dos estudantes bolsistas, pois somente com a bolsa de estudos a maioria dos estudantes não conseguiriam se manter na universidade”. (Q1)
- “A importância do FESP para a permanência de estudantes de baixa renda na PUC-Rio é fundamental. O programa oferece apoio essencial, como concessão de transporte, alimentação e empréstimo de notebooks, garantindo condições para que esses alunos possam se dedicar integralmente aos estudos, sem a constante preocupação com dificuldades financeiras”. (Q2)
- “O FESP contribui para a permanência estudantil. Muitos bolsistas integrais dificilmente poderiam estudar sem os auxílios de transporte e alimentação concedidos pelo FESP”. (Q3)

- “Enorme e fundamental para possibilitar a manutenção de bolsistas. Sou doador há muitos anos”. (Q4)
- “O FESP é indispensável, pois é um auxílio permanência para estudantes com perfil socioeconômico filantrópico integral, com concessão de alimentação, transporte e empréstimo de notebook. É essencial para a permanência dos alunos na universidade”. (Q5)
- “Permite aos estudantes pobres se locomoverem de casa para PUC e vice-versa, assim como se alimentar diariamente”. (Q6)
- “Uma das alternativas oferecidas pela VRC para dar suporte concreto na realização do sonho de concluir uma graduação de qualidade para pobres que não teriam esse acesso”. (Q10)

As falas dos respondentes revelam, de forma unânime, o reconhecimento da centralidade da Política de Permanência Estudantil (FESP) da Universidade, especialmente no que se refere ao apoio a estudantes bolsistas com perfil filantrópico. Os depoimentos enfatizam que a bolsa acadêmica, por si só, não garante a continuidade dos estudos, sendo o FESP o diferencial que viabiliza as condições materiais mínimas para a permanência digna desses alunos na vida universitária até a conclusão do curso de graduação.

Os respondentes destacam como ações estratégicas do FESP a oferta de auxílio transporte, alimentação diária e empréstimo de equipamentos tecnológicos, como notebooks. Tais recursos são compreendidos como instrumentos concretos de justiça social, pois não apenas reduzem as barreiras impostas pela desigualdade socioeconômica, mas também asseguram o direito à educação superior de qualidade em uma universidade de excelência, como é o caso da PUC-Rio.

O FESP é percebido, ainda, como uma expressão da missão institucional comunitária da Universidade, refletindo o compromisso ético com a inclusão social e com a formação integral dos estudantes, ao possibilitar que jovens de baixa renda permaneçam e se desenvolvam no ambiente acadêmico. Um dos respondentes, inclusive, associa sua própria experiência como doador à importância do programa, sinalizando a corresponsabilidade coletiva na manutenção dessa política.

Portanto, a análise das falas evidencia que o FESP não é apenas um programa assistencial, mas um mecanismo estruturante da permanência estudantil na PUC-Rio, configurando-se como um componente essencial da política de inclusão universitária, coerente com os princípios e valores da educação jesuíta no ensino superior, que prioriza a solidariedade e justiça social.

6.5.

A VRC como expressão da Identidade e da Missão institucional

Sobre a proximidade das ações da VRC com a Identidade e Missão da PUC-Rio, observa-se que três respondentes afirmam não saber o que falar sobre o assunto, e sete apresentam opiniões que afirmam a identificação com a Missão da PUC-Rio.

- “A missão de qualquer organização é o seu propósito, sua identidade. A ação comunitária da VRC encarna plenamente a missão da PUC-Rio, refletindo os princípios da formação universitária jesuíta ao promover a inclusão, o desenvolvimento integral dos indivíduos”. (Q2)
- “Acredito que a VRC em suas ações reflete de maneira clara a identidade e missão da PUC-Rio, em consonância com os princípios da formação universitária jesuíta quando acolhe toda comunidade universitária e realiza esforços para melhorar as condições de vida de alunos, funcionários e comunidade”. (Q3)
- “Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais, a cultura e bem-estar dos alunos, funcionários e professores, criando com isto um ambiente inclusivo e acolhedor para toda comunidade PUC”. (Q6)
- “Ela compreende os marcos institucionais da PUC-Rio, desde a escuta, diálogo, a pluralidade de pensamento, ser e estar no mundo, a pensar o protagonismo estudantil e o seu desenvolvimento no meio com compromisso consigo, com o outro e favorecendo o fortalecimento e pertencimento à comunidade PUC-Rio”. (Q7)
- “O que é possível sentir desta convivência é uma visão holística sobre indivíduo, entendendo-o como alguém que deve ser acolhido e amparado dentro de suas limitações e características, indistintamente. As mais diversas variadas plataformas em atuação na VRC vão nesta direção”. (Q8)
- “Ajudar ao próximo de maneira responsável, mostrando que a pessoa não está desamparada”. (Q9)
- “Pela transparência de suas ações e propósitos”. (Q10)

As respostas analisadas evidenciam que a maioria dos(as) respondentes reconhece uma forte consonância entre as ações da VRC e a Identidade e Missão da PUC-Rio, especialmente no que tange à formação integral, ao acolhimento e ao compromisso com a justiça social. Ainda que três profissionais tenham afirmado não saber identificar essa proximidade, sete respostas destacam a VRC como expressão concreta dos princípios que orientam a universidade, alinhando-se aos fundamentos da tradição jesuíta e católica da instituição.

O discurso dos(as) participantes aponta que a VRC, ao promover inclusão, escuta e cuidado com os diversos segmentos da comunidade universitária, realiza na prática os valores da missão institucional, como ilustrado nas afirmações de que

“a ação comunitária da VRC encarna plenamente a missão da PUC-Rio” (Q2) e que suas ações “refletem de maneira clara a identidade e missão da PUC-Rio” (Q3). Esses depoimentos sinalizam uma percepção da VRC como instância mediadora entre os marcos orientadores da universidade e a concretude das práticas cotidianas, especialmente no que se refere à promoção da dignidade, do bem-estar e da igualdade de oportunidades educacionais (Q6).

Além disso, a compreensão da missão é ampliada por perspectivas que enfatizam o acolhimento incondicional, o protagonismo estudantil e o fortalecimento do pertencimento à comunidade universitária, como observamos em (Q7) e (Q8), o que remete à noção de educação como prática relacional e integral, central à pedagogia inaciana. A presença de valores como solidariedade, responsabilidade e transparência, apontados por (Q9) e (Q10), também é reiterada como indicativa de uma ação institucional eticamente comprometida com a formação humana e cidadã.

Desse modo, as respostas indicam que a VRC opera como espaço privilegiado de tradução da missão institucional em ações concretas, confirmando sua relevância estratégica na realização dos princípios fundantes da PUC-Rio, especialmente no que diz respeito à promoção de uma universidade inclusiva, plural e socialmente responsável.

A análise global das respostas dos profissionais que atuam nos diversos setores da VRC evidencia a centralidade da dimensão formativa, ética e comunitária no conjunto das ações desenvolvidas no âmbito institucional. As percepções expressas nos questionários apontam para uma atuação pautada pelo compromisso com a inclusão social, a promoção da dignidade humana e o cuidado integral com os(as) estudantes, em consonância com os princípios da formação universitária jesuíta e com a Missão Institucional da PUC-Rio.

As práticas relatadas revelam que o cotidiano da VRC é atravessado por relações de escuta, acolhimento e corresponsabilidade, que transformam o trabalho técnico em espaço de aprendizagem mútua, fortalecimento de vínculos e construção de pertencimento à comunidade universitária. Essa perspectiva encontra respaldo na Pedagogia Inaciana, que entende o processo educativo como integral e relacional, centrado no sujeito em sua totalidade, razão, afetividade e espiritualidade, e orientado por valores como a solidariedade, o discernimento, o compromisso com a justiça e a busca do bem comum (Klein, 2015). Nesse sentido,

o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), estruturado nas dimensões de contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação, oferece um itinerário formativo para os diversos níveis de educação que permite não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a formação do ser humano para o compromisso com a transformação social. Pode-se dizer que tais elementos estão presentes nas práticas da VRC, que promovem experiências concretas de solidariedade e responsabilidade social, e estimulam a reflexão crítica sobre a realidade vivida pelos(as) estudantes em situação de vulnerabilidade.

Ainda que se reconheçam desafios relacionados à sustentabilidade financeira, ao alcance das ações e à complexidade do contexto social, os(as) respondentes ressaltam o potencial transformador das iniciativas da VRC, destacando a coerência entre seus propósitos e os valores fundantes da Universidade. Os depoimentos analisados revelam a vivência de valores fundamentais da educação jesuíta, como o *cura personalis* (cuidado com a pessoa em sua singularidade), a promoção da justiça, a excelência humana e acadêmica (*magis*) e o protagonismo responsável, reafirmando a VRC como espaço potencial da expressão da missão educativa da Companhia de Jesus.

Dessa forma, a VRC é percebida não apenas como instância de gestão de políticas de acesso e permanência estudantil, mas como um território formativo, onde se articulam saberes, encontros e práticas comprometidas com a justiça social e com a construção de uma universidade mais inclusiva, humana e solidária. Essa compreensão reforça a importância da atuação comunitária como eixo estruturante da identidade da PUC-Rio e como campo privilegiado de vivência dos princípios da educação jesuíta no contexto do ensino superior.

6.6.

Análise das entrevistas do NEAM: aprofundando os conhecimentos da ação comunitária interdisciplinar

A análise das entrevistas evidencia a centralidade do NEAM como espaço de mediação interdisciplinar entre a universidade e os territórios periféricos, constituindo-se como uma porta de entrada simbólica e concreta ao universo acadêmico para sujeitos historicamente excluídos. Nesse sentido, as atividades proporcionadas pelo Núcleo não se limitam à transmissão de conteúdos, mas se

configuram como prática social transformadora, que contribui para a ressignificação de identidades, a ampliação de horizontes, descoberta e potencialização de talentos e o fortalecimento de projetos de vida.

