



Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo

# RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

---

ANO DE REFERÊNCIA 2021 - 2023



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Comissão Própria de Avaliação – CPA**

**Relatório de Autoavaliação Institucional**

**Ciclo avaliativo 2021-2023**

São Paulo  
Março de 2024



PUC-SP

### **Reitoria – Gestão 2021-2024**

Reitora: Profa. Dra. Maria Amália Pie Abib Andery

Vice-Reitora: Profa. Dra. Angela Brambilla Lessa

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Dr. Márcio Alves da Fonseca

Pró-Reitora de Graduação: Profa. Dra. Alexandra Fogli Serpa Geraldini

Pró-Reitora de Educação Continuada: Profa. Dra. Altair Cadrobbi Pupo

Pró-Reitora de Planejamento e Avaliação Acadêmicos: Profa. Dra. Marcia Flaire Pedroza

Pró-Reitora de Cultura e Relações Comunitárias: Profa. Dra. Mônica de Melo

### **Equipe da CPA responsável pela produção do Relatório de Autoavaliação Institucional**

Profa. Dra. Mônica Muniz Pinto de Carvalho (Coordenadora)

Profª. Dra. Maria Cecília Bonini Trenche (Docente)

Débora Valim Cirino Bordini (Funcionária administrativo)

Renato Antunes Santos (Funcionário administrativo)

### **Membros da Comissão Própria de Avaliação**

**(Ato da Reitora nº 07/2023 de 02 de junho de 2023)**

Profa. Dra. Mônica Muniz Pinto de Carvalho (representante docente - Coordenadora);

Profa. Dra. Maria Cecília Bonini Trenche (representante docente);

Sra. Corina de Albuquerque e Silva (representante discente da Pós-Graduação);

Sr. Rafael de Faria Pereira Thedim Silvado (representante discente da Graduação);

Sr. Antonio Carlos da Silva Junior (representante administrativo);

Sr. Humberto Carlos da Silva (representante administrativo);

Dra. Claudia Elisabete Schwerz (representante da Sociedade Civil Organizada).

## SUMÁRIO

1. Introdução .....	04
1.1 Balanço Trienal (2021-2023) .....	04
1.2 Planejamento Trienal (2024-2026) .....	09
1.3 A PUC-SP .....	10
1.4 Renovação de Reconhecimento Institucional .....	13
2. Desenvolvimento .....	17
2.1 Impacto social .....	17
2.1.1 Introdução .....	17
2.1.2 Debate de referência .....	18
2.1.3 Indicadores de impacto social .....	20
2.1.4 Por onde começar? Uma sugestão .....	20
2.2 Egressos .....	22
2.3 Estudo do perfil sociodemográficos dos estudantes de graduação da PUC-SP ....	24
2.3.1 Introdução .....	24
2.3.2 Análise do perfil sociodemográfico .....	25
2.4 Avaliação de cursos de graduação e programas de pós-graduação .....	33
2.4.1 Avaliação de estágios não obrigatórios dos cursos de graduação .....	33
2.4.1.1 Introdução .....	33
2.4.1.2 Metodologia .....	34
2.4.1.3 Participação .....	34
2.4.1.4 Análise comparativa .....	35
2.4.1.4 Considerações Finais .....	44
2.4.2 Avaliação da Graduação .....	46
2.4.2.1 Introdução .....	46
2.4.2.2 Grupos Operativos .....	47
2.4.2.3 Renovação de reconhecimento dos cursos de graduação .....	48
2.4.3 Avaliação da Pós-Graduação .....	49
2.4.3.1 Introdução .....	49
2.4.3.2 PIPEq-PUC-SP .....	49
2.4.4 Avaliação da docência .....	52
2.4.4.1 Introdução .....	52
2.4.4.2 Participação discente e docente .....	52
2.4.4.3 O questionário da Avaliação da Docência .....	54
2.4.4.4 Resultados da avaliação da docência nas aulas presenciais .....	55
2.4.4.5 Resultados da avaliação da docência nas aulas síncronas remotas .....	57
2.4.4.6 Considerações finais da avaliação da docência - ciclo 2017-2023 .....	58
Considerações finais .....	60
Anexos .....	61

## 1. INTRODUÇÃO

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) apresenta *Relatório de Autoavaliação Institucional – ciclo 2021/2023* – para conhecimento da Universidade e da comunidade acadêmica, cumprindo o estabelecido pelas normas definidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)<sup>1</sup>.

São objetivos desse relatório: a) promover balanço das avaliações realizadas durante o ciclo 2021-2023; b) apresentar planejamento para o próximo triênio (2024-2026); c) analisar os resultados das avaliações realizadas durante o ano de 2023.

Excepcionalmente será objeto de análise o processo de credenciamento institucional da PUC-SP, ocorrido entre 14 e 16 de junho de 2023.

No ano de 2023, foram priorizadas, para avaliação, as dimensões de Ensino e Pesquisa (dimensão 2) e a Política de Atendimento ao Discente (dimensão 9), relativas às Políticas Acadêmicas (Eixo 3), sempre articuladas com a dimensão sobre Planejamento e Avaliação (dimensão 8) do Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional. Outras dimensões serão mencionadas ao longo do relatório, quando organicamente vinculadas às avaliações promovidas.

### 1.1 Balanço Trienal (2021-2023)

O *Planejamento Trienal da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) para o triênio de 2021-2023*<sup>2</sup> estabeleceu como metas:

- ✓ Implantar o ciclo avaliativo dos cursos de graduação da PUC-SP;
- ✓ Introduzir o ciclo avaliativo nos cursos de pós-graduação da PUC-SP;
- ✓ Aprimorar o instrumento da Avaliação da Docência;
- ✓ Promover estudo sobre o perfil sociodemográfico dos estudantes da PUC-SP;
- ✓ Realizar o 1º Censo Estudantil da PUC-SP 2021;
- ✓ Instituir a governança em rede a partir de metas definidas com setores/unidades correlatos, visando à institucionalização das práticas acadêmico-administrativas;
- ✓ Produzir indicadores de impacto social a partir de gestão de dados prioritários.

No *Relatório de Autoavaliação Institucional – ano de referência 2021/2022* (RAI, 2023)<sup>3</sup> informamos o cumprimento das duas primeiras metas propostas para o triênio, a saber, a implantação do 1º Ciclo Avaliativo dos Cursos de Graduação e dos Programas de Pós-Graduação da PUC-SP, tendo como ponto de partida a realização dos grupos operativos.

Embora os grupos operativos já viessem sendo realizados nos cursos de graduação desde 2017 e, desde 2019, nos Programas de Pós-graduação da PUC-SP, a implantação do ciclo avaliativo a partir de 2021 pretendeu rotinizar as ações de avaliação, intercalando-as semestralmente, conforme cronograma previamente agendado com as Pró Reitorias de Graduação, de Pós-graduação e com as respectivas coordenações de curso e de programas. Tendo completado o ciclo avaliativo no final do ano de 2022, o 2º Ciclo

<sup>1</sup> Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

<sup>2</sup> O planejamento consta do *Relatório de Autoavaliação Institucional - Ciclo Avaliativo 2018-2020*, disponível em <https://www.pucsp.br/cpa/relatorio-institucional-autoavaliacao/relatorio-ciclo> (último acesso em 4 de março de 2024).

<sup>3</sup> Cf. *Relatório de Autoavaliação Institucional – ano de referência 2021/2022*, doravante nomeado de RAI 2023. Disponível em <https://www.pucsp.br/cpa/relatorio-institucional-autoavaliacao/relatorio-anual> (último acesso em 4 de março de 2024).

Avaliativo será iniciado no mês de abril deste ano de 2024, garantindo a institucionalidade e continuidade das práticas avaliativas. No ano de 2023, portanto, a CPA não realizou grupos operativos, à exceção daqueles que nos foram demandados diretamente pelas coordenações de curso (graduação em Fisioterapia e Ciências Sociais).

A CPA também institucionalizou a avaliação do estágio não-obrigatório, realizado a cada final de ano com todos os estudantes de graduação que estejam realizando essa modalidade de estágio. Essa ação permitiu dar visibilidade para uma série de questões que os estudantes haviam levantado ao longo das avaliações qualitativas (grupos operativos). Os resultados dessa avaliação periódica têm subsidiado a Pró-Reitoria de Graduação no desenvolvimento de diretrizes referentes ao acompanhamento institucional do estágio<sup>4</sup> e orientado os coordenadores de curso e de estágio na condução da supervisão exigida legalmente.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) tem sido objeto de constante monitoramento por parte da equipe da CPA. Desde 2017, temos realizado reunião de sensibilização com os cursos que farão o Enade no ano respectivo, com bons resultados, pois, desde então, a Universidade tem se apropriado e feito uso mais adequado da avaliação externa. Essas reuniões de sensibilização são realizadas todo o segundo semestre de cada ano com os cursos do ciclo que está sob avaliação. Em 2020, fazia parte do planejamento da CPA fazer reuniões em torno dos resultados do Enade, assim que publicados, instituindo essa prática no primeiro semestre de cada ano. No entanto, com a pandemia de Covid-19, esse plano foi abortado, sendo recuperado agora para o ano de 2023. Os cursos que foram objeto de avaliação em 2021, cujos resultados foram publicados em 2022, já puderam apropriar-se de seu desempenho por meio de sistematização produzida pela CPA, desencadeando debate importante sobre os encaminhamentos necessários ao aprimoramento de suas práticas de ensino.

Também a própria CPA tem feito uso mais detalhado dos dados do Enade, como será possível observar mais adiante nesse relatório<sup>5</sup>.

Durante o ano de 2023, a CPA dedicou-se principalmente ao cumprimento das demais metas avaliativas propostas no *Planejamento Trienal 2021-2023*, mais especificamente aquelas relacionadas à produção do novo instrumento de Avaliação da Docência, à política de acompanhamento estudantil por meio do estudo de perfil sociodemográfico, e à avaliação do impacto social, por meio da produção de seus indicadores.

#### a. Instrumento de Avaliação da Docência

No mesmo espírito da governança em rede (RAI, 2023, p. 4), a CPA constituiu grupo de trabalho para a elaboração do novo instrumento da Avaliação da Docência. Além dos membros da CPA, dele fizeram parte a assessoria da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), representada por um membro especialista em Metodologia PBL (*Problem-Based Learning* ou metodologia baseada em problemas), e o coordenador do Centro de Aperfeiçoamento Docente (CAD), especialista em avaliação educacional<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Subsidiada pelas avaliações realizadas pela CPA, encontra-se em fase final de elaboração.

<sup>5</sup> Cf. o item 2.3, nesse relatório, sobre o estudo do perfil sociodemográfico dos estudantes da PUC-SP.

<sup>6</sup> As primeiras reuniões para elaboração do novo instrumento da Avaliação da Docência foram internas à CPA e tiveram início no ano de 2021. A partir desse primeiro esboço, constituiu-se o grupo de trabalho com os representantes da Pró-Reitoria de Graduação e do CAD, com os quais foram realizadas as seguintes reuniões: 18/05/2023 às 14h: apresentação da motivação para modificação do instrumento; necessidade de universalização e aumento da participação; conhecimento da especificidade dos cursos PBL (modulares); 05/06/2023 às 16h40: o grupo de trabalho se reuniu com o representante da DTI para conhecer as possibilidades de incorporação ao sistema digital de versão modificada do instrumento da Avaliação da Docência; discutiram-se as possibilidades de formato e aplicação do novo instrumento, decidindo-se pelas quatro dimensões avaliativas: planejamento, processo de ensino e aprendizagem,

Visando superar os problemas diagnosticados no instrumento anterior, a saber, a ausência de universalidade e a baixa participação<sup>7</sup>, o principal objetivo do grupo de trabalho foi pensar estratégias que garantissem a sua superação.

Conforme informado no relatório anterior (RAI, 2023, p. 8), a modificação da Avaliação da Docência foi motivada pela necessidade de oferecer dados para a totalidade dos docentes objetos da Avaliação Contínua da Docência, realizada a cada biênio pela Universidade, sob a coordenação do Comitê Assessor do Conselho de Ensino e Extensão (Cacepe), vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento e Avaliação Acadêmicos (Propac). Sendo assim, a primeira decisão do grupo de trabalho foi considerar o biênio parâmetro para institucionalização do ciclo avaliativo da Avaliação da Docência, até então realizada todo o semestre.