Essa concepção de educação como processo de libertação dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire (1979), que propõe a superação do ensino “bancário” em favor de uma pedagogia crítica e dialógica, orientada pela problematização da realidade vivida pelos educandos. No contexto do NEAM, tal pedagogia manifesta-se na escuta ativa, na valorização dos saberes populares e na construção compartilhada do conhecimento, promovendo um ambiente de formação ética, política e cidadã.

Sobre o entendimento acerca da **ação comunitária**, os respondentes destacaram os seguintes dados (transcritos *ipsis litteris*):

- “Entendo ação comunitária como um pilar da Universidade. No caso do NEAM, mais do que oferecer cursos e atividades, ele ajuda os adolescentes a expandirem o desejo de conhecer mais, perder o medo de experimentar, sair da Rocinha, conhecer novas pessoas e lugares...” (E1)
- “Ação comunitária numa universidade católica como a PUC deve ser a expressão do seu compromisso social, com os mais pobres. No NEAM nossa ação é marcada por esse compromisso de ampliar os horizontes de mundo para os adolescente pela complementação dos estudos, oferecendo o que de melhor temos para oferecer”. (E2)
- “Penso que a ação comunitária se manifesta através da colaboração entre diferentes departamentos da universidade, como a VRC, o TecGraf, o RDC, a Igreja e a Reitoria, que apoiam o NEAM em suas atividades, fornecendo recursos, infraestrutura e expertise técnica. A Psicologia, por exemplo, desenvolve projetos em parceria com o NEAM, oferecendo atendimento psicológico aos adolescentes e contribuindo para sua formação integral”. (E3)
- “Acho que ação comunitária acontece quando a universidade se aproxima da comunidade, ou quando se abre para os adolescentes frequentarem a PUC, participar dos cursos e oficinas. Quando acompanha os adolescentes que desejam participar, com o apoio da família”. (E4)

Com base nas falas dos entrevistados, observa-se a complexidade e a riqueza do conceito de ação comunitária no contexto universitário, particularmente no âmbito do NEAM/PUC-Rio. As respostas revelam distintas dimensões dessa prática, que pode ser compreendida como expressão concreta da missão social da universidade, fundamentada no compromisso com a inclusão, a formação integral e a transformação social.

A (E1) destaca a ação comunitária como um pilar institucional, atribuindo ao NEAM uma função formativa que vai além da oferta de cursos ou oficinas. Nesse sentido, evidencia-se o caráter subjetivo e emancipador da experiência educativa, que amplia o repertório cultural e simbólico dos adolescentes, estimula a autonomia e promove o desejo de conhecer e experimentar. Essa perspectiva dialoga com a concepção freiriana de educação como prática da liberdade, na medida em que rompe com os limites territoriais e simbólicos impostos às juventudes periféricas e propicia o alargamento dos horizontes de mundo.

Já o segundo depoimento (E2) inscreve a ação comunitária no marco da identidade católica e confessional da universidade, compreendendo-a como uma expressão do compromisso com os pobres e com a justiça social. Ao afirmar que “ação comunitária numa universidade católica como a PUC deve ser a expressão do seu compromisso social”, o entrevistado recupera o sentido ético-evangélico da missão universitária, alinhado às diretrizes do humanismo cristão, que orienta a atuação da PUC-Rio. Nesse contexto, o NEAM é visto como uma mediação concreta desse compromisso, ao proporcionar aos adolescentes um espaço de complementação formativa e de acesso àquilo que a universidade tem de mais valioso a oferecer.

A terceira resposta (E3) amplia a compreensão da ação comunitária ao evidenciar a dimensão institucional e intersetorial da prática, ressaltando a colaboração entre diferentes departamentos e estruturas da universidade. O depoimento aponta para a importância da articulação entre unidades acadêmicas e administrativas, como a Vice-Reitoria Comunitária, o TecGraf, o RDC e a Igreja, na sustentação do NEAM. Destaca-se também a contribuição da Psicologia, que, ao oferecer atendimento clínico aos adolescentes, reforça a perspectiva da formação integral, centrada na articulação entre dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento juvenil. Esse entendimento evidencia a ação comunitária como um esforço coletivo e institucionalizado, que mobiliza competências técnicas, recursos materiais e sensibilidade social.

Por fim, a quarta fala (E4) reforça a importância da presença física e simbólica da Universidade na vida dos adolescentes, valorizando a abertura da instituição para acolher os jovens da comunidade, assim como o acompanhamento ativo de suas trajetórias. O depoimento sublinha o valor das experiências vividas no espaço

universitário, os cursos, oficinas e atividades culturais, bem como o papel do vínculo com a família no processo de inclusão e pertencimento. Essa perspectiva ressalta o caráter relacional e processual da ação comunitária, entendida como prática que se realiza na proximidade, no acolhimento e na escuta ativa dos sujeitos.

Em síntese, as falas analisadas revelam uma compreensão abrangente da ação comunitária, que abarca aspectos pedagógicos, éticos, institucionais e relacionais, e que se concretiza por meio da presença ativa da universidade nos territórios populares e da abertura desses espaços aos sujeitos historicamente marginalizados. O NEAM aparece, assim, como expressão exemplar dessa práxis comunitária, ao articular formação técnica e humana, diálogo interinstitucional, compromisso social e acolhimento afetivo, reafirmando a missão transformadora da universidade comprometida com a inclusão e a justiça social.

Questionados sobre o conhecimento dos **princípios da educação jesuíta** que se baseia numa formação integral centrada no aluno, todos os entrevistados afirmaram não conhecer, mas conhecem os princípios católicos, como se destaca:

- “Sei que a PUC-Rio sempre foi administrada pelos jesuítas, mas não conheço os princípios dessa educação. Conheço os princípios católicos de amor ao próximo e solidariedade, que é fundamento no NEAM”. (E1)
- “Nossa Universidade é Católica, incentivamos a participação dos jovens nas celebrações. Quem a família se interessa até encaminhamos para a Crisma, achamos importante para quem tem esse tipo fé”. (E2)
- “Considero muito importante a solidariedade que a religião católica ensina, estar junto com os adolescentes nas suas dúvidas, nas descobertas das vocações e também naquilo que não gostam, ou não querem fazer é uma forma de demonstrar interesse pela vida deles e apoiar seu desenvolvimento como pessoa”. (E3)

As falas dos(as) entrevistados(as) revelam um desconhecimento explícito quanto aos fundamentos específicos da educação jesuíta, embora evidenciem uma prática orientada por valores cristãos, especialmente no campo da solidariedade, do acolhimento e do cuidado com o outro. Todos os sujeitos ouvidos afirmam não conhecer os princípios da pedagogia jesuíta enquanto formulação estruturada e orientadora da ação educativa, como evidenciado na fala seguinte: “Sei que a PUC-Rio sempre foi administrada pelos jesuítas, mas não conheço os princípios dessa educação. Conheço os princípios católicos de amor ao próximo e solidariedade, que é fundamento no NEAM” (E1). Esse depoimento explicita uma dissociação entre a gestão jesuíta da instituição e a comunicação efetiva de sua proposta formativa, cuja

centralidade no cuidado com a pessoa, no discernimento e na excelência acadêmica é pouco visível no cotidiano dos sujeitos diretamente envolvidos na ação comunitária.

Contudo, observa-se que os valores mobilizados no trabalho cotidiano, como a solidariedade, o cuidado com o outro, a escuta e o respeito à individualidade dos adolescentes refletem, mesmo que de forma implícita, os eixos fundamentais da tradição inaciana. A fala de (E3) expressa essa intuição prática: “estar junto com os adolescentes nas suas dúvidas, nas descobertas das vocações e também naquilo que não gostam, ou não querem fazer é uma forma de demonstrar interesse pela vida deles e apoiar seu desenvolvimento como pessoa”. Trata-se de uma postura que, ainda que não nomeada como tal, traduz a prática do *cura personalis*, princípio basilar da pedagogia jesuíta, centrado no cuidado integral da pessoa em suas dimensões afetiva, intelectual e espiritual.

A presença da religiosidade católica no cotidiano institucional também se manifesta na fala de (E2), que associa a identidade da universidade à vivência sacramental e à promoção da fé como parte do desenvolvimento dos jovens: “Nossa Universidade é Católica, incentivamos a participação dos jovens nas celebrações. [...] até encaminhamos para a Crisma”. Essa postura indica uma compreensão da missão educativa ainda mais vinculada à tradição católica popular. Percebe-se que essa religiosidade contribui para a construção de vínculos e para o desenvolvimento ético dos jovens atendidos, expressando os elementos pedagógicos da tradição inaciana, como a reflexão sistemática, o discernimento vocacional e o compromisso transformador com a justiça social.

Nesse sentido, os depoimentos apontam para uma lacuna formativa no que se refere à compreensão e apropriação dos princípios da educação jesuíta pelos promotores da ação comunitária do NEAM. Tal constatação sinaliza a necessidade de processos formativos internos que possibilitem a reflexão crítica e o reconhecimento da pedagogia inaciana como referência orientadora da práxis educativa desenvolvida na universidade, especialmente em espaços como o Núcleo, que, pela sua natureza, traduzem no cotidiano muitos dos valores que compõem a missão institucional da PUC-Rio.

6.7.