Uma vez definido o biênio como meta para a integralização dos resultados da Avaliação da Docência, e depois de análise detida da literatura sobre o tema<sup>8</sup>, decidiu-se propor o novo instrumento em quatro dimensões avaliativas, cada qual a ser aplicada em um semestre, a saber: planejamento; processo de ensino e aprendizagem; orientação; relação interpessoal. A dimensão do *planejamento* pretende considerar desde a elaboração do plano de ensino até o cumprimento do horário em sala de aula; a segunda dimensão atém-se ao *processo de ensino aprendizagem* propriamente dito, com ênfase para a metodologia de ensino e os processos de avaliação; a dimensão sobre *orientação* pretende abarcar todas as formas de orientação existentes na Universidade, desde as iniciações científicas, passando pelos trabalhos de conclusão de curso, até as dissertações de mestrado e teses de doutorado. Embora seja dimensão mais afeita à pós-graduação, consideramos interessante ampliar a avaliação para outras formas de orientação, reiterando, inclusive, a relevância da pesquisa na graduação. Por fim, o grupo de trabalho considerou oportuno avaliar a *relação interpessoal* entre estudante e professor, dados os conflitos geracionais trazidos à tona por meio de outros instrumentos avaliativos aplicados pela CPA.

Ao estabelecer essas dimensões, pretendeu-se, ao mesmo tempo: i) propor temas e questões que abarcassem as atividades da docência tanto na graduação, quanto na pós-graduação; ii) disponibilizar instrumento mais enxuto e preciso, de maneira a estimular a participação dos estudantes, uma vez descartada a sua obrigatoriedade<sup>9</sup>.

A elaboração das questões, bem como o formato mais adequado do instrumento foram objetos de trabalho ao longo de todo ano de 2023, envolvendo, além dos representantes já mencionados, a Divisão da Tecnologia da Informação (DTI), responsável pela formatação digital do instrumento<sup>10</sup>.

O instrumento piloto será aplicado nesse primeiro semestre de 2024, em mês que permita abarcar tanto os cursos de graduação disciplinares, como os modulares (PBL), superando

---

orientação e relação interpessoal; 14/11/2023 às 14h: discussão do primeiro esboço do novo instrumento, considerando as novas dimensões avaliativas; 11/12/2023 às 14h30: finalização do projeto piloto; definição dos períodos de aplicação e da dimensão a ser inicialmente avaliada: processo de ensino e aprendizagem.

<sup>7</sup> Para diagnóstico preciso, cf. RAI, 2023, p. 8.

<sup>8</sup> Principais referências para a elaboração do instrumento de Avaliação da Docência: Pontifícia Universidad Católica de Chile. Principios orientadores para una docencia de calidad. PUC-Chile, 2005; Cantano, M. M. R.; Gonçalves, A. M. R. F.; Campos, M. S. A.; Pereira, L. R. L. Reformulação do instrumento de avaliação docente em uma graduação em farmácia. Estudos de Avaliação Educacional. São Paulo. V. 34, 2023; Boclin, R. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. Ensaio: avaliação de políticas públicas. Educação. Rio de Janeiro, v.12, n° 45, p. 959-980 out./dez., 2004; Vinha, T. P.; Moraes, A.; Moro, A. (coord.). Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. pp. 77.

<sup>9</sup> A questão da obrigatoriedade do instrumento da Avaliação da Docência enfrenta resistências institucionais ainda não superadas. Pretende-se retomar essa discussão caso a sua alteração e aplicação piloto frustrem as expectativas de participação.

<sup>10</sup> Cf. Instrumento Piloto da Avaliação da Docência no Anexo II, ao final desse relatório.

desencontro diagnosticado anteriormente (RAI, 2023, p. 8). Também serão incluídos na avaliação os docentes que ministram aulas na pós-graduação. A primeira dimensão a ser avaliada será o Processo de Ensino e Aprendizagem.

Nesse relatório, apresentaremos os resultados das dimensões avaliativas do instrumento anterior, considerando os dados sistematizados para o conjunto da Universidade, encerrando o ciclo avaliativo de 16 anos do instrumento mais longo da CPA.

#### b. Indicadores de Impacto Social

Em parceria com a Propac e o Escritório de Gestão de Dados (EGD), em 2023, a CPA deu encaminhamento à elaboração dos indicadores de impacto social, conforme previsto em seu *Planejamento Trienal 2021-2023*.

O primeiro documento foi elaborado pela CPA a partir de estudo sobre indicadores de impacto social disponíveis na literatura, tomando como referência o documento do *Grupo de Trabalho Impacto e Relevância Econômica e Social* vinculado à *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes, 2019)<sup>11</sup>. Finalizada a versão inicial em 17 de abril de 2023, o documento foi objeto de discussão no grupo de trabalho formado pela Propac e EGD, levando à segunda versão do documento em 30 de maio do mesmo ano<sup>12</sup>.

No segundo semestre, o grupo de trabalho apresentou o resultado à Reitoria da Universidade, visando submeter os indicadores à sua apreciação, bem como obter sugestão sobre quais deles priorizar para dar início à produção da informação. A Reitoria sugeriu enxugar a base de dados – bastante exaustiva – visando torná-la exequível e favorecer sua implantação. Durante o ano de 2024, o objetivo é seguir a orientação proposta, com a definição de prioridades.

Sob o título “Indicadores de impacto social: uma proposta”, o trabalho realizado pela CPA, Propac e EGD foi apresentado no *XII Encontro Nacional de CPAs e IX Encontro Nacional de PIs*, promovido pela *Humus: Desenvolvendo Educadores de Sucesso*, no dia 13 de setembro de 2023. Naquela ocasião, a proposta foi muito bem recebida, pois a maior parte das Instituições de Ensino Superior (IES) não tinha clareza sobre como produzir indicadores de impacto social.

Em decorrência desse encontro, a CPA-PUC-SP foi convidada pelo Procurador Institucional do Instituto de Ensino Superior (Insper) para discutir a produção dos indicadores de impacto social em reunião ocorrida em 10 de março de 2024. Como encaminhamento, acordou-se a constituição de um grupo de trabalho interinstitucional visando o aprimoramento da proposta de indicadores de impacto social iniciada pela CPA-PUC-SP. Uma próxima reunião do grupo de trabalho foi agendada para 29 de abril de 2024, para a qual serão convidados a Propac e o EGD.

Ainda no âmbito da discussão sobre impacto social, a CPA havia aventado, em seu documento inicial, a importância de priorizar o indicador sobre acompanhamento de egressos, tendo em vista i) a baixa institucionalidade desse monitoramento na PUC-SP; ii) a sua importância como critério avaliativo tanto para a Capes como para o Sinaes. Embora a Universidade não tenha avançado na constituição de uma política de relacionamento de egresso, considerada pela CPA o caminho mais promissor para monitorá-los, desde o final do ano de 2022 temos promovido escuta de egressos da graduação e da pós-graduação visando responder a quesito do *QS World University*

<sup>11</sup> Cf. Capes. GT Impacto e Relevância Econômica e Social, Brasília, Capes, dezembro de 2019.

<sup>12</sup> O documento com o detalhamento da proposta sobre indicadores de impacto social pode ser conferido no item 2.3.1 desse relatório.



*Ranking*, demanda do Escritório de Gestão de Dados. Infelizmente, o número de respondentes atingido não permitiu sua utilização para os fins almejados, mas deu início a uma experiência de monitoramento de egressos que poderá ser aprimorada nos próximos anos<sup>13</sup>.

Importa também destacar que a CPA se comprometeu com as Pró-Reitorias de Graduação e Pós-Graduação a produzir informação sistematizada sobre egressos para a elaboração dos planos de ação das coordenações de curso de graduação e para o preenchimento da Plataforma Sucupira dos Programas de Pós-Graduação.

c. Estudo do Perfil Sociodemográfico dos estudantes da PUC-SP

Durante o ano de 2023, a CPA, em parceria com a DTI, deu encaminhamento ao estudo do perfil sociodemográfico dos estudantes de graduação da PUC-SP, com o objetivo de i) organizar a informação na Universidade, uma vez detectada sua lacuna (RAI, 2023, p. 9); ii) subsidiar políticas acadêmicas inclusivas; c) alimentar estudos de evasão dos estudantes dos cursos de graduação da PUC-SP.

Nesse relatório, já será possível apresentar os primeiros resultados desse estudo, embora caminhe bastante lentamente devido a entraves sistêmicos identificados durante o processo.

Os dados de perfil sociodemográfico dos estudantes da PUC-SP são obtidos somente por meio da ficha de inscrição do vestibular. Em nenhum momento posterior esses dados são novamente coletados. Por isso, metodologicamente, aventou-se a possibilidade de vincular aos estudantes ingressantes as respostas que haviam sido dadas em suas respectivas fichas de inscrição, o que demandou programação específica do sistema computacional, retardando a produção da base de dados. Atualmente, já é possível ter acesso a uma base de dados com as respostas de perfil sociodemográfico dos estudantes que efetivaram a primeira matrícula, logo após o vestibular, permitindo a comparação entre os inscritos no vestibular da PUC-SP e aqueles que efetivamente ingressaram.

Outro entrave diz respeito à descontinuidade da série histórica, em função da mudança aleatória das perguntas sobre perfil sociodemográfico realizadas durante a inscrição no vestibular. Embora a CPA já tenha feito gestões no sentido de sugerir a manutenção do instrumento para garantir a comparação dos dados ao longo do tempo, nova mudança foi feita recentemente, rompendo a série histórica.

Todos esses entraves evidenciam o desuso desses dados, até o momento, pela Universidade. Embora seja possível obter alguns desses dados por meio do Censo da Educação Superior, faltam informações que possibilitem estudos mais detalhados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, dado essencial para analisar a evasão escolar.

Para o ano de 2024, espera-se ampliar a base de dados com todos os estudantes matriculados, permitindo acompanhar a trajetória desde a primeira matrícula até a conclusão, de forma a que possamos identificar qual perfil sociodemográfico permanece e qual abandona os cursos de graduação da PUC-SP, subsidiando políticas acadêmicas de inclusão e estudos de evasão escolar.

---

<sup>13</sup> Cf. o resultado dessa avaliação no item 2.2 desse relatório.

## 1.2 Planejamento Trienal (2024-2026)

A CPA cumpriu todas as metas que havia planejado para o triênio 2021-2023. Para o triênio 2024-2026, a CPA pretende fortalecer e aprimorar a institucionalização das práticas avaliativas já desenvolvidas:

1. Realizar o 2º Ciclo Avaliativo dos cursos de graduação da PUC-SP;
2. Realizar o 2º Ciclo Avaliativo dos programas de pós-graduação da PUC-SP;
3. Realizar a 3ª edição da Avaliação do Estágio não-obrigatório;
4. Avançar na produção das métricas referentes ao impacto social, incluindo o aprimoramento da política de acompanhamento ao egresso;
5. Avançar na produção do estudo de perfil sociodemográfico dos estudantes de graduação da PUC-SP, ensaiando possível estudo sobre evasão escolar;
6. Implantar e institucionalizar o novo instrumento da Avaliação da Docência.
7. Manter a periodicidade das reuniões de sensibilização para a realização do Enade, bem como aquelas destinadas à avaliação do desempenho obtido.

A CPA entende que todo processo avaliativo demanda, além de planejamento articulado entre os diferentes setores/unidades, periodicidade, rotinização e convergência de resultados entre as várias avaliações realizadas, considerando a série histórica. Por isso defende que, uma vez instituídas, as práticas avaliativas não podem ser descontinuadas. Ao contrário, o que permite a avaliação robusta é a comparação dos dados ao longo do tempo, com seu aprimoramento quando necessário. Portanto, será objeto central da CPA no próximo triênio manter e aprimorar as práticas avaliativas instituídas, contribuindo para a cultura avaliativa da Universidade.

No entanto, para além das avaliações já rotinizadas, a CPA propõe abrir três novas frentes: i) avaliar a infraestrutura tecnológica no âmbito do ensino, tema recorrente nas avaliações realizadas no triênio anterior; ii) avaliar a curricularização das atividades extensionistas; iii) avaliar as coordenações de curso de graduação.

- a. Infraestrutura tecnológica voltada ao ensino:

Serão objeto de avaliação no próximo triênio:

- a.1. Setor de audiovisual;
- a.2. Laboratórios voltados ao ensino;
- a.3. Condição de disponibilidade tecnológica das salas de aula (graduação e pós-graduação) dos três *campi* da PUC-SP.

Como o investimento em infraestrutura demanda planejamento de mais longo prazo, a CPA sugere que essas avaliações sejam realizadas sempre no primeiro ano de cada triênio de maneira a permitir apropriação dos resultados pela Instituição e possível investimento nos dois anos seguintes. A avaliação da infraestrutura tecnológica voltada ao ensino, portanto, será trienal, com início no ano de 2024.

- b. Curricularização das atividades extensionistas:

Recentemente, a PUC-SP, obedecendo à legislação vigente, incorporou as atividades extensionistas aos currículos acadêmicos dos cursos de graduação. O objetivo da CPA é:

- b.1. Em parceria com a Prograd e com a Consultoria Técnica de Avaliação Acadêmica (Consulteg), desenvolver instrumento institucional de registro sistemático e periódico dessas atividades;
- b.2. Promover a avaliação periódica dessas atividades junto ao corpo docente e discente, por meio dos grupos operativos, durante o ciclo avaliativo;

b.3. Propor base de dados das atividades realizadas para alimentar indicador de impacto social.

c. Avaliação das coordenações de curso

A Instituição tem sido demandada pelos avaliadores externos a produzir avaliação das coordenações de curso de maneira mais sistemática. No entanto, a CPA ponderou que para isso seria importante que a Universidade desenvolvesse plano de trabalho institucional, uma vez identificada ausência de parâmetros avaliativos comuns para a implantação de uma avaliação periódica.

Assim, durante o ano de 2023, por iniciativa da Prograd, ouvida a CPA, a Universidade elaborou um modelo de plano de trabalho comum para todas as coordenações de curso. O plano de trabalho foi elaborado tendo por referência os indicadores de avaliação dos cursos de graduação descritos no documento *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: presencial e à distância* (Sinaes, 2017)<sup>14</sup>.

Antes de sua institucionalização, o plano de trabalho foi apresentado às coordenações de curso em reunião de capacitação promovida pela Prograd, em 5 de setembro de 2023, na qual a CPA explicou os critérios de avaliação dos indicadores constantes do documento acima. Uma vez capacitados, os coordenadores elaboraram seus planos de trabalho que passarão a servir de parâmetro para a institucionalização de avaliação periódica.

Isto posto, a CPA pretende desenvolver instrumento, propor e realizar avaliação periódica das coordenações dos cursos de graduação da PUC-SP, nesse ano de 2024. A CPA sugere que a avaliação das coordenações de curso sejam bienais, intercalando com o biênio para o qual foram eleitos. Considerando que a próxima eleição das coordenações será em 2025, a avaliação deverá ser iniciada nesse ano de 2024, e assim subseqüentemente.

### 1.3 A PUC-SP

A PUC-SP é uma instituição comunitária de direito privado, confessional, sem fins lucrativos, mantida por uma fundação de direito privado. Constituiu-se, inicialmente, como Universidade Católica, sendo reconhecida pelo Decreto n. 9.632, de 22 de agosto de 1946, recebendo, posteriormente, do Papa Pio XII, o título de Pontifícia, em 25 de janeiro de 1947, sendo os seus Estatutos aprovados em 11 de fevereiro de 1947.

Segundo seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024) “a PUC-SP goza de autonomia didático-científica, de gestão e administração de recursos acadêmicos, nos limites do seu orçamento, exercida na forma da Constituição Federal de 1988 e orientase, fundamentalmente, pelos princípios da doutrina católica. Nesse espírito, assegura a liberdade de investigação, de ensino e de manifestação de pensamento, objetivando sempre a realização de sua função social, considerada a natureza e o interesse público de suas atividades” (PDI 2020-2024, p. 11)

Ainda segundo o PDI, dentre as suas várias finalidades, destacam-se os objetivos de ministrar o ensino superior em todas as suas modalidades; realizar investigação e pesquisa científicas; organizar atividades de extensão; desenvolver diálogo permanente entre as ciências, as técnicas, as artes, a filosofia e a teologia; difundir trabalhos acadêmicos visando a elevação do nível socioeconômico e cultural da sociedade; constituir-se em

---

<sup>14</sup> Cf. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: presencial e à distância. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. INEP, Brasília, DF, 2017. Disponível: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecime nto.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecime nto.pdf) (último acesso em 3/09/2023).

centro de produção e divulgação de cultura, de modo a responder às condições e às necessidades ecológicas, econômicas, sociais, políticas e religiosas do Brasil e do mundo.

Atualmente, a Universidade oferece cursos de graduação, nos graus bacharelado, licenciatura e tecnológico, cursos sequenciais e cursos de extensão acadêmica e cultural. Oferece, ainda, cursos de pós-graduação lato sensu, incluindo especializações e programas de residência médica, residência em área profissional e multiprofissional da saúde, além de cursos de pós-graduação stricto sensu, nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Oferece ainda cursos de educação continuada de aprimoramento e extensão universitária para egressos do ensino superior.

Está estruturada em dez Faculdades distribuídas em quatro *campi* universitários, sendo três no município de São Paulo – Perdizes, Consolação, Ipiranga – e outro em Sorocaba (SP). Além dos *campi*, possui duas unidades suplementares: Hospital Santa Lucinda, situado em Sorocaba; e Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic), em São Paulo.

Quadro 1. PUC em números

PUC em números	2019	2020	2021	2022
Campi	5	5	5	4
Faculdades	10	10	10	10
Cursos de Graduação	33	35	39	35
Programas de Pós-Graduação	30	30	29	30
Estudantes (Graduação e Pós-Graduação stricto sensu)	14.137	13.608	13.064	12.436
Estudantes da Pós-Graduação - lato sensu (Cogeae)	5.244	3.974	3.377	2.591
Professores	1.317	1.294	1.267	1.127
Funcionários	1.580	563	629	600

Fonte: Relatório de Atividades – PUC-SP (2019-2022).

Quadro 2. Evolução dos matriculados

Estudantes	2017	(%)	2018	18/17 (%)	2019	19/17 (%)	2020	20/17 (%)	2021	21/17 (%)	2022	22/17 (%)
Graduação	13.009	100	12.193	-6,27	11.704	-10,03	11.109	-14,60	10.925	-16,02	10.540	-18,98
Pós-Graduação Stricto-Sensu	3.415	100	3.335	-2,34	3.220	-5,71	3.113	-8,84	2.985	-12,59	2.794	-18,18
Pós-Graduação Lato-sensu	2.401	100	2.067	-13,91	2.217	-7,66	1.922	-19,95	1.638	-31,78	1.442	-39,94
Extensão, aprimoramento e aperfeiçoamento	3.029	100	2.945	-2,77	3.350	10,6	2.549	-15,85	2.549	-15,85	1.623	-46,42
Total	21.854	100	20.540	-6,01	20.491	-6,24	18.693	-14,46	18.097	-17,19	16.399	-24,96

Fonte: Fundasp - Demonstrações Financeiras (2017-2022).

Considerando a série histórica dos últimos cinco anos, apresentada no quadro acima, a PUC-SP mantém a trajetória descendente em relação aos estudantes matriculados em todos os níveis de ensino, com perda mais acentuada (de quase 50%) nos cursos de extensão. Na graduação e na pós-graduação, a perda manteve-se em torno de 18%, tomando por referência os matriculados no ano de 2017. Em cinco anos, a PUC-SP teve uma redução total no número de seus estudantes da ordem de 25%, cerca de 5% a cada ano.

Embora os dados sugiram comportamento semelhante entre a graduação e a pós-graduação, é preciso atentar para o fato de que, no caso da pós-graduação, manteve-se o número de programas entre os anos de 2019 e 2022 (Quadro 1), sem que a redução no número de matriculados se alterasse (Quadro 2). Portanto, a perda pode estar relacionada a outros fatores. Por um lado, é possível ser efeito da política de corte de bolsas, embora ela só tenha sido mais efetiva a partir de 2018. Outra possibilidade diz respeito à nota dos programas, alguns perto da extinção.

Quadro 3. Avaliação quadrienal Capes (2017-2021)

Programa (Acadêmico)	Mestrado			Doutorado		
	Situação	2017	2021	Situação	2017	2021
Comunicação Humana e Saúde	em funcionamento	4	4	em funcionamento	4	4
Direito	em funcionamento	4	5	em funcionamento	4	5
Administração	em funcionamento	3	3	em desativação	2	3
Economia	em funcionamento	3	4	-	-	-
Comunicação e Semiótica	em funcionamento	4	4	em funcionamento	4	4
Serviço Social	em funcionamento	7	7	em funcionamento	7	7
Filosofia	em funcionamento	5	6	em funcionamento	5	6
Ciências Sociais*	em funcionamento	4	3	em funcionamento	4	3
Psicologia Social	em funcionamento	4	5	em funcionamento	4	5
Psicologia Clínica	em funcionamento	4	4	em funcionamento	4	4
Psicologia Experimental: análise do comportamento	em funcionamento	4	4	em funcionamento	4	4
Educação: História, Política, Sociedade	em funcionamento	5	5	em funcionamento	5	5
Educação (Psicologia da Educação)	em funcionamento	5	4	em funcionamento	5	4
Educação (Currículo)	em funcionamento	5	4	em funcionamento	5	4
História	em funcionamento	4	5	em funcionamento	4	5
Língua Portuguesa	em funcionamento	5	5	em funcionamento	5	5
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	em funcionamento	5	5	em funcionamento	5	5
Literatura e Crítica literária	em funcionamento	4	4	em funcionamento	4	4
Ciência da Religião	em funcionamento	5	5	em funcionamento	5	5
Teologia**	em funcionamento	-	4	em funcionamento	4	4
História da Ciência	em desativação	4	2	em desativação	4	2
Gerontologia*	em funcionamento	4	3	em funcionamento	4	3
Tecnologias da Inteligência e Design Digital	em funcionamento	4	5	em funcionamento	4	5
Educação Matemática	em funcionamento	5	5	em funcionamento	5	5
Educação Matemática	em funcionamento	5	5	em funcionamento	5	5

Fonte: Plataforma Supcupira - Capes

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.xhtml> (último acesso em 8/2/2024)

Tomando como referência a comparação entre as duas últimas avaliações da Capes, embora seis (6) Programas de Pós-graduação da PUC-SP tenham subido suas notas, cinco (5) deles para notas 5 e 6, quatro (4) deles perderam nota, sendo três deles com notas próximas da extinção (entre 2 e 3), um saldo de apenas dois programas considerando a totalidade dos programas.

Ainda assim, considerando que a maior parte deles manteve-se estável, não se justifica a redução significativa observada no número de matriculados. Assim, para além do financiamento e da qualidade dos programas, seria importante avariar outras possíveis causas dessa redução crescente no número de matriculados nos programas de pós-graduação da PUC-SP. Atentar para os resultados da autoavaliação promovida pela CPA pode auxiliar na fundamentação de diagnósticos mais precisos que estejam para além dos critérios da avaliação externa da Capes.

No caso da graduação, observa-se uma oscilação no número de cursos a cada ano, o que pode refletir uma política equivocada de abertura de cursos novos sem os devidos estudos de viabilidade, aliás, cobrança recorrente dos avaliadores externos. A CPA considera urgente propor um estudo de viabilidade para a proposição de novos cursos, quando for o caso, pois essa é uma situação recorrente na Universidade: abrir cursos que não se sustentam no médio prazo<sup>15</sup>.

A recorrência desses números, se não refletem ações planejadas, demandam atenção da Universidade, pois colocam em risco sua sustentabilidade financeira. Para isso são essenciais os processos avaliativos, pois permitem não só identificar o que tem provocado essa redução significativa no número de matriculados, como promover ações de encaminhamento que promovam a reversão da tendência.

As ações apresentadas nesse relatório vão na direção de diagnosticar os principais problemas da Universidade, com vistas a informar e subsidiar o corpo diretivo em sua tomada de decisão.

#### **1.4 Renovação de Reconhecimento Institucional**

De 14 a 16 de junho de 2023, a PUC-SP passou pelo processo de atualização de seu Reconhecimento Institucional, tendo atingido 4,98 no Conceito Final Contínuo (CFC), o que a alçou ao Conceito Final Faixa (CFF) máximo (5,00). A Universidade obteve conceito 5 em todas os Eixos Avaliativos e seus respectivos indicadores, com exceção do indicador referente às instalações sanitárias (indicador 5.12), em que obteve o conceito 4, em função da não verificação, por parte dos avaliadores externos, de adequada acessibilidade em parte delas.