Desafios de continuidade e sustentabilidade do NEAM

Para as respostas sobre os desafios atuais do NEAM, os entrevistados apontam:

- “Nosso grande desafio é a sustentabilidade financeira se torna uma preocupação constante, ameaçando a continuidade dos projetos. A busca por novas fontes de financiamento, como editais e parcerias, se intensifica. A PUC-Rio fornece toda infraestrutura para o funcionamento do NEAM, mas com a demanda crescente (temos sempre lista de espera para as oficinas) e necessidade de acompanhar as demandas de inovação precisamos estar em permanente formação para oferecer o melhor e isso requer investimento financeiro”. (E1)
- “As questões de saúde mental, intensificadas pela pandemia, ganham destaque como desafio que estamos enfrentando. Observamos um aumento nos casos de depressão e ansiedade entre os jovens, demandando atenção e apoio psicológico. Temos parcerias internas, mas não consegue atender a demanda”. (E2)
- “Identifico como desafios para o futuro do NEAM a necessidade de ampliar o espaço físico para acomodar mais alunos e a oferta de cursos durante todo o ano, garantindo a continuidade do processo formativo e o desenvolvimento de projetos de longo prazo. Eu acredito que a expansão das atividades do NEAM fortalecerá ainda mais o compromisso da PUC-Rio com a inclusão social e a formação de jovens da periferia carioca”. (E3)
- “A trajetória do NEAM não foi isenta de desafios, como a escassez de recursos financeiros e a resistência de algumas áreas da universidade. No entanto, ressaltamos a importância da perseverança e da criatividade para superar obstáculos. A conquista de um orçamento, a crescente participação de alunos e professores da universidade e o apoio de instituições como a Naturgy e a Cultura Inglesa demonstram a força da nossa ação comunitária e o reconhecimento de sua relevância. Nosso desafio é sempre renovar o nosso compromisso de diálogo com as comunidades para pensarmos juntos caminhos de esperança para a juventude pobre do nosso entorno”. (E4)

As falas analisadas convergem para três eixos estruturantes que orientam a compreensão dos desafios presentes e futuros do NEAM: (1) o cuidado psicossocial dos jovens, (2) a continuidade e a escala das ações formativas e (3) a sustentabilidade institucional com enraizamento comunitário. Em conjunto, esses elementos revelam tensões típicas de programas universitários de ação comunitária que, no contexto pós-pandemia, ampliaram significativamente sua relevância, mas cuja infraestrutura e capacidade de gestão ainda não acompanharam a magnitude da nova demanda.

O depoimento de (E2) evidencia uma reconfiguração importante no perfil de necessidades trazidas pelos jovens. Questões de saúde mental, intensificadas pelo isolamento e pelas transformações sociais recentes, assumiram papel central na

dinâmica do trabalho socioeducativo. O aumento dos casos de ansiedade e depressão exige que o NEAM integre de maneira mais consistente intervenções psicossociais às suas rotinas pedagógicas. Embora já existam parcerias internas para este atendimento, a insuficiência da cobertura demonstra um descompasso entre a capacidade instalada e as demandas concretas. Tal cenário desloca o núcleo de um modelo estritamente formativo para um modelo de cuidado integral, no qual a atenção ao bem-estar emocional se torna condição para o engajamento, a aprendizagem e a permanência.

A fala de (E3) introduz a dimensão da continuidade formativa e da ampliação da escala de atendimento. A necessidade de ampliar o espaço físico e de garantir a oferta de atividades durante todo o ano aponta para lacunas estruturais que comprometem a consistência das trajetórias formativas. A interrupção ou a descontinuidade entre ciclos — seja pelo calendário acadêmico ou por períodos de recesso — tende a enfraquecer vínculos e reduzir o impacto das ações. Nesse sentido, ganha relevância a construção de um planejamento plurianual, capaz de assegurar um calendário estendido e ajustado ao cotidiano dos territórios atendidos, fortalecendo a lógica de processos de longa duração em vez de ações pontuais.

O quarto relato resgata a memória institucional, reconhecendo tanto obstáculos históricos quanto conquistas significativas. A escassez de recursos financeiros e a resistência de alguns setores da universidade foram barreiras enfrentadas ao longo da trajetória, superadas, em parte, pela perseverança, pela criatividade e pela capacidade de estabelecer novas alianças. A consolidação de um orçamento próprio, o crescente envolvimento de alunos e professores e o apoio de instituições parceiras como a Naturgy e a Cultura Inglesa são exemplos de avanços que reforçam a relevância da ação comunitária. Ainda assim, permanece como desafio constante renovar o compromisso de diálogo com as comunidades, entendendo que a legitimidade e a efetividade do NEAM derivam da coautoria e da escuta ativa dos territórios com os quais se relaciona.

Tomadas em conjunto, essas vozes delineiam um NEAM cada vez mais demandado, reconhecido e, por isso mesmo, pressionado a responder com eficácia e coerência. O desafio não é apenas expandir suas atividades, mas fazê-lo preservando o alinhamento entre cuidado psicossocial, continuidade pedagógica e sustentabilidade institucional, sem perder de vista o compromisso histórico de

inclusão social e transformação da realidade. Nesse contexto, a experiência acumulada, a criatividade organizacional e a solidez das redes parceiras deixam de ser elementos acessórios para se afirmarem como condições.

Por fim, os sujeitos entrevistados apontam com preocupação os desafios estruturais que incidem sobre a sustentabilidade do Núcleo, como a limitação de recursos financeiros e a falta de um espaço físico adequado para o atendimento da demanda crescente. Essas fragilidades, embora não comprometam a relevância das ações desenvolvidas, revelam a urgência de um investimento contínuo e estratégico por parte da universidade, no sentido de garantir não apenas a manutenção, mas o fortalecimento estrutural, político e pedagógico de uma iniciativa que tem se mostrado fundamental para a promoção da justiça social e da inclusão da juventude periférica nos espaços formais de trabalho e também no ensino superior, porque a partir do pertencimento ao NEAM os discentes comunitários convivem com a dinâmica universitária, ampliando seus horizontes e sonhos que para muitos passa a ser cursar uma graduação na PUC-Rio.

Esse cenário se agrava quando se considera os efeitos da pandemia da Covid-19, que impactou severamente a vida escolar, social e familiar dos jovens atendidos pelo NEAM. A interrupção das atividades presenciais, a precariedade do acesso digital e a intensificação das desigualdades educacionais expuseram as limitações históricas enfrentadas pela juventude periférica para manter a continuidade dos estudos e preservar a saúde mental em contextos marcados por sobrecarga emocional, insegurança alimentar e ausência de espaços adequados de aprendizagem (Dias et al., 2021).

Nesse contexto, o NEAM buscou reinventar suas práticas por meio de estratégias remotas, acolhimento *on-line* e manutenção dos vínculos com os estudantes, ações que, embora limitadas pelas condições estruturais, revelaram sua capacidade de resiliência institucional e pedagógica. Como argumenta Vallaeys (2006), a responsabilidade social universitária deve se manifestar especialmente nos momentos de crise, quando o compromisso ético com os mais vulneráveis se torna ainda mais exigente e necessário. Assim, entende-se que garantir a sustentabilidade do NEAM, portanto, é investir na permanência com sentido (Moll, 2012), em trajetórias de vida que ganham potência no encontro com o conhecimento, com a escuta e com o reconhecimento. Em última instância, trata-se

de afirmar que políticas voltadas à juventude popular não são periféricas, mas centrais na construção de um projeto universitário democrático, ético e transformador.

A partir da análise das entrevistas e dos documentos internos históricos, evidencia-se que o NEAM constitui-se como uma experiência paradigmática de educação popular universitária, cujas ações articulam pedagogia crítica, compromisso comunitário e responsabilidade social. Sua atuação afirma a universidade como espaço de inclusão e transformação, contribuindo para a superação das desigualdades históricas que marcam o acesso e a permanência para a educação de qualidade no Brasil e, particularmente, no Rio de Janeiro.

A aproximação entre a metodologia das ações do Programa Institucional de Bolsas, do FESP e do NEAM com o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), o Projeto Educativo Comum (PEC, 2005) e as Preferências Apostólicas Universais (2019–2029) evidencia a centralidade da formação integral como fundamento de uma universidade católica e jesuíta. Os resultados desta pesquisa indicam que a Identidade e Missão da PUC-Rio não se restringem a declarações formais, mas encontram concretude nas práticas comunitárias desenvolvidas pela Vice-Reitoria Comunitária (VRC). Ainda que grande parte de seus funcionários não possua conhecimento aprofundado sobre a pedagogia inaciana, verifica-se que os elementos constitutivos do PPI — contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação — historicamente orientam o desenvolvimento e a consolidação do Programa Institucional de Bolsas, do FESP e do NEAM. Ao articular essa matriz pedagógica com o pensamento crítico de Paulo Freire, a universidade reafirma-se como espaço de formação integral, diálogo e compromisso com a justiça social.

Desse modo, as ações comunitárias analisadas demonstram que a PUC-Rio não apenas sustenta sua missão comunitária, mas a concretiza em práticas educativas que promovem inclusão, solidariedade e emancipação. Essa constatação conduz ao debate das considerações finais, nas quais se discutirá em que medida a experiência da VRC pode ser compreendida como expressão singular da tradição jesuíta no ensino superior, bem como referência contemporânea para a promoção da justiça social e da permanência estudantil no Brasil.

7

Considerações finais

Não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas saborear internamente todas as coisas.

Inácio de Loyola

A presente pesquisa teve como objetivo analisar historicamente as ações comunitárias da VRC por meio do Programa Institucional de Bolsas Comunitárias, do FESP e do NEAM; identificar o perfil dos estudantes beneficiários das bolsas Ação Social, Filantrópica e PROUNI no período de 1993 a 2020; e compreender a percepção dos profissionais que atuam nas diversas áreas de atuação da VRC acerca da ação comunitária e da formação integral.

O estudo partiu do problema central da Tese, formulado na seguinte questão norteadora: de que maneira a ação comunitária da VRC expressa a Identidade e a Missão da PUC-Rio, em consonância com os princípios da educação jesuíta no ensino superior? Tal indagação orientou o percurso metodológico e teórico, permitindo articular o resgate histórico-institucional, a análise quantitativa e qualitativa do perfil dos bolsistas e a escuta qualificada de profissionais envolvidos nas ações comunitárias.

Ao longo desta pesquisa, buscamos aprofundar a compreensão sobre como a VRC materializa sua identidade e missão institucional em consonância com os princípios da formação universitária jesuíta na PUC-Rio. Retomando os objetivos propostos, podemos apresentar as seguintes conclusões e achados:

Primeiramente, no que se refere ao objetivo de analisar historicamente as ações comunitárias da VRC por meio do Programa Institucional de Bolsas Comunitárias, do FESP e do NEAM, encontramos que estas iniciativas se consolidaram como eixos estruturantes da missão comunitária da PUC-Rio. O Programa Institucional de Bolsas não apenas democratizou o ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade, mas se tornou uma marca identitária da universidade, ampliando o acesso ao ensino superior de qualidade.

O FESP, por sua vez, revelou-se uma política inovadora de permanência estudantil, oferecendo apoio essencial para que os bolsistas pudessem se manter e ter sucesso em sua trajetória acadêmica. E o NEAM destacou-se como um espaço formativo interdisciplinar com uma notável marca católica original, articulando a universidade com os territórios populares e promovendo o protagonismo juvenil por meio da complementação escolar e da profissionalização via Programa Jovem Aprendiz. A pesquisa também mostrou que a atuação da VRC, ao longo das décadas e das diferentes gestões de seus Vice-Reitores Comunitários, manteve-se resiliente e fiel ao seu compromisso com a igualdade no acesso ao ensino superior, configurando-se como uma alternativa significativa frente à crescente mercantilização da educação superior. Esse percurso histórico reforça o legado do Padre Leonel Franca, S.J., primeiro Reitor da PUC-Rio, que estabeleceu as bases de uma universidade de excelência acadêmica, comprometida com o diálogo com a sociedade e atenta aos desafios sociais.

Em relação ao objetivo de identificar o perfil dos alunos bolsistas de Ação Social, Filantrópica e PROUNI no período de 1993 a 2020, os achados demonstraram uma presença majoritária de estudantes de baixa renda e oriundos das periferias. O levantamento "Derrubando Barreiras: 30 anos de política de bolsas de estudo da PUC-Rio para estudantes da periferia (1993–2023)" revelou que 7.455 estudantes periféricos foram beneficiados, com um destaque significativo para mulheres (57,5%) e jovens na faixa etária de 16 a 25 anos. Especificamente, a Bolsa Ação Social e a Bolsa Filantrópica tiveram uma predominância feminina (69,1% e 62,6%, respectivamente), enquanto o PROUNI apresentou uma distribuição mais equilibrada (50,2% mulheres). A idade majoritária dos bolsistas do PROUNI e Filantrópica concentrou-se entre 16 e 20 anos (68% e 66,2%), indicando a efetividade das políticas em atrair a juventude diretamente após o ensino médio. Além disso, os coeficientes de rendimento (CR) acadêmico dos bolsistas, com uma média geral de 7,31 (7,53 para Ação Social, 7,13 para PROUNI e 7,46 para Filantrópica), desmistificaram preconceitos, confirmando que a juventude pobre, quando recebe oportunidades, demonstra elevado desempenho acadêmico. Com esse perfil de bolsistas, a PUC-Rio não apenas proporcionou mobilidade social, mas também ressignificou suas trajetórias de vida e contribuiu para a renovação do ambiente estudantil da universidade.

Por fim, ao compreender a percepção de profissionais que atuam nas diversas áreas da VRC em relação à ação comunitária e formação integral, os relatos confirmaram que essa área institucional se constitui como um espaço de escuta e diálogo profundamente comprometido socialmente. Os profissionais, mesmo sem um conhecimento formal aprofundado da pedagogia inaciana, demonstraram uma prática diária alinhada aos princípios da espiritualidade inaciana, como o *cura personalis* (cuidado e acompanhamento personalizado com o sujeito do processo formativo) e o *magis* (busca do aperfeiçoamento e excelência no processo formativo do sujeito para o melhor serviço da fé e promoção da justiça). A centralidade da vida dos sujeitos e o diálogo contínuo com alunos, familiares e redes de parceria são percebidos como essenciais na dinâmica organizacional da VRC. As falas evidenciaram que o trabalho na VRC não se limita a atribuições técnicas, mas incorpora um forte sentido ético-afetivo e político-pedagógico, sendo visto como uma oportunidade de mudar realidades sociais e contribuir para a formação integral de cidadãos. O impacto do trabalho na VRC na própria visão de mundo dos profissionais, desenvolvendo sensibilidade, respeito e uma visão compartilhada de futuro, reforça o caráter formativo e transformador das ações comunitárias para toda a comunidade universitária.

Em síntese, a análise confirmou que as ações comunitárias da VRC expressam de forma consistente e determinante a tripla identidade da PUC-Rio: como universidade católica, orientada pela tradição humanista cristã e pela busca da verdade; como universidade comunitária e filantrópica, comprometida com a justiça social e o serviço público não estatal; e como universidade confiada à Companhia de Jesus, fundamentada na pedagogia inaciana e no binômio inseparável de "serviço da fé e promoção da justiça". A VRC, portanto, não é apenas um departamento administrativo, mas um espaço vital onde a práxis educativa libertadora de Paulo Freire se encontra e se entrelaça com o Paradigma Pedagógico Inaciano, construindo uma universidade que é, de fato, um lugar de promoção de vida, esperança e transformação para os discentes e para a sociedade.

A pesquisa também evidenciou que, diante das transformações sociais e institucionais do século XXI, a VRC enfrenta novos desafios estruturais e operacionais, que exigem respostas inovadoras e sustentáveis. Entre eles, destacam-se: a necessidade de ampliar recursos e parcerias institucionais frente ao crescente

aumento da demanda de apoio estudantil; a sustentabilidade financeira do Programa de Bolsas Comunitárias em um contexto de restrições orçamentárias; a ampliação do cuidado personalizado aos estudantes, considerando a diversidade de perfis e vulnerabilidades e o engajamento da juventude periférica em um cenário marcado por instabilidade econômica, insegurança alimentar, crise ambiental e desinformação. Tais desafios demandam da PUC-Rio uma política de permanência que vá além da compensação das carências, constituindo-se em um verdadeiro projeto político-pedagógico participativo de inclusão, transformação e justiça social.

Na perspectiva de continuidade investigativa acerca do alcance histórico e do impacto das Bolsas Comunitárias, abre-se um campo fecundo para o aprofundamento do significado quantitativo e qualitativo de outras modalidades de bolsas não contempladas nesta pesquisa. A intenção de desenvolver esse esforço a partir de 2026 reafirma o compromisso de ampliar a compreensão sobre os diferentes tipos de bolsas e seus efeitos nas trajetórias acadêmicas e sociais dos beneficiários. Para tanto, será estratégico potencializar os avanços do Sistema de Gerência Universitária (SGU), aprimorando a coleta e o tratamento de dados, e integrar, de forma ética e crítica, os recursos oferecidos pela Inteligência Artificial como instrumentos inovadores de análise qualitativa e comparativa. Tal perspectiva demanda, ainda, investimento na formação continuada da equipe da VRC, de modo a garantir o uso responsável dessas tecnologias e a produção de conhecimento capaz de subsidiar a formulação e o aperfeiçoamento de políticas institucionais de inclusão e permanência.

Esse caminho prospectivo não se limita à descrição de dados, mas pretende alcançar análises mais densas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes contemplados, suas condições de permanência, bem como os impactos subjetivos e comunitários de sua participação na universidade. A possibilidade de cruzamento de informações entre diferentes modalidades de bolsas, assim como o estabelecimento de parâmetros comparativos ao longo das décadas, favorecerá a identificação de tendências e desafios ainda pouco explorados.

Nesse sentido, torna-se fundamental o delineamento do SGU, a fim de garantir maior eficiência na integração das informações das Coordenações Setoriais, Coordenação de Bolsas Socioeconômicas, Coordenação do PROUNI,

Coordenação do FESP, e também do PSICOM (Serviço de Orientação Psicológica). Essa integração é essencial para consolidar um processo de formação integral voltado ao acompanhamento personalizado dos estudantes e, ao mesmo tempo, superar a lógica do atendimento emergencial, qualificando a atuação interdisciplinar dos funcionários técnico-administrativos. Além disso, identificou-se a necessidade de estruturar uma base de dados da VRC que registre historicamente sua ação comunitária, com destaque para o alcance da concessão de bolsas. Tal base, articulada a um canal de aproximação sócio comunitária com os bolsistas formados, permitiria monitorar o impacto da formação integral na vida dos egressos, para além da graduação, qualificando ainda mais a dimensão comunitária da PUC-Rio.

Encerrar esta pesquisa é reafirmar que a PUC-Rio, por meio e através da VRC, é lugar de promoção de vida e esperança para os discentes. Suas práticas comunitárias expressam a fidelidade a uma identidade institucional que se recusa a separar excelência acadêmica de compromisso social. No coração de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela mercantilização do ensino, a Universidade reafirma sua vocação de ser espaço plural, inclusivo e comprometido com a justiça social, formando sujeitos que, à luz da pedagogia inaciana e da práxis freiriana, aprendem a transformar o mundo com ética, solidariedade e determinação.

Assim, ao longo deste trabalho buscou-se evidenciar como a trajetória da VRC expressa, de maneira concreta, a identidade comunitária e a missão jesuíta da PUC-Rio. A análise do Programa de Bolsas Comunitárias, do FESP e do NEAM permitiu compreender a relevância das políticas de acesso e permanência no ensino superior como instrumentos de promoção da justiça social, da inclusão e da formação integral. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou a importância de valorizar as práticas cotidianas e os sujeitos que nelas se engajam, demonstrando que a ação comunitária universitária não se limita a princípios abstratos, mas se realiza historicamente em diálogo com as demandas sociais. Nesse sentido, o presente estudo reafirma a contribuição do Serviço Social e da interdisciplinaridade na qualificação das práticas institucionais e aponta para a necessidade de novas investigações que consolidem e ampliem os caminhos já percorridos.

Mais do que ações que delineiam políticas de apoio, a VRC constrói histórias, promove encontros e fortalece trajetórias que ultrapassam a experiência da sala de

aula. A linha do tempo de seus Vice-reitores Comunitários, o legado do Padre Leonel Franca e a ação cotidiana de seus profissionais e estudantes são testemunhos de uma universidade que ousa articular fé e justiça, tradição e inovação, ciência e solidariedade. O desafio que permanece é grande: sustentar, renovar e ampliar essa missão em tempos de grandes incertezas. Mas é exatamente nesse horizonte de tensão e esperança que a PUC-Rio revela sua força: formar pessoas, capazes de transformar suas vidas e a sociedade, a partir da centralidade da dignidade humana e da formação integral.