Em 2010, a PUC-SP havia obtido o Conceito Final 4. Das dez dimensões avaliadas, a PUC-SP obteve conceito 5 nas dimensões 2 (Política de ensino, pesquisa e extensão), 3 (Responsabilidade Social) e 6 (Organização e Gestão); conceito 4 nas dimensões 1 (Missão institucional e PDI), 4 (Comunicação com a Sociedade), 5 (Política de Pessoal), 8 (Planejamento e Avaliação), 9 (Atendimento ao Discente); e um conceito 3 na dimensão 10 (Sustentabilidade Financeira).

Em que pese a mudança de metodologia na forma de avaliação do MEC – mudança das 10 dimensões avaliativas para 5 eixos – a comparação entre os dois processos evidencia que a PUC-SP se apropriou dos processos avaliativos para aprimorar o seu desempenho, traduzindo-se na excelência obtida no ano de 2023.

A apropriação dos processos avaliativos pela PUC-SP já havia sido notada antes mesmo do processo de Reconhecimento, como temos chamado atenção nos relatórios anuais e de ciclo: i) criação de uma Pró-Reitoria de Planejamento e Avaliação Acadêmicos em 2019; ii) institucionalização da Avaliação Contínua da Docência a partir de 2018, embora criada em 2004; iii) acompanhamento institucional e periódico das avaliações externas na graduação (Enade) e na pós-graduação (Capes); iv) relacionamento orgânico com as

---

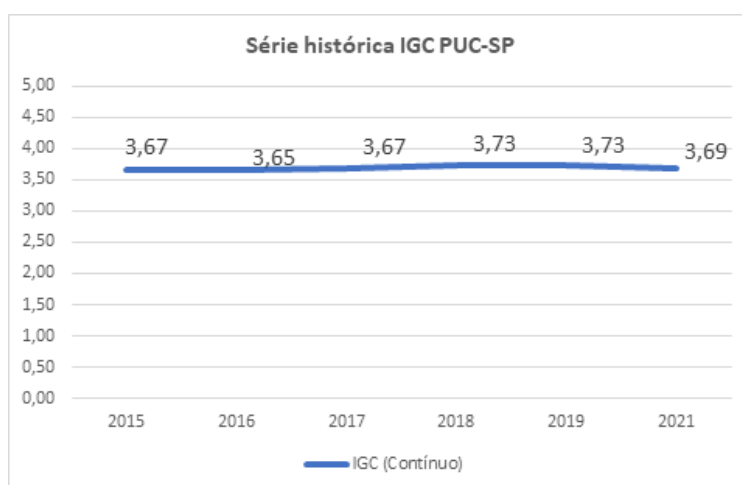
<sup>15</sup> Em 2021, foram extintos os seguintes cursos de graduação: Administração (Barueri); Ciências Biológicas - Bacharelado; Ciências Biológicas - Licenciatura; Conservação e Restauro; Física Bacharelado; Física - Licenciatura; Fisioterapia (Barueri); Geografia - Bacharelado; Geografia - Licenciatura; Gestão ambiental; Letras - Língua Espanhola; Letras - Língua Francesa; Marketing; Matemática (presencial); Psicologia (Barueri); Secretariado Executivo - Bilíngue; Secretariado Executivo - Trilíngue; Tecnologia e Mídias Digitais (Cf. Portaria MEC nº 189 - 3/3/2021). Importante salientar que três cursos eram oriundos do *campus* de Barueri, evidenciando uma política pouco acertada de expansão da Universidade. Outros três são licenciaturas, evidenciando sua pouca sustentabilidade financeira. No caso das licenciaturas, ainda faltam estudos que diagnostiquem os motivos pelos quais as licenciaturas não têm se mantido na PUC-SP.

autoavaliações promovidas pela Comissão Própria de Avaliação, reconhecida em todas as avaliações externas com a nota máxima.

Em relação à Pós-Graduação, é importante chamar atenção para o empenho da Pró-Reitoria em cobrar institucionalmente o cumprimento das metas avaliativas da Capes de todos os Programas de Pós-Graduação por meio do Termo de Ajuste de Conduta (TAC) imposto sobretudo aos programas que tiveram sua nota rebaixada.

Essas ações têm se traduzido em outros indicadores externos, para além do conceito de excelência obtido no processo de Reconhecimento Institucional, como o Índice Geral de Cursos (IGC)<sup>16</sup>:

Gráfico 1. IGC – PUC-SP (2015-2021)



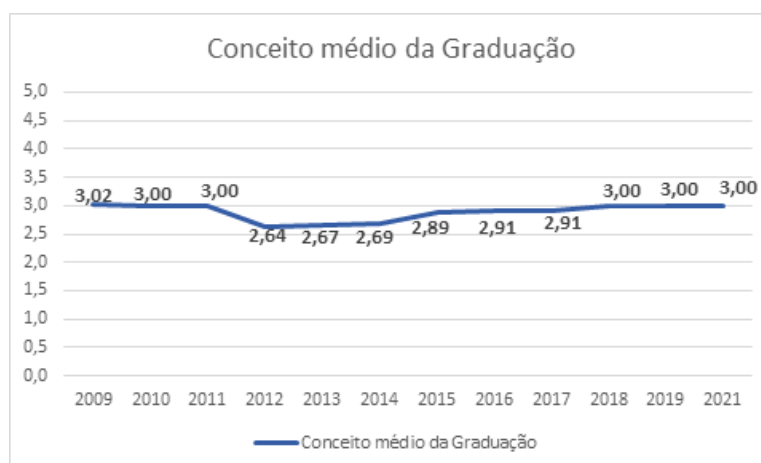
Fonte: Inep - MEC

Desde 2015, a PUC-SP tem conseguido manter a estabilidade do índice, o que leva a um IGC faixa 4, numa escala de 1 a 5, confirmando a excelência da Universidade também por meio desse indicador.

No entanto, apesar desses dados de avaliação macroestrutural apontarem para o bom desempenho da Universidade quando observada a média dos indicadores, ainda preocupa o desempenho da graduação, para o que a CPA vem chamando atenção desde 2017, quando notou a evasão crescente de estudantes.

<sup>16</sup> O IGC é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos: i) média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da Instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; ii) média dos conceitos de avaliação dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes, conforme os dados oficiais da CAPES; iii) distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu*. Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo todas as áreas avaliadas previstas no Ciclo Avaliativo do Enade. Definição disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/indice-geral-de-cursos-igc> (último acesso em 8 de março de 2023).

Gráfico 2. IGC – Média Graduação (2009-2021)

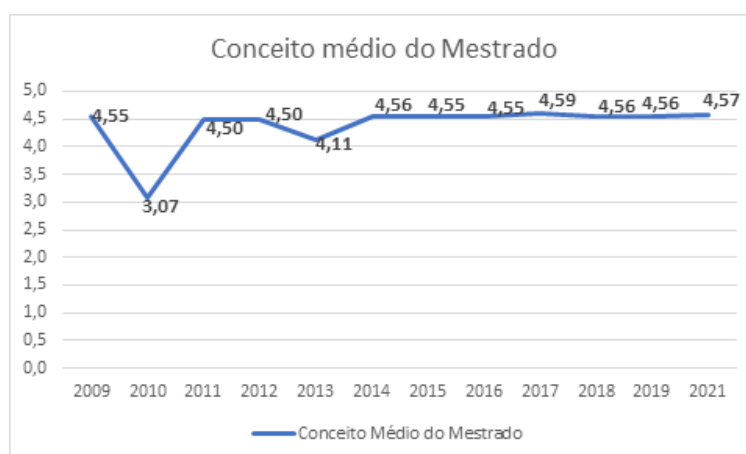


Fonte: Inep - MEC

Embora a graduação tenha recuperado o IGC observado até 2011, depois de ter enfrentado uma queda significativa, ainda são baixos os índices da graduação, considerando a escala de 1 a 5. Se é verdade que a graduação é a porta de entrada da Universidade e, portanto, o seu desempenho é essencial à sustentabilidade financeira da Instituição, também é fato que é uma dimensão muito mais complexa, cujo processo avaliativo, embora importante, ainda não tem o mesmo peso consequencial da avaliação externa produzida pela Capes. Por isso a CPA tem insistido em produzir autoavaliação com foco sobretudo na graduação, no sentido de subsidiar os gestores no entendimento desse desempenho pouco satisfatório.

Uma avaliação externa mais consolidada e com resultados mais contundentes pode ser um dos fatores que levou ao melhor desempenho da pós-graduação a partir de 2014, conforme dados dos gráficos 3 e 4. Mas considerando que a avaliação Capes é variável constante, o desempenho a estabilidade obtida a partir de 2014 pode refletir decisões internas mais assertivas em relação aos Programas, como o TAC, mais recentemente.

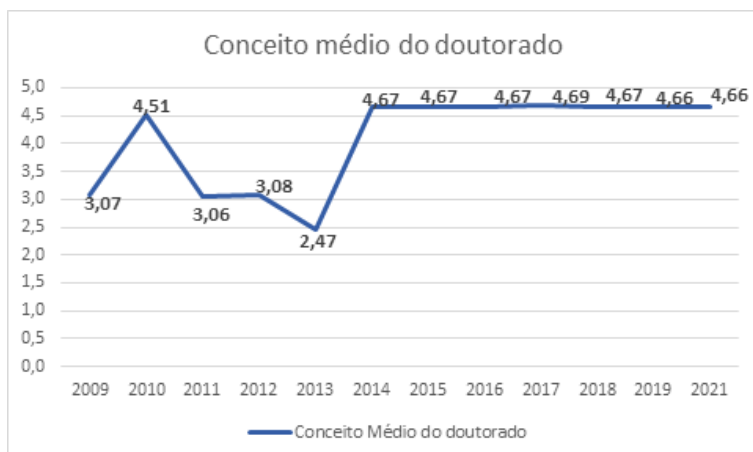
Gráfico 3. IGC Médio Mestrado (2009-2021)



Fonte: Inep - MEC



Gráfico 4. IGC Médio Doutorado (2009-2021)



Fonte: Inep - MEC

O IGC médio do Mestrado tem mantido alguma estabilidade desde 2009, com pequena oscilação para baixo no ano de 2010. O IGC médio do Doutorado, ao contrário, só conquistou maior estabilidade a partir de 2014, depois de ter chegado a um índice médio bem baixo. Desde então, vem se mantendo em índices próximos de 5, o que evidencia políticas internas acertadas. O mesmo pode ser observado para o Mestrado, com IGC médio na casa dos 4,5 pontos, numa escala de 1 a 5.

Todos os índices parecem sugerir uma maior institucionalidade da PUC-SP, incorporando seriamente as avaliações externas e internas, acompanhando-as e produzindo-as periodicamente, com resultados positivos.

No entanto, como demonstrado no item anterior, esses índices não têm se traduzido no maior recrutamento de estudantes, nem garantido um refreamento da evasão, o que reforça a urgência de produzir informação qualificada sobre o tema de maneira a refletir internamente os bons índices da avaliação externa.

\* \* \*

O presente *Relatório de Autoavaliação Institucional – ciclo 2021-2023* apresenta o balanço das atividades realizadas ao longo do ciclo e a análise dos resultados das avaliações realizadas durante o ano de 2023, em consonância com o Planejamento Trienal para os anos de 2021-2023.

Tem por referência os documentos institucionais produzidos pela Universidade, a saber, o Plano Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para os anos de 2020-2024

Ato da Reitoria nº7/2023 reformulou a Comissão Própria de Avaliação para o triênio 2024-2026, reconduzindo a coordenação da CPA para mais um mandato.

A CPA espera que esse relatório sintético, de caráter analítico, contribua mais uma vez para a reflexão da Universidade sobre o seu desempenho, e possa ser objeto de ampla discussão entre os membros de seu corpo diretivo e da comunidade acadêmica. Agradece a constante interlocução e parceria com a Reitoria, suas Pró-Reitorias e demais setores da Universidade, durante todo o ano de 2023.

*A Comissão Própria de Avaliação  
Março de 2024*

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Impacto social

O documento apresentado a seguir foi objeto de discussão com grupo de trabalho constituído pela Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão Acadêmicos (Propac), o Escritório de Gestão de Dados (EGD) e, posteriormente, com a Reitoria, de onde partiu originalmente a demanda do estudo aqui apresentado. Uma primeira versão foi elaborada pela CPA em 17 de maio de 2023. Posterior à discussão realizada com o grupo de trabalho chegou-se à versão final de 30 de maio do mesmo ano, apresentada a seguir.

#### 2.1.1 Introdução

A Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em seu planejamento trienal (2021-2023), definiu como uma de suas principais metas a produção “de indicadores de impacto social a partir da gestão de dados prioritários” (RAI, 2021, p. 6)<sup>17</sup>.