Por fim, esta pesquisa abre perspectivas para novos estudos que aprofundem a análise da política de ação afirmativa da PUC-Rio, explorem comparativamente as experiências de outras universidades comunitárias e investiguem o impacto de longo prazo das ações da VRC na trajetória profissional e social de seus egressos. A continuidade desse campo de investigação pode contribuir para qualificar ainda mais o debate sobre políticas de inclusão e permanência no ensino superior brasileiro, reafirmando a relevância da universidade comunitária como espaço de formação integral e de promoção da justiça social.

Quanto ao NEAM, sua existência e resiliência ao longo dos seus 44 anos evidenciam a relevância e a continuidade das suas ações, particularmente no que se refere às contribuições que tem promovido por meio de um diálogo contínuo e efetivo com as comunidades do entorno da Universidade. Essa atuação integrada tem sido fundamental para a construção de trajetórias acadêmicas e profissionais mais promissoras para os seus discentes comunitários, reafirmando o compromisso do núcleo com a inclusão, a justiça social e a transformação da realidade social por meio da educação.

Acredita-se que as ações desenvolvidas pela VRC, por meio do Programa Institucional de Bolsas Comunitárias, do FESP e do NEAM, evidenciam de forma concreta a identidade e a missão da PUC-Rio, em consonância com os princípios da formação universitária jesuíta. Fundamentadas no paradigma pedagógico inaciano, essas iniciativas têm como eixo central a formação integral do estudante, articulando excelência acadêmica com compromisso ético, promoção da justiça social e defesa dos direitos humanos. A prática comunitária da VRC, ao estabelecer pontes entre a universidade e as realidades sociais dos estudantes, expressa um modelo educativo comprometido com a transformação social e com o bem comum,

reafirmando a relevância da universidade comunitária como espaço de inclusão, pertença e desenvolvimento humano integral.

Referências bibliográficas

AGÊNCIA BRASIL. **Brasileiros adultos com ensino superior completo chegam a 18,4%.** 26 fev. 2025. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-02/brasileiros-adultos-com-ensino-superior-completo-chegam-184>>. Acesso em: 19 maio 2025.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE. **Censo 2022:** proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. 26 fev. 2025. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022>>. Acesso em: 19 maio 2025.

ALMEIDA, Fernando de. **A expulsão dos jesuítas do Brasil.** São Paulo: Nacional, 1978. p. 45-51.

ALMEIDA, Ronaldo Cardoso de. **Católicos e política no Brasil:** uma análise da modernidade religiosa. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Religião e modernidade:** catolicismo e secularização na sociedade brasileira. São Paulo: FGV, 2004.

ANDRADE, Paulo Fernando Carneiro de. **Capitalismo e Socialismo:** diálogo entre a Doutrina Social da Igreja e a Teologia da Libertação. São Paulo: Loyola, 1993.

ANTONIASSI DE ALMEIDA, Wilson Ricardo. A educação jesuíta no Brasil e seu legado para a educação na atualidade. **Revista Grifos**, n. 36/37, 2014.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARRUPE, Pedro. **Um projecto de Educação – Cartas e discursos.** [S.l.]: Livraria A. I.; Editorial A. O. Braga, 1982.

ASCENSION PRESS MEDIA. **The legacy of pope Benedict XV.** Disponível em: <<https://media.ascensionpress.com>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

AUSJAL. **Políticas de Incidencia Pública de AUSJAL:** una propuesta para fortalecer el compromiso social universitario. Ciudad de México: AUSJAL, 2005.

AYALA RAMIREZ, Carlos. Uma pedagogia a serviço da formação de um ser humano reconciliado. **ALAI**, 2017. Disponível em: <<https://www.alainet.org>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

AZZI, Riolando. **Educação e Catolicismo no Brasil**: uma história de compromissos. São Paulo: Loyola, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Adalberto de Paula. **Terapia Comunitária**: passo a passo. Fortaleza: LCR, 2008.

_____. **Quando a boca cala os órgãos falam**: desvelando as mensagens dos sintomas. Fortaleza: LCR, 2012.

BARROS, N. F. Cuidado emancipador. **Saúde e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.1, 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHRING, Elaine Rossetti. Educação e neoliberalismo: o desmonte das políticas sociais e o desafio da resistência. In: _____. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 115-140.

BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. **Universidade Católica e laicidade**: história e perspectivas. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

_____. Leonel Franca: pensador, místico e fundador. In: DIAS, Roberto Barros (Org.). **Leonel Franca**: entre Anchieta e Vieira. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2023. p. 18-21.

BITTAR, Mariluce. **Universidade Comunitária**: uma identidade em construção. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 1999.

BOFF, Leonardo. **Ecologia**: grito da Terra, grito dos pobres. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ABEPSS (Org.). **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Cidadania, um projeto em construção, minorias, justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. p. 122-155.

BRASIL ESCOLA. **IBGE divulga dados sobre educação superior no Brasil**. 26 fev. 2025. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/ibge-divulga-dados-sobre-educacao-superior-no-brasil/357498.html>>. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.791, de 21 de novembro de 2023. Regulamenta a Lei Complementar nº 187/2021, acerca da certificação de entidades beneficentes de assistência social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 22 nov. 2023.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

_____. Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2021.

_____. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social e regula procedimentos para isenção de contribuições para a seguridade social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Políticas nacionais de assistência estudantil: síntese ágil de evidências**. Brasília: ENAP, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/7050/1/2021.11.30%20-%20Pol%C3%ADticas%20nacionais%20de%20assist%C3%A2ncia%20estudantil%20-%20P2%20-%20rev.%2023-05-22.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2025.

BURKE, Peter. **A revolução dos saberes: a construção do conhecimento na Europa moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAMARA, Helder. **O deserto é fértil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. Pope Benedict on the Political and Social Order. In: **Catholic Social Teaching: A Volume of Scholarly Essays**. Cambridge: CUP, 2019.

CARTA CAPITAL. **Censo:** parcela de brasileiros com ensino superior completo quase triplica em duas décadas. 26 fev. 2025. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/censo-parcela-de-brasileiros-com-ensino-superior-completo-quase-triplica-em-duas-decadas/>>. Acesso em: 19 maio 2025.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Os Bestializados:** o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

CAVAIGNAC, Mônica Duarte. Impactos da assistência estudantil na permanência universitária: um estudo com estudantes das IES estaduais do Ceará em situação de vulnerabilidade socioeconômica. **Revista Elite**, v. 5, n. 2, p. 1-25, 2023.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética Profissional do Assistente Social.** Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/arquivos/etica2011.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CFESS/CRESS. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**, 2012. Disponível em: <<https://www.cfess.org.br/subsídios/2012.pdf>>. Acesso em: 8 jan.2024.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 5-15, 2001.

CNN BRASIL. **Tripluca número de pessoas com nível superior no Brasil:** entenda o cenário. 26 fev. 2025. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/triplica-numero-de-pessoas-com-nivel-superior-no-brasil-entenda-o-cenario/>>. Acesso em: 19 maio 2025.

COMPANHIA DE JESUS. Decreto 1, n. 29. In: **Congregação Geral 36 – Remando mar adentro.** Roma: Cúria Geral, 2016.

_____. **Decretos da 35ª Congregação Geral.** Roma: Companhia de Jesus, 2008.

_____. **Decretos da 36ª Congregação Geral.** Roma: Companhia de Jesus, 2016.

_____. **Preferências Apostólicas Universais 2019-2029.** Roma: Cúria Geral, 2019.

CONDINI, Martinho. **Educar para a liberdade:** a construção da educação libertadora de Dom Helder Câmara à luz da pedagogia freiriana. 2011. Tese

(Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2011.

CONFERÊNCIA DOS PROVÍNCIAIS DA COMPANHIA DE JESUS DA AMÉRICA LATINA. **Projeto Educativo Comum das Universidades Jesuítas da América Latina**. Bogotá: CPAL, 2005.

____. **Preferências Apostólicas Universais**. Roma: Companhia de Jesus, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2007.

____. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CURRAN, Charles E. **Catholic Social teaching and Pope Benedict**. Georgetown Digital Shorts, 2014.

CVX – COMUNIDADE DE VIDA CRISTÃ. **Princípios Gerais da Comunidade de Vida Cristã**. Roma: CVX Mundial, 2008.

DAGNINO, Evelina. Cultura, Cidadania e democracia. A transformação dos discursos e práticas de esquerda latino-americana. In: ALVAREZ, Sônia *et. al.* (Orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

____. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina. (Org.). **Anos 90 – Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Estado e a Igreja no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

DE PAULA, Cláudio. **Doutrina Social da Igreja: fundamentos, princípios e aplicação**. Aparecida: Santuário, 2013.

DEFINA, Guilherme Ferreira. **O contexto intelectual de Gustavo Corção e a sua influência no pensamento conservador católico brasileiro contemporâneo**. Araraquara: UNESP, 2023.

DELUMEAU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma**. São Paulo: Pioneira, 1989.

DIAS, Isadora Correia et al. Os impactos da pandemia de COVID-19 na saúde mental da população. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, 30, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.25248/reac.e8218.2021>

DIAS, Roberto Barros (Org.). **Leonel Franca: entre Anchieta e Vieiras**. Rio de Janeiro: Fundação Padre Leonel Franca: PUC-Rio, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A política de expansão da educação superior no Brasil: democratização e inclusão? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 13-34, jan./abr. 2011.

DUMONT, Henri. **Ratio Studiorum: o sistema educacional jesuíta**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DURHAM, Eunice R. **A universidade em questão**. São Paulo: Edusp, 2005.

FACEIRA, Lobelia da Silva. **O ProUni como política pública em suas instâncias macroestruturais, meso-institucionais e microssociais: pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas universidades na Região Metropolitana do Rio**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva. Desafios simbólicos da universidade: a perspectiva de estudantes cotistas. **Educar em Revista**, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022.

FERREIRA, João César. Gustavo Corção: literatura, fé e tradição. **Revista Tempo Social**, v. 13, n. 1, p. 181-197, 2001.

FÉRRIZ, Adriana; MARTINS, Eliana; ALMEIDA, Ney Luiz; **A permanência estudantil na Educação Superior em tempos neoliberais**. 1. ed. Aracaju: Criação, 2021.

FIGUEIRE, 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, v. 27, p. 695-713, 2023.

FRANCA, Leonel. **A Igreja, a Reforma e a Civilização**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1951.

_____. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCISCO. **Laudato Si'**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2020.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 15-39, 2006.

____. **Escalas de justiça:** repensando o espaço da justiça social. São Paulo: Cortez, 2008.

____. Reenquadrando a justiça: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Cadernos de Campo**, n. 15, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUNDAÇÃO PADRE LEONEL FRANCA. **A Fundação.** Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <<http://www.fplf.org.br/foundation>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

____. **O Jesuíta Padre Leonel Franca.** Disponível em: <http://www.fplf.org.br/institutional>. Acesso em: 16 jul. 2025.

____. **Institucional.** Disponível em: <http://www.fplf.org.br/institutional>. Acesso em: 16 jul. 2025.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação:** o esquecimento da educação e a educação permanente. Prefácio de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

____. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

____. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

____. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. In: Prefeitura Municipal de Florianópolis (SC). **Congresso de Educação Básica.** Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013.

GASKELL, G. Pesquisa social em tempos de pandemia: desafios metodológicos e éticos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. 179, p. 8-18, 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** São Paulo: Cortez, 2011.

____. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** São Paulo: Cortez, 2011.

____. **Os sem-terra, ONGs e a educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Lucélia *et al.* Saúde mental na universidade: ações e intervenções voltadas para os estudantes. **Educação em Revista**, n. 39, 2023.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

____. **A Era dos Extremos: o breve século XX.** Tradução Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Celia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2010.

____. **Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2008.

____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo: Cortez, 1995.

ICAJE. **Colégios jesuítas: uma tradição viva no século XXI.** Um exercício contínuo de discernimento. Tradução Pedro Risaffi. Roma: Secretariado para a Educação Secundária e Pré-Secundária da Companhia de Jesus, 2019.

IGLESIAS, Francisco. Estudo sobre o pensamento reacionário: Jackson de Figueiredo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. II, n. 2, jul. 1962.

IHU – Instituto Humanitas Unisinos. **Tradição jesuíta de Ensino.** Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020.** Brasília: INEP, 2021.

IVERN, Francisco (Org.). **A inspiração cristã e católica das universidades confiadas aos cuidados da Companhia de Jesus no Brasil.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007.

____. A identidade das universidades confiadas à Companhia de Jesus na América Latina. In: AUSJAL. **Projeto Educativo Comum das Universidades Confiadas à Companhia de Jesus na América Latina.** Bogotá: AUSJAL, 2007. p. 35-48.

JACOUD, Luciana. Proteção Social no Brasil: debates e desafios. In: BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); UNESCO (Orgs.). **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília, MDS; UNESCO, 2009, p.57-86.

JARDIM, Tânia. **Destinos (im)prováveis: a formação em Serviço Social transformando trajetórias**. Rio de Janeiro: Letra Capital, Departamento de Serviço Social, 2018.

JEDIN, Hubert. **Historia del Concilio de Trento**. Pamplona: Universidad de Navarra, 1961.

JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA. **Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina**. 2. ed. Bogotá: CPAL, 2005.

KLEIN, Lucia. **Política e políticas de ensino superior no Brasil: 1970-1990**. São Paulo: USP, 1987.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997.

____. O Paradigma Pedagógico Inaciano e a formação da consciência crítica. **Cadernos da FEUC**, v. 30, n. 43, p. 127-144, 2014.

____. **Trajetória da educação jesuíta no Brasil**. Disponível em <https://pedagogiaignaciana.com>. Acesso em: 31 mar. 2025.

____. Panorama da educação jesuíta na América latina hoje. In: **Congresso Internacional de Inovação Pedagógica**. Guatemala, EJEGUA, 2021.

KOLVENBACH, Peter-Hans. **As características da educação jesuíta**. Roma: Secretaria para Educação da Companhia de Jesus, 2005.

____. **Discernir, servir e promover a fé e a justiça: textos sobre educação superior e Companhia de Jesus**. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

____. **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

KORMAN DIB, Sandra. **Juventude e projeto profissional: a construção subjetiva do trabalho**. Rio de Janeiro: UFRJ/IP, 2006.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Livraria Portugália, 1938.

LIMA, Alceu Amoroso. **O Espírito e o Tempo: ensaios de cultura e filosofia**. 5. ed. São Paulo: Agir, 2004.

LIMA, Renata; REIS, Guilherme. Nova Lei do Cebas: o início do fim das entidades beneficentes. **Consultor Jurídico**, 31 maio 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-mai-31/lima-reis-lei-cebas-inicio-fim-entidades/>. Acesso em: 21 mai. 2025.

LINDBERG, Carter. **As reformas na Europa**. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

MACIEL, Carina Elisabeth; CUNHA, Mauro; LIMA, Tatiane da Silva. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

MAGIS BRASIL. **Os 470 anos da Companhia de Jesus no Brasil**. Disponível em: <https://magisbrasil.org.br/sj470anos/>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MAINWARING, Scott. **The Catholic Church and Politics in Brazil 1916-1985**. Stanford: Stanford University Press, 1986.

MARIA, Elaine de Azevedo. **Trajetória dos estudantes bolsistas na PUC-Rio: mecanismos de permanência e superação**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MARGENAT, Josep Maria. **Competentes, conscientes, compassivos e comprometidos: a educação jesuíta**. Trad. Joaquim Figueiredo Pereira. São Paulo: Ed. Loyola, 2022.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MCGRATH, Alister. **A vida de João Calvino**. São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MILMAN, Clara. **O aluno bolsista da PUC-Rio: sua visão sobre o programa de Bolsas**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

____. ASSIS, Simone Gonçalves de e SOUZA Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de método:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.

O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORIN, Edgar. **1921 – Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOSAICS SHMS. **The Three Encyclicals of Pope Benedict XVI.** Disponível em: <https://mosaic.shms.edu>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MOTA, Ana Elizabete. Educação superior e o Serviço Social: entre a permanência e o direito à educação. In: MARTINS, Carlos Benedito; NEVES, Delma Pessanha (Orgs.). **Educação superior e políticas públicas no Brasil contemporâneo.** Brasília: INEP, 2013. p. 201-215.

MOURA, Laércio. **Alceu Amoroso Lima: o leigo na Igreja e a consciência crítica na sociedade.** São Paulo: Loyola, 2015.

NEAM. **Histórico institucional e marcos de atuação.** PUC-Rio, 2023. Disponível em: <https://www.neam.puc-rio.br>. Acesso em: 24 mai. 2025.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** São Paulo, Cortez, 2001.

____. Transformações societárias e Serviço Social: notas para um balanço necessário. In: CFESS; ABEPSS. **Assistente social no Brasil: um perfil.** Brasília: CFESS, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Contexto, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. O ingresso e a permanência de estudantes de camadas populares na universidade pública: um estudo de caso. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 1261-1281, 2011.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Gláucia. **A pedagogia jesuítica e a formação das elites na América portuguesa:** colégios e redes de poder. São Paulo: Loyola, 2011.

OLIVEIRA, João Batista de. A Ação Católica e a formação do pensamento católico brasileiro. In: _____. **Catolicismo, modernidade e educação.** São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Oneize Maria. **Bendita Mortadela:** travessia dos jovens da Baixada Fluminense e das favelas do Rio de Janeiro no serviço social da PUC-Rio, nos anos 1995-1999. Rio de Janeiro: Gira Brand, 2023.

O'MALLEY, John. **Os primeiros jesuítas.** São Leopoldo: Unisinos, 2002.

PAIVA, Andréa. **Pastoral da Criança na Arquidiocese do Rio de Janeiro:** estudo exploratório de sua dimensão social. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

PAIVA, Andréa. A experiência com o PROUNI: um olhar da instituição comunitária a partir da Coordenação de Bolsas e Auxílios da PUC-Rio. In: ALCHORNE, Sindely (Org.). **Textos e contextos da política de assistência social no Brasil.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. (Assistência social e direitos humanos; 1).

PAIVA, Ariane. Análise e avaliação de políticas sociais: algumas perspectivas do debate atual. **O Social em Questão**, ano IXI, n. 36 (2016). Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Serviço Social, 2016.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese.** São Paulo: Autores Associados, 2000.

____. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 43-59.

PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: milindres e meandros metodológicos. **Estudos e pesquisas em Psicologia.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

____. A Análise de implicação como ferramenta na Pesquisa-Intervenção. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n.3, p. 18-25, set./dez. 2005.

PAULA, Juliana Magalhães de. Serviço Social e assistência estudantil: desafios e possibilidades no âmbito da política educacional. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 139-148, jan./abr. 2018.

PEDROSO, Anderson Antonio. **Mensagem do Reitor à Comunidade Universitária da PUC-Rio.** Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.fplf.org.br/foundation>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PIO XI. **Quadragesimo Anno:** sobre a restauração da ordem social. Vaticano, 1931. Disponível em: <https://www.vatican.va/>. Acesso em: 28 mai. 2025.

PONTIFICAL CATHOLIC UNIVERSITY OF RIO DE JANEIRO. **Inaugural Speech**. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/english/aboutpuc/inaugural-speech.html>. Acesso em: 21 mai. 2025.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Marco Referencial, Estatuto, Regimento e Constituição apostólica *Ex corde ecclesiae***. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

____. **Marco Referencial**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

____. **A PUC-Rio e o Projeto FESP**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1997. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13774/13774_4.PDF. Acesso em: 20 mai. 2025.