A proposição vinha na sequência de debates promovidos pelas agências de fomento que, desde 2019, atentavam para a relevância dos indicadores de impacto social como critério para avaliação institucional e a consequente distribuição de recursos públicos, cada vez mais escassos. Por meio desses mesmos indicadores, vislumbravam a possibilidade de dar a conhecer a contribuição social promovida pelas pesquisas financiadas, confrontando o descrédito que naquele momento se impunha às universidades e à produção do conhecimento científico<sup>18</sup>.

Apesar de algumas controvérsias presentes nesse debate – traduzidas sobretudo na dificuldade de avaliar o impacto social de pesquisas voltadas à inovação (Alisson e Ziegler, 2019) – consenso vem sendo firmado sobre a necessidade de dar transparência sobre os resultados que as atividades de pesquisa geram para a sociedade.

No entanto, embora alguns avanços tenham sido feitos nessa direção, por iniciativa daquelas mesmas instituições de financiamento, sobretudo Capes e Fapesp, permanecem ainda lacunares decisões mais assertivas sobre quais seriam efetivamente os indicadores de impacto social, bem como os procedimentos básicos de registro, de maneira a garantir avaliação equitativa e a expectativa de transparência. O debate permanece, portanto, em aberto, permitindo que as universidades se engajem na produção de seus indicadores, podendo, inclusive, contribuir para sua sistematização mais ampla.

O objetivo desse documento é propor ações planejadas que visem a produção de indicadores de impacto social na PUC-SP, considerando: i) as discussões acumuladas até o momento; ii) articuladas com as necessidades próprias à instituição; iii) aos *rankings* de avaliação de ensino superior dos quais a Universidade participa; iv) e àquelas que são específicas às dimensões avaliativas do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes).

---

<sup>17</sup> O *Relatório de Autoavaliação Institucional – Ciclo 2018-2020*, doravante nomeado RAI 2021, encontra-se disponível em <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/cpa/4-arquivo-Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-Ciclo-2018-2020.pdf> (último acesso em 11/04/2023).

<sup>18</sup> Cf. Alisson, E.; Ziegler, M. F. “Agências de fomento à pesquisa debatem critérios para o financiamento de projetos”. São Paulo, Agência Fapesp, 3 de maio de 2019; Capes. *GT Impacto e Relevância Econômica e Social*, Brasília, dezembro de 2019; Planeta et al. “Impacto social das universidades”. In Marcovitch, J. (org.) *Repensar a Universidade II: impactos para a sociedade*. São Paulo, Com-Arte, Fapesp, 2019. pp. 195-211.

Esse documento divide-se em três seções, além dessa introdução. Na primeira seção, definimos a noção de impacto social, ponto de partida essencial para a produção de seus indicadores; na segunda seção, a partir das diferentes propostas sobre possíveis indicadores de impacto social, considerando, inclusive, as existentes na Universidade, sugerimos descritores para indicadores de impacto social para a PUC-SP; por fim, apresentamos ações prioritárias para a produção (definição de fonte de dados, elaboração da informação, definição de periodicidade, rotinização etc.) de indicadores de impacto social e seu posterior monitoramento, tendo por critério a indução de práticas acadêmicas que demandem institucionalização interna.

Consideramos que a descrição e a escolha dos indicadores são um primeiro passo, seguido de sua produção e procedimentos de registro e monitoramento.

### 2.1.2 Debate de referência

O fato de as agências de fomento terem sido as principais promotoras do debate sobre impacto social demonstra a estreita articulação entre a definição de seus indicadores e o financiamento à pesquisa. Não por acaso foi no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que se constituiu o *Grupo de Trabalho Impacto e Relevância Econômica e Social* (Capes, 2019), responsável por uma primeira sistematização institucional sobre a questão. Embora a questão do impacto social não se restrinja à dimensão da pesquisa, como demonstraremos adiante, vamos partir dessa sistematização para posicionar o debate.

O grupo de trabalho da Capes fez um primeiro discernimento importante para se afastar da compreensão muito presente no senso comum. Baseado em ampla análise da literatura existente sobre o tema, os pesquisadores identificaram uma redução da noção de impacto social à impacto econômico. Nos seus termos: “a literatura tem demonstrado que, no caso da produção científica, impactos de ordem econômica mais imediata, com conseqüente geração de renda, são mais fáceis de serem aferidos e contabilizados e, conseqüentemente, de serem auditados”. No entanto, consideraram que, “ainda que também estes sejam impactos sobre a sociedade e, em sentido lato, sejam, portanto, sociais, pode-se pensar que o termo guarda um *bias* de origem, o que conduz os pesquisadores a não interpretarem os impactos de uma dada pesquisa nos seus aspectos mais amplos envolvendo efeitos, para além dos imediatamente econômicos, também de outra natureza como um produto direto de seu trabalho” (Capes, 2019, p. 10)

Assim, para os integrantes do grupo de trabalho, deve haver uma primeira distinção entre “impactos geradores de riqueza sob a forma de renda – que serão chamados de econômicos –, daqueles que, ainda que porventura também o façam, sejam direcionados para fora do universo acadêmico e abrangem primordialmente outras dimensões (políticas, organizacionais, ambientais, culturais, simbólicas, sanitárias, educacionais) – que serão denominados de sociais” (Idem, *ibidem*).

Assim é que a noção de impacto, segundo o grupo de trabalho da Capes, define-se como “efeito ou benefício percebido pela sociedade”, podendo ser econômico – quando “efeito ou benefício de um produto (...) sob a forma de geração de riqueza, seja por aumento ou por diminuição de desigualdades da renda” – ou social – quando “efeito ou benefício de um produto (...) sob a forma de contribuições ao bem-estar social e à qualidade de vida de indivíduos ou coletividades” (Capes, 2019, p. 44).

Por sua vez, o impacto social pode ser *político* - contribuições à produção de marcos legais, jurisprudência, tecnologias de gestão, elaboração de políticas públicas;

*organizacional* - contribuições à gestão de instituições e empresas, sob o aspecto das tecnologias de organização do trabalho e dos recursos humanos envolvidos; *ambiental* - contribuições à conservação e manejo da biodiversidade, dos efeitos da agência humana sobre o meio ambiente (poluição) e de sua capacidade de compreensão do funcionamento do clima e das diversas dimensões da geomorfologia planetária; *cultural* - contribuições nas habilidades e atitudes societárias de indivíduos e coletividades, em termos de suas capacidades de compreensão e expressão comunicacional sob diversas formas de linguagem (as artísticas e literárias inclusive), por meio de padrões de comportamento e novas tecnologias, seja na interação com a natureza ou outras sociedades; *simbólico* - contribuições a uma valorização do trabalho de empresas e/ou da administração pública pela agregação do valor propriamente científico; *sanitário* - contribuições a uma melhoria da expectativa e da qualidade de vida de indivíduos e coletividades, à prevenção e ao tratamento de doenças, assim como ao desenvolvimento de tecnologias e processos destinados à gestão dos sistemas de saúde; *educacional* - contribuições ao funcionamento dos diversos níveis dos sistemas de ensino, sob a forma de instrumentos e tecnologias sociais para melhoria da qualidade e quantidade da oferta de serviços destinados ao ensino e à aprendizagem de novos conhecimentos (Capes, 2019, p. 45).

A proposição do grupo de trabalho é excelente contribuição no sentido de tornar mais clara a discussão sobre impacto social, ao mesmo tempo ampliando sua definição e circunscrevendo o que vai sob a designação de *social*. No entanto, a discussão permanece restrita às tecnologias, produtos e serviços que são oriundos dos programas de pós-graduação, portanto, estritos à dimensão da pesquisa e sua relação com a sociedade em geral (Capes, 2019, p. 7).

Diferente posição é assumida por Planeta et al (2019). Ainda que definam impacto social de forma muito próxima a assumida pelo grupo de trabalho da Capes<sup>19</sup> - a diversidade de contribuições promovida pela universidade para diversos setores da sociedade – defendem que “os indicadores de impacto social devem contemplar as dimensões acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão universitária, integrando as diversas concepções e contribuindo para a transparência e para o diálogo com os setores externos da academia” (Planeta et al, 2019, p. 198).

Assim, se o grupo de trabalho da Capes questiona a redução da noção de impacto social à sua contribuição econômica, desfazendo uma das visões de senso comum, Planeta et al contribuem para contrapor-se à outra redução também corrente, a de que o impacto social está exclusivamente relacionado à dimensão das atividades de extensão. Ao lembrar a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão como princípio constitucional das universidades brasileiras, os autores propõem ampliar a relação entre universidade e sociedade para além das atividades de extensão, onde o impacto social parece mais evidente.

A partir dessas considerações, assumiremos a definição de impacto social como a relação que a universidade estabelece com os diferentes setores da sociedade por meio de suas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Com isso, chegamos a uma definição ampla o suficiente – nem redutora ao seu viés econômico, nem tampouco às atividades de extensão – que vai ao encontro efetivo do motivo original pelo qual o debate em torno do impacto social se pôs: dar visibilidade a todas as ações que a universidade promove no âmbito da sociedade. Pois, como bem

---

<sup>19</sup> “...impacto social é considerado como benefício recebido por um ou mais segmentos da sociedade, ou aspectos da economia, da cultura, das políticas públicas, dos serviços, da saúde, do ambiente ou da qualidade de vida no âmbito regional, nacional ou internacional” (Planeta et al, 2019, p. 199).

lembrou um dia Marilena Chauí, continuam sendo curiosas as perguntas que indagam sobre a relação entre universidade e sociedade, pois “a universidade é uma instituição social (...). Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2011, p. 35)<sup>20</sup>.

Questões que se perguntam sobre a relação entre uma e outra só podem, portanto, ter duas intenções: a de desacreditá-la ou a de explicitá-la. O debate tem sugerido que nos empenhemos na segunda.

### **2.1.3 Indicadores de impacto social**

São muitas as sugestões presentes na literatura sobre possíveis indicadores de impacto social. O objetivo do trabalho em andamento não é reproduzi-los, mas selecionar aqueles que poderiam ser postos em prática de imediato pela Universidade, contribuindo, inclusive, para induzir a institucionalização de práticas acadêmicas necessárias à sua boa avaliação.

Também foram fontes para a sistematização dos indicadores, além dos textos da Capes e da Fapesp analisados acima, os Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária (Ibeu) produzidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex) (Maximiano JR., 2017)<sup>21</sup>, as sugestões oriundas do Escritório de Gestão de Dados (EGD), além daqueles resultantes de discussão promovida no interior da Comissão Própria de Avaliação da PUC-SP desde 2018.

Considerando a definição assumida pela CPA, os indicadores foram distribuídos em quatro (4) dimensões: institucional, ensino, pesquisa e extensão, cruzados com os diferentes tipos de impactos definidos pelo grupo de trabalho da Capes (econômicos, políticos, organizacionais, ambientais, culturais, simbólicos, sanitários, educacionais). Também foi feito exercício visando indicar a fonte possível dos dados necessários para alimentar o indicador.

A apresentação detalhada desse trabalho será objeto de relatórios posteriores, na medida em que as diferentes fases forem sendo finalizadas. Por ora, ainda o grupo de trabalho está no processo de definir prioridades, conforme acertado em reunião de Reitoria no segundo semestre de 2023. Estamos convictos da necessidade posterior de priorização, seleção, produção de glossário, definição de fontes de dados para alimentação do indicador e de escopo (abrangência) e, por fim, a produção do próprio dado.

### **2.1.4 Por onde começar? Uma sugestão**

Muito dos indicadores, selecionados da literatura existente, já estão sistematizados na Universidade, demandando apenas a sua produção periódica e consequente institucionalização.

Alguns, no entanto, ainda carecem de produção, como é o caso do acompanhamento de egressos. Portanto, como critério, a CPA sugere iniciar a produção dos indicadores de impacto social por aqueles que demandam urgente institucionalização, podendo, paulatinamente, organizar a produção daqueles que resultarem selecionados a partir do debate com a comunidade acadêmica.

---

<sup>20</sup> Chauí, M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo, Unesp, 2001.

<sup>21</sup> Maximiano JR., M. (org.) *Indicadores Brasileiros de Extensão Universitária*. Campina Grande-PB, EDUFCEG, 2017.

Já vimos sugerindo, desde 2018, dar início a uma política organizada de acompanhamento de egressos, não só porque é critério avaliativo tanto da Capes como do Sinaes, como quesito central na articulação da universidade com o mundo extramuros.

O estágio é outro indicador importante, que, no entanto, tem sido acompanhado mais de perto pela CPA e pela Prograd, encaminhando-se para registros mais adequados, na direção do indicador de impacto social<sup>22</sup>.

Por fim, há que se ter atenção para a curricularização das atividades extensionistas que, em si mesmas são indicadores de impacto social. No entanto, ainda carecem de registros mais precisos das atividades que os cursos de graduação têm realizado, para além das horas curriculares a elas destinadas. Conforme informado na introdução a esse relatório, essa é ação prevista no planejamento para o próximo triênio avaliativo.

Muitos dos indicadores mencionados já são de alguma forma contabilizados pelo relatório de atividades produzido anualmente pela Universidade, sem, contudo, trazer consigo a marca do impacto social. São aqueles que, no entanto, se atêm às atividades institucionais que atuam diretamente com a população, como é o caso, por exemplo, das atividades realizadas pela Derdic, pelo Hospital Santa Lucinda e pelo Escritório Modelo. O objetivo desse documento, como já foi apontado acima, é ir além das atividades que são de extensão *stricto sensu*.

Por fim, é preciso dizer que indicadores de impacto social precisam indicar a fonte do dado, em processo, bem como decisão sobre sua forma de registro de maneira a garantir sua figuração como indicador de impacto social. Mas esses são passos posteriores, quando os indicadores tiverem sido selecionados.

---

<sup>22</sup> Para a discussão sobre estágios, cf. item 2.4.1 nesse relatório.

## 2.2 Egressos

A avaliação de egressos, como parte da autoavaliação institucional coordenada pela CPA, visa coletar dados para diagnóstico e acompanhamento da trajetória acadêmica e profissional dos ex-alunos que se formaram na Instituição. A PUC-SP, no entanto, não desenvolveu, até o momento, uma política de acompanhamento de egressos institucionalizada que responda à necessidade da Universidade na sua totalidade, para além das coletas realizadas pelos Programas de Pós-Graduação, visando responder à avaliação quadrienal da Capes, ou relacionamento esporádico protagonizado por alguns dos cursos de graduação, conforme apreendemos por meio da escuta promovida nos grupos operativos.

Desde 2018, a CPA tem insistido sobre a importância de levar adiante uma política de relacionamento de egressos. Visando dar início a esse processo, em parceria com o Escritório de Gestão de Dados (EGD), motivado pela necessidade de preencher o formulário referente ao *QS World University Ranking* (QS), a CPA iniciou avaliação piloto para posterior institucionalização de prática avaliativa. Para além de atender ao QS, a CPA teve por objetivo central a autoavaliação institucional de egressos e a disponibilização dos dados para os cursos de graduação e programas de pós-graduação da Universidade com o objetivo de subsidiar suas práticas.

No início de 2023, foi realizada uma primeira avaliação em parceria com o Escritório de Gestão de Dados (EGD), cujo objetivo era atender a demanda do *ranking* QS. A avaliação foi enviada no período de 16 a 23 de janeiro para 2.036 egressos da graduação, obtendo 262 respostas (12,87%). O questionário aplicado continha quatro questões, tendo por parâmetro o formulário do QS a ser preenchido<sup>23</sup>.

Em dezembro de 2023, foi programada nova aplicação da avaliação considerando egressos também da pós-graduação. Para tanto, contamos com a colaboração de todos os programas de pós-graduação, em especial os programas em Ciências Sociais, Educação: História, Política, Sociedade e Educação: Formação de Formadores, que contribuíram com informações específicas para a divulgação e comunicação com os estudantes. A CPA elaborou dois novos questionários (aplicativo *Forms* do Office 365), um para cada dimensão formativa.

Para a divulgação da avaliação, a CPA contou com o apoio do setor de Marketing da Instituição a fim de obter maior alcance do público-alvo e assegurar o recebimento das mensagens. O setor produz cronograma de publicações nas redes sociais e utiliza canais como e-mails, SMS e comunicado via WhatsApp, como segue abaixo:

Quadro 1. Comunicado Avaliação de Egresso

Data de envio	Tipo de comunicado
11/12/23	e-mails
13/12/23	SMS para todos
15/12/23	e-mails (somente para quem não abriu o primeiro envio)
18/12/23	SMS (para quem não abriu o primeiro e o segundo envio de e-mails)
20/12/23	WhatsApp (para quem não abriu nenhum dos e-mails)

Fonte: Setor de Marketing (PUC-SP).

<sup>23</sup> Questões: 1. Em que curso você se formou na PUC-SP; 2. Há quanto tempo você se formou na PUC-SP; 3. Qual sua condição em termos de mercado de trabalho (dentro de 12 meses após formado); 4. Qual o salário mensal recebido nos primeiros 12 meses após a graduação.

No quadro a seguir apresentamos os números de egressos previstos na avaliação e os índices de participação em cada etapa da aplicação. Apesar dos esforços empreendidos, a avaliação ocorrida entre 11 e 20 de dezembro de 2023 não alcançou a marca de 20% de participação, mínimo exigido para inserção dos resultados em janeiro de 2024 no *ranking* QS. De todo modo, a CPA considerou importante manter a avaliação aberta até a primeira semana de março de 2024, visando aumentar os números de participantes para análises posteriores e subsídio aos cursos de graduação e programas de pós-graduação.

Quadro 2. Participação de Avaliação de Egressos (2023-2024)

Período da avaliação	Egressos da Graduação			Egressos da Pós-Graduação		
	Previstos	Respondentes	%	Previstos	Respondentes	%
16/01 a 23/01/2023	2.036	262	12,87%	-	-	-
11/12 a 20/12/2023	10.650	907	8,52%	4825	733	14,97%
11/01 a 18/01/2024	10.650	954	8,95%	4825	791	16,15%
11/01 a 7/02/2024	10.650	962	9,03%	4825	802	16,38%
11/01 a 20/2/2024	10.650	966	9,07%	4825	1202	24,55%

Fonte: Avaliação de Egressos 2023/2024.

Os dados evidenciam que avaliações de egresso demandam ações mais detidas e mais bem elaboradas, pois envolvem contato com estudantes que já deixaram a Universidade há pelo menos cinco anos (prazo definido pela Capes para monitoramento) e que, sem uma política de relacionamento periódico, não se sentem motivados a atender a instituição quando necessário. Para os próximos relatórios, e conforme planejamento apresentado, a CPA pretende ater-se a essa questão a partir desse aprendizado piloto.



## **2.3 Estudo do perfil sociodemográficos dos estudantes de graduação da PUC-SP**

### **2.3.1 Introdução**

Durante o ano de 2023, a CPA, em parceria com a DTI, deu encaminhamento ao estudo do perfil sociodemográfico dos estudantes de graduação da PUC-SP, com o objetivo de i) organizar a informação na Universidade, uma vez detectada sua lacuna (RAI, 2023, p. 9); ii) subsidiar políticas acadêmicas inclusivas; c) alimentar estudos de evasão dos estudantes dos cursos de graduação da PUC-SP.

Em 2017, a CPA identificou a ausência de informações organizadas e sistematizadas sobre o perfil sociodemográfico dos estudantes que frequentam a PUC-SP, para além da coleta realizada no momento da inscrição no vestibular. Por isso, no início de 2022, a CPA reuniu-se com a Reitoria e a Divisão Técnica de Informação (DTI) para apresentar a proposta do 1º Censo Demográfico na PUC-SP, visando a constituição de uma base de dados sobre o perfil sociodemográfico dos estudantes da PUC-SP. Diante do exposto, a DTI informou que seria possível, a partir de uma reprogramação do sistema computacional, importar os dados de perfil sociodemográfico coletados durante a inscrição no vestibular e articulá-los com a matrícula dos ingressantes, trabalho que teve início em julho de 2022.

A partir daí, obtivemos base de dados sobre o perfil sociodemográfico dos estudantes que ingressaram na PUC-SP no ano em que prestaram o vestibular, garantindo a comparação entre aqueles que se inscreveram e aqueles que efetuaram a primeira matrícula (daqui por diante chamados de ingressantes). Com isso, foi possível observar qual o perfil sociodemográfico que desiste de ingressar na PUC-SP já no primeiro momento. O passo seguinte, será produzir uma base de dados que envolva a totalidade dos matriculados da PUC-SP, de maneira a acompanhar, por meio do registro de matrícula, a trajetória dos ingressantes e observar qual perfil sociodemográfico tende a permanecer na Universidade.

Como esse dado ainda não foi produzido, apenas para ter uma ideia aproximada, utilizamos como referência os dados dos concluintes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Mas é preciso alertar que, nesse caso, não é possível fazer a comparação direta, não só porque os dados do Enade obedecem a ciclos avaliativos dos quais participam apenas alguns cursos, como não há correspondência direta nem entre a população respondente nem entre a série histórica analisada, como é o caso da base de dados de inscritos e ingressantes.

Importante lembrar que as perguntas sobre perfil sociodemográfico que hoje integram a ficha de inscrição do vestibular da PUC-SP tiveram por referência as questões feitas pelo Enade, visando, exatamente, a comparação futura, sugestão, aliás, feita pela CPA quando da constituição, em 2021, do grupo de trabalho que definiu o instrumento de coleta para o vestibular a partir daquele ano. Infelizmente, a CPA detectou nova mudança do instrumento mais recentemente, inviabilizando o trabalho comparativo e descontinuando a série histórica.

Consideradas essas ressalvas em relação ao Enade, apresentamos uma primeira aproximação analítica dos dados produzidos até o momento.

### 2.3.2 Análise do perfil sociodemográfico

A série histórica analisada (2015-2022)<sup>24</sup> informa que os estudantes que prestam o vestibular na PUC-SP – excluídos os estudantes do Prouni e os que entram por outros meios, como o Enem – são na sua maioria aqueles que se autodeclararam brancos. Em 2015, a população branca de inscritos no vestibular respondia por 79,54% da totalidade dos vestibulandos, percentual que apresentou crescimento constante a partir de 2018, passando de 80,96% em 2018 para 85,62% em 2022. Inversamente, a população que se autodeclarava parda, e que vinha apresentando uma tendência de crescimento entre 2015 e 2017, iniciou a trajetória descendente a partir de 2018, caindo, em 2022, para 7,55% da população de vestibulandos. A mesma tendência é possível observar para a população que se autodeclarou preta. Embora em menor número ao longo de toda a série histórica, apresentou algum crescimento entre 2015 e 2017, caindo aos mesmos níveis do início da série histórica em 2022, com apenas 2,33% da população total.

Tabela 1. Raça/cor – Inscritos (2015-2022)

Raça/	2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Amarela	600	4,12%	580	4,35%	576	4,08%	577	4,27%	440	4,50%	332	3,71%	361	4,15%	308	3,67%
Branca	11.585	79,54%	10.685	80,07%	11.084	78,43%	10.929	80,96%	8.059	82,50%	7.520	84,06%	7.344	84,52%	7.190	85,62%
Indígena	37	0,25%	57	0,43%	64	0,45%	59	0,44%	36	0,37%	33	0,37%	31	0,36%	25	0,30%
Parda	1.403	9,63%	1.413	10,59%	1.636	11,58%	1.474	10,92%	943	9,65%	794	8,88%	696	8,01%	634	7,55%
Preta	348	2,39%	375	2,81%	484	3,42%	429	3,18%	230	2,35%	204	2,28%	197	2,27%	196	2,33%
Não declarado/informada	231	1,59%	235	1,76%	270	1,91%	-	0,00%	-	0,00%	-	0,00%	60	0,69%	45	0,54%
Sem resposta	361	2,48%	-	-	19	0,13%	31	0,23%	61	0,62%	63	0,70%	-	-	-	-
Total Geral	14.565	100%	13.345	100%	14.133	100%	13.499	100%	9.769	100%	8.946	100%	8.689	100%	8.398	1000%

Fonte: Base de registros da PUCSP. Dados coletados pela Divisão de Tecnologia da Informação – DTI.

Obs.: Os números referem-se aos candidatos inscritos no vestibular no ano de referência.