____. **Amazonizar PUC-Rio – da Laudato Si’ à COP 30**. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/amazonizar/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

____. **Fórum Amazonizar PUC-Rio 2023: indução do metaprojeto**. Instituto ECOA, 2023. Disponível em: <https://instituto.ecoa.puc-rio.br/amazonizar/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

____. **Planejamento Estratégico Institucional**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2024.

____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

____. **Projeto Político Institucional**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

____. **Relatórios internos da Vice-Reitoria Comunitária (1993-2023)**. Arquivo institucional. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **História da Educação Jesuíta no Brasil**. Disponível em: <https://redejesuitadeeducação.com.br/historia-da-educação>. Acesso em: 30 mar. 2025.

____. **Inovação pedagógica: contexto e proposta da Rede Jesuíta de educação básica**. Rio de Janeiro: Rede Jesuíta de Educação, 2024.

____. **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica: 2021-2025**. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

REIS, Renan. **Vigilância e repressão nas universidades brasileiras: o SNI e o controle do ensino superior durante a ditadura**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2022.

RODRIGUES, Bianca. **“Passar é fácil, continuar é que é difícil...”**. A permanência de alunos bolsistas na PUC-Rio. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SALVADOR, Andréia. **Ação afirmativa no ensino superior**: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Pré-vestibulares para negros e carentes e a disputa pela legitimidade de uma nova política de ação afirmativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SALVADOR, Evilázio. Políticas de acesso à universidade e ações afirmativas: entre o mérito e a equidade. In: PINSKY, Carla; PINSKY, Jaime (Orgs.). **Universidade em ruínas?** São Paulo: Contexto, 2008. p. 109-125.

SAMPAIO, Augusto. **Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio**: entrevista concedida à pesquisa de Doutorado em Serviço Social: Ação Comunitária na PUC-Rio: diálogos entre as práticas e os princípios da formação universitária jesuíta na Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários. Rio de Janeiro, 2024. Transcrição organizada por categorias temáticas. Documento pessoal da autora.

SANCHIS, Pierre. **Catolicismo e sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus (Pandemia Capital)**. São Paulo: Boitempo, 2020, 35p.

_____. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura (Org.). **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-45.

SANTOS, Clarissa. **A chegada ao ensino superior**: o caso dos bolsistas do ProUni da PUC-Rio. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011..

SARAIVA, José Hermano. **História concisa de Portugal**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. p. 172-176.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Editora da USP; Rio de Janeiro: FINEP, 1991.

____. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. HISTEDBR, Unicamp, 2021. Disponível em: <https://histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Panorama do Ensino Superior Privado no Brasil 2022**. São Paulo: SEMESP, 2022.

SOSA, Arturo. **Visita do Pe. Arturo Sosa ao Brasil – Discursos, homilias, conferências, entrevistas e testemunhos**. Tradução do Pe. Valdir Marques, SJ. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

VALLAEYS, François. Responsabilidade social universitária: da teoria à prática. **Revista Avaliação**, v. 11, n. 3, p. 39-50, 2006.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2024**. São Paulo: Instituto Semesp, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2024.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2025.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João. **A universidade pública sob nova perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Polyana; SAMPAIO, Luciano. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 56, p. 603-631, 2022.

SIQUEIRA, Josafá. **Reflexões do mundo universitário**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2017.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOARES, Sandra Regina. **Educação superior no Brasil: democratização e inclusão social**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SOUSA, José Abel de. **Crer promovendo o humano: a missão evangelizadora da universidade católica à luz do humanismo cristão**. Tese de Doutorado Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020.

SOUZA, Laura. **O sol e a sombra: política e administração na América portuguesa do século XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SOUZA, Vera Maria; ANDERY, Maria Amélia. Trabalho e subjetividade: um estudo com trabalhadores do setor bancário. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 92-98, 2006.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); UNESCO (Orgs.). **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: MDS; UNESCO, 2009, p. 13-56.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

TEIXEIRA, Emarianne. **Caminhos da educação integral católica: do horizonte do concílio Vaticano II às trilhas educacionais brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação), Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 2021.

THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, 1984.

TIRADO, Jesús. **Educação Inaciana e mudança social: por uma pedagogia da esperança**. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

UTIM, Leandro; MONTEIRO, Priscilla. **A importância jesuítica para o ensino superior brasileiro e sua influência religiosa**. Anápolis: Faculdade Católica de Anápolis, 2010.

VALLAEYS, François. Responsabilidade social universitária: da teoria à prática. **Revista Avaliação**, v. 11, n. 3, p. 39-50, 2006.

VATICAN NEWS. **Caritas in Veritate: pope Benedict XVI's Encyclical Ten Years Later**. Disponível em: <https://www.vaticannews.va>. Acesso em: 31 mar. 2025.

VATICAN NEWS. **Deus Caritas Est. Vaticano**. Libreria Editrice Vaticana, 2005. Disponível em: <https://www.vaticannews.va>. Acesso em: 31mar. 2025.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZAGO, Nadir. Trajetórias de estudantes de camadas populares na universidade: entre permanências e rupturas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

9 Anexos

ANEXO 1

Tabela 7

Distribuição dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio, por tipo de bolsa e ano de ingresso na universidade (1993-2020.1)

Ano de ingresso na PUC-Rio	Ação Social		PROUNI		Filantrópica		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
1993	0	0,0	0	0,0	1	0,04	1	0,01
1995	1	0,1	0	0,0	0	0,00	1	0,01
1996	26	2,3	0	0,0	0	0,00	26	0,35
1997	50	4,5	0	0,0	0	0,00	50	0,67
1998	102	9,2	0	0,0	0	0,00	102	1,37
1999	85	7,6	0	0,0	0	0,00	85	1,14
2000	120	10,8	0	0,0	0	0,00	120	1,61
2001	152	13,7	0	0,0	1	0,04	153	2,05
2002	124	11,1	0	0,0	2	0,07	126	1,69
2003	135	12,1	0	0,0	6	0,2	141	1,89
2004	143	12,8	0	0,0	14	0,5	157	2,11
2005	106	9,5	144	3,9	28	1,0	278	3,73
2006	26	2,3	277	7,6	51	1,9	354	4,75
2007	21	1,9	216	5,9	205	7,6	442	5,93
2008	10	0,9	183	5,0	202	7,5	395	5,30
2009	10	0,9	263	7,2	208	7,8	481	6,45
2010	2	0,2	212	5,8	260	9,7	474	6,36
2011	0	0,0	243	6,6	280	10,4	523	7,02
2012	0	0,0	272	7,4	246	9,2	518	6,95
2013	0	0,0	226	6,2	172	6,4	398	5,34
2014	0	0,0	257	7,0	121	4,5	378	5,07
2015	0	0,0	295	8,1	134	5,0	429	5,76
2016	0	0,0	259	7,1	193	7,2	452	6,06
2017	0	0,0	234	6,4	243	9,1	477	6,40
2018	0	0,0	237	6,5	193	7,2	430	5,77
2019	0	0,0	228	6,2	105	3,9	333	4,47
2020	0	0,0	112	3,1	17	0,6	129	1,73
Total	1.113	100	3.658	100	2.682	100	7.453	100

Fonte: Elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio.

ANEXO 2

TCLE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Pesquisa: Ação Comunitária e Extensão Universitária na PUC-Rio: diálogos entre as práticas e os princípios da formação universitária jesuíta

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: **Ação Comunitária e Extensão Universitária na PUC-Rio: diálogos entre as práticas e os princípios da formação universitária jesuíta** que tem como **Objetivo Geral:** Analisar a experiência da Ação Comunitária e Extensão Universitária na PUC-Rio, em diálogo com a VRC e os princípios da formação universitária jesuíta, a partir do NEAM, RESPUC e SUSTCOM. **Objetivos Específicos:** Mapear o perfil dos participantes do NEAM, RESPUC e SUSTCOM DE 2019 A 2022, sistematizar as iniciativas extensionistas e ações comunitárias desenvolvidas pela PUC-Rio por meio da VRC, no período de 2019 a 2022 e analisar as ações do NEAM, RESPUC e SUSTCOM em consonância com os princípios da formação universitária jesuíta.

Diante das necessárias mudanças em curso na PUC-Rio entende-se a importância da pesquisa apresentada, tendo em vista a possibilidade de ampliar diálogos na comunidade universitária acerca da importância de se estabelecer caminhos de fortalecimento da integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão na PUC-Rio.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder uma entrevista de forma presencial com perguntas semiestruturadas que serão gravadas para posterior transcrição e análise dos dados. Suas respostas serão tratadas de forma anônima, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome, em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Os dados desta entrevista serão guardados no Departamento de Serviço Social da PUC-Rio por um período de cinco anos e depois destruídos. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição para qual forneceu os seus dados. Você não terá ônus nem quaisquer compensações financeiras por esta participação.

Há previsão mínima de riscos envolvidos com a sua participação. Todavia, se houver algum constrangimento, desgaste mental ou emocional no decorrer da entrevista você poderá interromper imediatamente sua participação, pois não há obrigatoriedade em responder as perguntas que não desejar ou que lhe cause algum desconforto, lembrando que você não será identificado em nenhum momento deste

estudo. A pesquisadora entrevistadora está orientada a prestar a assistência, caso você julgue necessário. Você poderá também acionar a professora-orientadora do estudo – Dr^a Nilza Rogéria de Andrade Nunes, tel. (21) 981860253 e pelo e-mail nr.nunes@puc-rio.br, endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, telefone: 3736-1290. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, situada na Rua Marquês de São Vicente, 225, Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, Rio de Janeiro. CEP 22453-900. Fone (21) 35271618. Da mesma forma você poderá se manter atualizado sobre o andamento da pesquisa, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Acreditamos que esta pesquisa trará benefícios para tanto a Vice-reitoria para Assuntos Comunitários, como para os gestores da PUC-Rio, docentes e discentes e funcionários técnico-administrativos que atuam nos Programas NEAM, RESPUC e SUSTCOM, na medida em que o estudo amplia os conhecimentos sobre a existência histórica de Ação e Extensão Comunitária na Vice-reitoria para Assuntos Comunitários, apontando caminhos para a qualificação da reflexão e questionamentos sobre as possibilidades da Extensão Universitária para além dos limites da Curricularização determinada pelo CNE/MEC.