Quando olhamos para a população que efetivamente ingressa na Universidade, uma vez tendo sido aprovada no vestibular, permanece a maioria daqueles que se autodeclararam brancos em toda a série histórica. Mas já podemos perceber uma primeira diferença em relação àqueles que se inscreveram no vestibular. Embora haja uma tendência de aumento da população branca a partir de 2018, refletindo o mesmo aumento observado na população de inscritos, a proporcionalidade é maior a cada ano. Se, em 2018, os inscritos no vestibular que se autodeclaravam brancos totalizavam 80,96%, aqueles que ingressaram nesse mesmo ano respondia por 83,73% da população de ingressantes, um aumento na proporção de quase 3 pontos percentuais (p.p.). Essa diferença se mantém durante os demais anos. Em relação a população que se autodeclarava parda, a tendência também é a mesma entre inscritos e ingressantes, mas com uma alteração na proporcionalidade: em 2017, a população parda entre os inscritos era de 11,58%, a de ingressantes, cai para 9,74%. Ao final da série histórica, enquanto os pardos entre os vestibulandos totalizavam 7,55%, entre os ingressantes eram apenas 6,10%, uma queda de aproximadamente 1,5 p.p. Entre a população que se autodeclarou preta, o movimento é o mesmo. Em 2022, 2,33% dos inscritos se autodeclaravam pretos, mas eram apenas 1,93% daqueles que ingressaram.

<sup>24</sup> A série histórica deve ser lida da seguinte forma: os dados de inscritos no vestibular de 2015 se referem à população que prestou vestibular no ano de 2014. Por isso, é possível comparar os dados de inscritos para o vestibular de 2015, com os ingressantes de 2015, pois se trata da mesma população. E assim para os demais anos. Já em relação aos concluintes, como já informado, não estamos falando da mesma população. Os dados do Enade servem apenas como controle, para sugerir hipótese para o desenvolvimento de trabalho posterior.

Tabela 2. Raça/cor – Ingressantes (1ª matrícula) (2015 a 2022)

Raça/Cor	2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Amarela	99	4,12%	79	3,93%	131	4,61%	117	4,75%	104	4,46%	74	3,51%	99	4,71%	78	3,87%
Branca	1925	80,14%	1633	81,32%	2287	80,44%	2063	83,73%	1986	85,20%	1783	84,50%	1788	85,10%	1757	87,07%
Indígena	12	0,50%	11	0,55%	20	0,70%	13	0,53%	13	0,56%	12	0,57%	14	0,67%	6	0,30%
Parda	226	9,41%	211	10,51%	277	9,74%	210	8,52%	183	7,85%	155	7,35%	133	6,33%	123	6,10%
Preta	74	3,08%	44	2,19%	82	2,88%	61	2,48%	45	1,93%	51	2,42%	41	1,95%	39	1,93%
Não declarado/informada	43	1,79%	30	1,49%	46	1,62%	-	-	-	-	14	0,66%	18	0,86%	9	0,45%
Sem resposta	23	0,96%	-	-	-	-	-	-	-	-	21	1,00%	8	0,38%	6	0,30%
Total Geral	2402	100%	2008	100%	2843	100%	2464	100%	2331	100%	2110	100%	2101	100%	2018	100%

Fonte: Base de registros da PUCSP. Dados coletados pela Divisão de Tecnologia da Informação – DTI.

Obs.: Os números referem-se aos estudantes que fizeram a primeira matrícula no ano de referência.

Embora os dados não surpreendam quanto à proporcionalidade de pessoas que se autodeclararam brancas quando se trata da população universitária, parece evidente que uma primeira seleção já se estabelece da inscrição no vestibular para o ingresso, com a redução da população parda e preta em favor do aumento da população branca. A oscilação é sutil, mas permite observar já uma primeira exclusão da população parda/preta na passagem do vestibular para o ingresso.

Interessante é perceber que há um movimento diverso quando olhamos para os dados do Enade. Embora a população que se autodeclara branca ainda seja em número maior, a proporcionalidade diminui em relação aos inscritos e ingressantes, saindo de 69,7% em 2015, para 72,2% em 2022. A tendência ainda é de alta, mas em proporção menor em relação à totalidade da população. O dado mais surpreendente diz respeito à população parda e preta. Nos dois casos, ainda que permaneçam em número menor do que aquela observada para a população branca, estão em proporção mais significativa entre os concluintes do que entre os inscritos e ingressantes em toda a séria histórica do Enade. Mais uma vez, não se trata da mesma população, mas é interessante observar que a população preta e parda aumenta entre os concluintes, quando são em menor número entre inscritos e ingressantes. Essa é uma informação que precisa ser retida para análise posterior, quando for possível analisar os dados de trajetória dos inscritos e ingressantes para os anos de 2015 a 2022.

Tabela 3. Raça/Cor – Concluintes (2015-2022) \*

Raça/Cor	2015		2016		2017		2018		2019		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Amarela	92	3,9%	15	8,2%	24	7,5%	94	4,6%	7	2,4%	12	5,8%	50	2,8%
Branca	1.641	69,7%	128	69,6%	221	69,3%	1.508	73,8%	208	72,7%	159	76,8%	1.305	72,2%
Indígena	17	0,7%	3	1,6%	0	0,0%	10	0,5%	2	0,7%	5	2,4%	18	1,0%
Parda	523	22,2%	25	13,6%	50	15,7%	229	11,2%	43	15,0%	16	7,7%	322	17,8%
Preta	81	3,4%	9	4,9%	14	4,4%	167	8,2%	22	7,7%	14	6,8%	97	5,4%
Não declarado	0	0,0%	4	2,2%	10	3,1%	35	1,7%	4	1,4%	1	0,5%	16	0,9%
Total Geral	2354	100%	184	100%	319	100%	2.043	100%	286	100%	207	100%	1.808	100%

Fonte: Enade-Inep. Elaboração própria CPA. \*Em 2020 não houve Enade

Para além da renda, dados sobre a escolaridade do pai e da mãe são indicadores de estrato socioeconômico. Quanto maior o nível de instrução dos pais, maior a possibilidade de que os estudantes estejam mais bem posicionados na estrutura social. Embora esse dado seja extremamente importante, sofreu alterações na ficha de inscrição do vestibular na passagem do ano de 2015 para 2016, com alteração nas formas de classificação, dificultando a análise dos dados e enviando a resposta, sobretudo a partir de 2016. Por exemplo: a resposta “médio completo” para a escolaridade dos pais jamais poderia ter sido agregada à “superior incompleto”, pois são níveis diferentes de formação. A maneira como as respostas se dividiam em 2015 dava uma ideia mais precisa. Se o objetivo foi reduzir o número de opções para a agilizar o preenchimento do formulário, bastaria manter as respostas de 2015, sem adjetivar “completo” ou “incompleto”. Embora pudesse haver alguma alteração entre quem concluiu e quem manteve a formação incompleta, esse

viés é menor do que agregar níveis de ensino completamente diversos, sobretudo no Brasil, em que só o fato de entrar na Universidade (super incompleto) já significa um posicionamento social diverso de quem apenas concluiu o ensino médio. De qualquer forma, como se trata da formação escolar, poder-se-ia manter apenas a classificação sem adjetivá-la (completo/incompleto), pois a resposta deve ser referente ao último nível em que os pais se *formaram*, portanto, qual nível de ensino concluíram.

Apesar do dado enviesado, é possível observar que a maior parte dos inscritos no vestibular, em toda a série histórica, é oriunda de famílias cujo pai possui formação universitária. Em 2015, em torno de 67% respondeu que o pai possuía ensino superior, incluindo os quase 13% que fizeram pós-graduação (mestrado e doutorado). A partir de 2016, desconsiderando a resposta para a opção que agrega ensino médio completo e superior incompleto, ainda assim temos maioria para estudantes cujo pai frequentou o ensino superior. Em 2016, eram 62% dos pais. Em 2022, quase 70% dos inscritos (68,87%) eram, pelo menos, segunda geração universitária por parte de pai.

Tabela 4. Escolaridade do pai – Inscritos (2015 a 2022)<sup>25</sup>

Escolaridade do pai	2015		2016		2017		2018		2019		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Ensino Fundamental até 4ª série incompleto	256	1,76%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental até 4ª série completo	283	1,94%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental incompleto	334	2,29%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental completo	392	2,69%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Médio incompleto	445	3,06%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Médio completo	2.397	16,46%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universitário incompleto	1.234	8,47%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universitário completo	6.640	45,59%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mestrado ou Doutorado	1.887	12,96%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não declarado	697	4,79%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Analfabeto (Sem instrução) / fundamental I Incompleto	-	-	269	2,02%	295	2,09%	417	3,09%	296	3,03%	160	1,84%	161	1,92%
Fundamental I Completo / Fundamental II Incompleto	-	-	613	4,59%	716	5,07%	579	4,29%	368	3,77%	241	2,77%	217	2,58%
Fundamental II Completo / Ensino Médio Incompleto	-	-	737	5,52%	865	6,12%	769	5,70%	561	5,74%	371	4,27%	310	3,69%
Médio Completo / Superior Incompleto	-	-	3.130	23,45%	3.399	24,05%	3.306	24,49%	2.187	22,39%	1.867	21,49%	1.726	20,55%
Pós-graduação	-	-	3.176	23,80%	3.452	24,43%	3.493	25,88%	2.783	28,49%	2.777	31,96%	2.841	33,83%
Superior Completo	-	-	5.142	38,53%	5.028	35,58%	4.904	36,33%	3.513	35,96%	3.138	36,12%	2.943	35,04%
Não declarado	-	-	278	2,08%	359	2,54%	-	-	-	-	134	1,54%	200	2,38%
Deixou em branco	-	-	-	-	19	0,13%	31	0,23%	61	0,62%	-	-	-	-
Total	14.565	100%	13.345	100%	14.133	100%	13.499	100%	9.769	100%	8.688	100%	8.398	100%

Fonte: Base de registros da PUCSP. Dados coletados pela Divisão de Tecnologia da Informação – DTI.

Obs.: Os números referem-se aos candidatos inscritos no vestibular no ano de referência.

Em relação aos ingressantes, a maior parte da população também afirmou ser pelo menos segunda geração universitária quando a referência é a escolaridade do pai. No entanto, a proporcionalidade aumenta ligeiramente em relação aos inscritos. Em 2015, eram oriundos de famílias cujo pai tinha não só ensino superior como pós-graduação (mestrado e doutorado) cerca de 68,61% dos ingressantes. Em 2022, a proporção sobe para 73,39%, um aumento de cerca de 3 p.p. em relação aos inscritos. Esse aumento da proporcionalidade, embora seja tendência tanto na população de inscritos como na população de ingressantes, antecede àquele observado para a população de inscritos. Até o ano de 2019, considerando a população de inscritos, o número de pais com ensino

<sup>25</sup> A partir dessa tabela, optamos por não agregar os dados conforme nova classificação, de maneira a evidenciar a mudança no instrumento de coleta pelo Núcleo do Vestibular (NucVest) da PUC-SP. Para os estudos posteriores, o objetivo é trabalhar com o dado agregado a partir de classificação produzida pela própria CPA, de maneira a facilitar a leitura da informação.

superior e pós-graduação girava em torno de 60 a 64%, subindo para em torno de 68% somente em 2021. Em relação aos ingressantes, essa proporção de quase 69% já aparece no ano de 2018. Ou seja, considerada a série histórica, embora haja uma tendência de crescimento de estudantes de segunda geração universitária, considerada a formação do pai, é entre a população de ingressantes que esse crescimento aparece mais cedo, já em 2018, podendo significar uma redução de ingressantes de estratos inferiores já desde este ano. Em 2015, os estudantes inscritos cujo pai tinha completado apenas até o ensino médio totalizava 28,20%; entre os ingressantes, eram 27,42%. Em 2018, quando temos um crescimento mais significativo de estudantes ingressantes de segunda geração universitária, na população de inscritos, aqueles cujo pai só tinha até o ensino médio, totalizava 13,08%; entre os ingressantes cai para 9,57%. Se olharmos para o último ano da série histórica, 2022, entre os inscritos, os estudantes de primeira geração universitária totalizavam 8,19%; enquanto, entre os ingressantes, a proporção cai a 6,74%.