A pesquisadora responsável Andréa Mendonça Paiva, Doutoranda do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, cel.: (21) 99874-2745, e-mail: ampaiva@puc-rio.br e a orientadora do projeto Nilza Rogéria de Andrade Nunes, Professora do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, cel.: (21) 98186-0253, e-mail: nr.nunes@puc-rio.br, colocam-se à disposição para possíveis dúvidas e esclarecimentos que se façam necessários.

Eu, _____, portador do documento de identidade nº _____, convidado a participar da pesquisa **Ação Comunitária e Extensão Universitária na PUC-Rio: diálogos entre as práticas e os princípios da formação universitária jesuíta** DECLARO ter sido suficientemente informado a respeito da mesma. Declaro ainda, que ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, bem como que minha participação é isenta de despesas. Estou ciente que tenho direito a indenização em caso de danos decorrentes deste estudo. Assim, concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos e sem a perda de atendimento em nenhuma instituição e qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Eu recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No entanto, também farei a autorização oralmente para que este consentimento fique registrado junto aos documentos da entrevista.

(Assinatura do participante)

(local/data)

(Nome da pesquisadora)

(local/data)

Rio de Janeiro, 5 de fevereiro de 2024.

ANEXO 3

Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas



De acordo com o Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus, atualmente a Pedagogia Inaciana pretende imprimir em seu Apostolado Educativo uma formação integral que colabore para que seus estudantes, em sua presença na sociedade, sejam “conscientes, competentes, compassivos e comprometidos”. Assim, as entrevistas a serem realizadas pretendem apresentar esse contexto de análise para a reflexão sobre a contribuição da Ação Comunitária e Extensão Universitária na formação integral jesuíta na PUC-Rio.

Roteiro para entrevista com Direção da PUC-Rio: Representantes da Reitoria, Vice-reitorias e Centros.

Nome:

Idade:

Sexo:

Tempo na função:

O que entende como Ação Comunitária e Extensão Universitária na PUC-Rio?

O modelo de gestão da PUC-Rio favorece o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão?

Como a Ação Comunitária e a Extensão podem colaborar com o Ensino e a Pesquisa?

Qual a relação entre a formação integral jesuíta e a Extensão Universitária?

Qual a contribuição das ações comunitárias e extensionistas no desenvolvimento de práticas inovadoras na educação superior?

Como as atividades extensionistas e comunitárias podem colaborar na formação integral dos estudantes da PUC-Rio para além da competência profissional?

ANEXO 4
Roteiro para entrevista com Coordenador Técnico-Administrativo da
VRC / PUC-Rio



Roteiro Entrevista Coordenador Técnico Administrativo VRC

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Cargo:

Tempo na função:

1. O que te motivou a trabalhar na PUC-Rio?
2. O que te motivou a trabalhar na VRC?
3. O que você entende como Ação Comunitária na PUC-Rio e na VRC?
4. Você conhece as Ações Comunitárias da PUC-Rio e da VRC? Pode dar algum exemplo?
5. O que você acha do Programa Institucional de Bolsas Comunitárias?
6. De que maneira esse Programa favorece o acesso da juventude periférica do Rio de Janeiro no Ensino Superior?
7. Qual a importância do FESP para a permanência de estudantes pobres na PUC-Rio?
8. Quais alternativas criadas no período da Pandemia para manutenção das atividades de acompanhamento aos bolsistas da VRC?
9. O que você acha do trabalho que o NEAM realiza na PUC- Rio há mais de 40 anos?

10. De que maneira o envolvimento no NEAM PUC-Rio contribui para a formação acadêmica e pessoal dos adolescentes participantes?
11. Você conhece os princípios da formação integral jesuíta para as Universidades que são confiadas a Companhia de Jesus, como é o caso da PUC-Rio?
12. Você acredita que a existência do Programa Institucional de Bolsas e o NEAM PUC-Rio expressam o compromisso social da PUC-Rio com a sociedade, em consonância com os princípios católicos e com a formação integral universitária jesuíta?
13. Como as ações socio-comunitárias podem colaborar para a formação dos estudantes da PUC-Rio, para além da competência acadêmica?
14. A partir da existência do Programa Institucional de Bolsas Comunitárias e do NEAM PUC-Rio, de que maneira ações dessa natureza contribuem para o desenvolvimento de práticas inovadoras na educação superior?
15. A partir da tua trajetória na VRC, que aprendizados você destacaria que mais agregaram valor na sua visão de mundo?
16. Quais os atuais desafios do Programa institucional de Bolsas Comunitárias e do NEAM PUC-Rio e de que maneira eles podem avançar na perspectiva inclusiva da juventude periférica carioca?
17. De que maneira a Ação Comunitária da VRC encarna a Identidade e Missão da PUC-Rio, em consonância com os princípios da formação universitária jesuíta?

ANEXO 5
Roteiro da entrevista com o NEAM / PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Roteiro Entrevista NEAM PUC-Rio

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Cargo:

Tempo na função:

Como nasceu o NEAM PUC-Rio?

O que você entende como Ação Comunitária na PUC-Rio?

Você conhece os princípios da formação integral jesuíta para as Universidades que são confiadas a Companhia de Jesus, como é o caso da PUC-Rio?

Qual é o público prioritário do NEAM PUC-Rio?

Quais as atividades socio-comunitárias desenvolvidas no período de 2019 a 2022?

Como atuaram no período pandêmico?

Quais alternativas criadas no período da Pandemia para manutenção das atividades?

Quais Departamentos ou Unidades Complementares colaboram diretamente nas iniciativas socio-comunitárias do NEAM PUC-Rio?

Você acredita que a existência do NEAM PUC-Rio expressa o compromisso social da PUC-Rio com a sociedade, em consonância com os princípios católicos e da formação integral universitária jesuíta?

Como as ações socio-comunitárias podem colaborar para a formação dos estudantes da PUC-Rio, para além da competência acadêmica?

A partir de sua experiência no NEAM PUC-Rio, de que maneira ações dessa natureza contribuem para o desenvolvimento de práticas inovadoras na educação superior?

Quais os atuais desafios do NEAM PUC-Rio e de que maneira ele pode avançar na perspectiva inclusiva da juventude periférica carioca?

ANEXO 6**Tabela 5****Distribuição dos alunos e alunas bolsistas da PUC-Rio pelos cursos de graduação e tipo de bolsas de estudos (1993-2020.1)**

Bolsa Ação Social			Bolsa PROUNI			Bolsa Filantrópica		
Curso de graduação	Frequência	%	Curso de graduação	Frequência	%	Curso de graduação	Frequência	%
Serviço Social	241	21,7	Engenharia	777	21,2	Comunicação Social	365	13,6
Letras	141	12,7	Comunicação Social	532	14,5	Engenharia	277	10,3
Pedagogia	85	7,6	Direito	409	11,2	Serviço Social	262	9,8
Psicologia	83	7,5	Desenho Industrial	396	10,8	Desenho Industrial	252	9,4
História	78	7,0	Administração	362	9,9	Administração	219	8,2
Administração	73	6,6	Psicologia	203	5,5	Psicologia	170	6,3
Direito	71	6,4	Arquitetura e Urbanismo	136	3,7	História	142	5,3
Geografia	63	5,7	Relações Internacionais	128	3,5	Letras	141	5,3
Comunicação Social	50	4,5	Ciências Econômicas	118	3,2	Direito	125	4,7
Engenharia	49	4,4	Letras	84	2,3	Geografia	122	4,5
Sistemas de Informação	44	4,0	Pedagogia	75	2,1	Pedagogia	118	4,4
Ciências Sociais	43	3,9	História	59	1,6	Ciências Sociais	88	3,3
Informática	23	2,1	Geografia	57	1,6	Ciências Biológicas	71	2,6
Desenho Industrial	20	1,8	Sistemas de Informação	55	1,5	Relações Internacionais	62	2,3
Filosofia	15	1,3	Ciências Sociais	50	1,4	Arquitetura e Urbanismo	55	2,0
Tecnólogo em processamento de dados	11	1,0	Ciência da Computação	45	1,2	Artes Cênicas	52	1,9
Matemática	5	0,4	Ciências Biológicas	44	1,2	Teologia	36	1,3
Ciclo básico - CTC	5	0,4	Filosofia	41	1,1	Sistemas de Informação	35	1,3
Relações Internacionais	3	0,3	Artes Cênicas	33	0,9	Filosofia	33	1,2
Ciências Econômicas	2	0,2	Serviço Social	14	0,4	Ciência da Computação	29	1,1
Arquitetura e Urbanismo	2	0,2	Teologia	12	0,3	Ciências Econômicas	20	0,7
Química	2	0,2	Matemática	8	0,2	Química	4	0,1
Domínio adicional	1	0,1	Física	8	0,2	Domínio adicional	3	0,1
Teologia	1	0,1	Química	7	0,2	Sem especificação	2	0,1
Física	1	0,1	Ciclo básico - CTC	3	0,1	Física	1	0,04
Ciclo básico - Química	1	0,1	Informática	1	0,03	Matemática	0	0,0
Ciências Biológicas	0	0,0	Ciclo básico - Química	1	0,03	Informática	0	0,0
Artes Cênicas	0	0,0	Tecnólogo em processamento de dados	0	0,0	Tecnólogo em processamento de dados	0	0,0
Ciência da Computação	0	0,0	Sem especificação	0	0,0	Ciclo básico - CTC	0	0,0
Sem especificação	0	0,0	Domínio adicional	0	0,0	Ciclo básico - Química	0	0,0
Total	1.113	100	Total	3.658	100	Total	2.684	100

Fonte: elaborado a partir de informações do SGU/PUC-Rio.