Tabela 5. Escolaridade do pai – Ingressantes (2015-2022)

Escolaridade do pai	2015		2016		2017		2018		2019		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Ensino fundamental até 4ª Série incompleto	53	2,21%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino fundamental até 4ª série completo	57	2,37%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino fundamental incompleto	52	2,16%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino fundamental completo	64	2,66%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino médio incompleto	63	2,62%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino médio completo	370	15,40%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universitário incompleto	191	7,95%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universitário completo	1100	45,80%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mestrado ou doutorado	357	14,86%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não declarado	80	3,33%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sem resposta	15	0,62%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Analfabeto (sem instrução) / fundamental I Incompleto	-	-	51	2,54%	85	2,99%	52	2,11%	60	2,57%	31	1,48%	31	1,54%
Fundamental I Completo / Fundamental II Incompleto	-	-	90	4,48%	143	5,03%	74	3,00%	75	3,22%	43	2,05%	44	2,18%
Fundamental II Completo / Ensino Médio Incompleto	-	-	104	5,18%	141	4,96%	110	4,46%	105	4,50%	70	3,33%	61	3,02%
Médio Completo / Superior Incompleto	-	-	423	21,07%	583	20,51%	504	20,45%	459	19,69%	385	18,32%	359	17,79%
Pós-graduação	-	-	540	26,89%	811	28,53%	793	32,18%	766	32,86%	725	34,51%	742	36,77%
Superior Completo	-	-	770	38,35%	1031	36,26%	931	37,78%	866	37,15%	815	38,79%	739	36,62%
Não declarado	-	-	30	1,49%	49	1,72%	-	-	-	-	32	1,52%	42	2,08%
Total Geral	2402	100%	2008	100%	2843	100%	2464	100%	2331	100%	2101	100%	2018	100%

Fonte: Base de registros da PUCSP. Dados coletados pela Divisão de Tecnologia da Informação – DTI.

Obs.: Os números referem-se aos estudantes que fizeram a primeira matrícula no ano de referência.

Olhando agora para os concluintes, a partir dos dados do Enade, ainda tenhamos um maior número de estudantes cujo pai tinha formação universitária, é em proporção menor ao que observamos na passagem dos inscritos para os participantes. Novamente, não estamos falando da mesma população, mas é intrigante observar que, em 2015, aqueles que eram oriundos de famílias cujo pai tinha ensino superior não atingia 50% dos concluintes (48,3%). Em 2018, essa proporção cai 4 p.p. (44,4%). No final da série histórica, volta a subir para 51,5%, mas ainda em proporção muito menor aos quase 70% entre os inscritos e ingressantes nesse mesmo ano. Em comparação, aqueles estudantes concluintes cujos pais tinham formação até o ensino médio, em 2015 totalizavam 51,8%, ou seja, a maioria dentre os concluintes. Em 2018, a proporção atinge 55,7% e, em 2022, cai para 48,8%.

De qualquer forma, os dados de concluintes inverte a proporção observada em relação a inscritos e ingressantes. Mais do que isso: se é verdade que na passagem de inscritos para ingressantes aumenta a tendência de estudantes oriundos de uma segunda geração universitária, tomando como referência a formação do pai, quando avançamos em direção à população de concluintes, a quase metade dos estudantes, considerada toda a série histórica, é primeira geração universitária. Apenas esse dado pode sugerir que a evasão

na PUC-SP tem se dado sobretudo entre os estudantes de mais alta renda. Essa ainda é uma hipótese, dada a impossibilidade de comparar a população de inscritos e ingressantes com a do Enade. Mas há que se atentar para essa informação que, se confirmada, coloca em risco a sustentabilidade financeira da Universidade.

Tabela 6. Escolaridade do pai – Concluintes (2015-2022) \*

Escolaridade do pai	2015		2016		2017		2018		2019		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Nenhuma	78	3,3%	3	1,6%	4	1,3%	239	11,7%	4	1,4%	6	2,9%	100	5,5%
Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	256	10,9%	34	18,5%	54	16,9%	218	10,7%	37	12,9%	18	8,7%	219	12,1%
Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	235	10,0%	21	11,4%	44	13,8%	196	9,6%	27	9,4%	15	7,2%	147	8,1%
Ensino Médio	650	27,6%	64	34,8%	101	31,7%	484	23,7%	87	30,4%	55	26,6%	412	22,8%
Ensino Superior - Graduação	783	33,3%	38	20,7%	89	27,9%	602	29,5%	77	26,9%	71	34,3%	591	32,7%
Pós-graduação	352	15,0%	24	13,0%	27	8,5%	304	14,9%	54	18,9%	42	20,3%	339	18,8%
Total	2.354	100%	184	100%	319	100%	2.043	100%	286	100%	207	100%	1.808	100%

Fonte: Enade-Inep. Elaboração própria CPA. \*Em 2020 não houve Enade.

Em relação aos dados de formação da mãe, em 2015, cerca de 71% (70,57%) dos estudantes que se inscreveram no vestibular da PUC-SP eram originários de famílias cuja mãe tinha ensino superior. Esse número se mantém alto em toda a série histórica, atingindo o patamar de quase 77% (76,61%) em 2022. Em oposição, aqueles estudantes cuja mãe só havia completado o ensino médio era de 25% em 2015 e de apenas 5,25% em 2022 (excluída a variável enviesada).

Tabela 7. Escolaridade da mãe – Inscritos (2015 a 2022)

Escolaridade da mãe	2015		2016		2017		2018		2019		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Ensino Fundamental até 4ª série incompleto	165	1,13%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental até 4ª série completo	181	1,24%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental incompleto	274	1,88%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental completo	301	2,07%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Médio incompleto	348	2,39%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino Médio completo	2.441	16,76%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universitário incompleto	1.098	7,54%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universitário completo	7.664	52,62%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mestrado ou Doutorado	1.516	10,41%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Não declarado	577	3,96%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Analfabeto (Sem instrução) / fundamental I Incompleto	-	-	171	1,28%	190	1,34%	249	1,84%	169	1,73%	114	1,31%	103	1,23%
Fundamental I Completo / Fundamental II Incompleto	-	-	424	3,18%	489	3,46%	409	3,03%	252	2,58%	154	1,77%	147	1,75%
Fundamental II Completo / Ensino Médio Incompleto	-	-	586	4,39%	661	4,68%	595	4,41%	400	4,09%	253	2,91%	191	2,27%
Médio Completo / Superior Incompleto	-	-	3.094	23,18%	3.373	23,87%	3.065	22,71%	2.040	20,88%	1.581	18,20%	1.449	17,25%
Superior Completo	-	-	5.700	42,71%	5.634	39,86%	5.593	41,43%	3.996	40,90%	3.616	41,62%	3.404	40,53%
Pós-graduação	-	-	3.207	24,03%	3.592	25,42%	3.557	26,35%	2.851	29,18%	2.927	33,69%	3.030	36,08%
Não declarado	-	-	163	1,22%	175	1,24%	-	0,00%	-	0,00%	43	0,49%	74	0,88%
Deixou em branco	-	-	-	-	19	0,13%	31	0,23%	61	0,62%	-	-	-	-
Total	14.565	100%	13.345	100%	14.133	100%	13.499	100%	9.769	100%	8.688	100%	8.398	100%

Fonte: Base de registros da PUCSP. Dados coletados pela Divisão de Tecnologia da Informação – DTI.

Obs.: Os números referem-se aos candidatos inscritos no vestibular no ano de referência.

Em relação aos ingressantes, 71,23% dos estudantes disseram, em 2015, que a mãe tinha ensino superior/pós-graduação, número bastante aproximado ao número de inscritos. Mas quando nos aproximamos do final da série histórica, atingimos patamares próximos de 80% (anos de 2021-2022), um aumento significativo de aproximadamente 3 p.p. em relação aos inscritos. Em relação às mães que tinham formação até o ensino médio, em 2015, eram quase 26%, um pouco acima em relação à população de inscritos. Em 2022, cai para 4,61%. Ainda que se somássemos à variável enviesada, teríamos 18,68%, um

número 4 p.p. inferior ao da população de inscritos (22,50%, somando a variável enviesada). Portanto, quando consideramos a formação da mãe, há uma discrepância maior entre inscritos e ingressantes, com a proporção de estudantes de segunda geração muito maior entre os segundos.

Tabela 8. Escolaridade da mãe – Ingressantes (2015-2022)

Escolaridade da mãe	2015		2016		2017		2018		2019		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Ensino fundamental até 4ª série incompleto	40	1,67%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino fundamental até 4ª série completo	39	1,62%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino fundamental incompleto	55	2,29%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino fundamental completo	55	2,29%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino médio incompleto	57	2,37%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ensino médio completo	371	15,45%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universitário incompleto	196	8,16%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universitário completo	1212	50,46%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mestrado ou doutorado	303	12,61%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sem resposta	15	0,62%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Analfabeto (Sem instrução) /Fundamental I Incompleto	-	-	34	1,69%	57	2,00%	35	1,42%	36	1,54%	19	0,90%	24	1,19%
Fundamental I Completo / Fundamental II Incompleto	-	-	86	4,28%	113	3,97%	57	2,31%	48	2,06%	25	1,19%	27	1,34%
Fundamental II Completo / Ensino Médio Incompleto	-	-	82	4,08%	116	4,08%	75	3,04%	75	3,22%	43	2,05%	42	2,08%
Médio Completo / Superior Incompleto	-	-	420	20,92%	544	19,13%	456	18,51%	417	17,89%	317	15,09%	284	14,07%
Pós-graduação	-	-	491	24,45%	781	27,47%	775	31,45%	785	33,68%	754	35,89%	842	41,72%
Superior Completo	-	-	881	43,87%	1208	42,49%	1066	43,26%	970	41,61%	928	44,17%	780	38,65%
Não declarado	59	2,46%	14	0,70%	24	0,84%	-	-	-	-	15	0,71%	19	0,94%
Total Geral	2402	100%	2008	100%	2843	100%	2464	100%	2331	100%	2101	100%	2018	100%

Fonte: Base de registros da PUCSP. Dados coletados pela Divisão de Tecnologia da Informação – DTI.

Obs.: Os números referem-se aos estudantes que fizeram a primeira matrícula no ano de referência.

Em relação aos concluintes (dados do Enade), em 2015, os estudantes cuja mãe tinha ensino superior era de 49,7%, uma redução em relação aos inscritos e ingressantes de quase 30 p.p. Em 2022, ainda que haja um aumento em relação à 2015 (51,4%), mantém-se a proporção de queda em relação aos ingressantes. Ou seja, se em 2022 eram 80% aqueles que entre os ingressantes diziam ter a mãe com ensino superior/pós-graduação, no mesmo ano, considerando os dados do Enade, esse dado cai para 51,4%. Também quando se trata da mãe, reforça-se a hipótese de que os estudantes que têm abandonado a PUC-SP são estudantes mais bem posicionados na hierarquia social.

Tabela 9. Escolaridade da mãe – Concluintes (2015-2022) \*

Escolaridade da mãe	2015		2016		2017		2018		2019		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Nenhuma	51	2,2%	1	0,5%	3	0,9%	183	9,0%	2	0,7%	0	0,0%	65	3,6%
Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	350	14,9%	20	10,9%	65	20,4%	261	12,8%	15	5,2%	18	8,7%	212	11,7%
Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)	178	7,6%	20	10,9%	27	8,5%	153	7,5%	16	5,6%	13	6,3%	155	8,6%
Ensino Médio	605	25,7%	54	29,3%	101	31,7%	566	27,7%	102	35,7%	56	27,1%	446	24,7%
Ensino Superior - Graduação	813	34,5%	59	32,1%	73	22,9%	584	28,6%	82	28,7%	79	38,2%	586	32,4%
Pós-graduação	357	15,2%	30	16,3%	50	15,7%	296	14,5%	69	24,1%	41	19,8%	344	19,0%
Total	2.354	100%	184	100%	319	100%	2.043	100%	286	100%	207	100%	1.808	100%

Fonte: Enade-Inep. Elaboração própria CPA. \*Em 2020 não houve Enade

Em que pese a dificuldade de analisar os dados para renda familiar, em função das mudanças na forma de classificar a informação na ficha do vestibular, para a série histórica existente (2016-2022) veremos que a maior parte dos inscritos está concentrada em famílias que percebem acima de 10 salários-mínimos (SM). Em 2016, eram um pouco mais da metade (56,15%). Em 2022, eram 55,17%. Em relação aos ingressantes, essa proporção sobe para 59,02% em 2016, e para 61,40% em 2022. Chama atenção para a proporção significativa de estudantes inscritos cujas famílias percebiam acima de 20 SM:

24,37% em 2016; 28,60%, em 2022. Em relação à população de ingressantes, a proporção é ainda maior: 28,84% em 2016; 32,01%, em 2022.

Tabela 10. Renda familiar – Inscritos (2016-2022)

Renda mensal da família	2016		2017		2018		2019		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Até 2 salários mínimos	-	-	-	-	-	-	-	-	379	4,36%	365	4,35%
De 2 a 4 salários mínimos	-	-	-	-	-	-	-	-	1.002	11,53%	883	10,51%
De 4 a 10 salários mínimos	-	-	-	-	-	-	-	-	2.250	25,90%	2.168	25,82%
De 10 a 20 salários mínimos	-	-	-	-	-	-	-	-	2.437	28,05%	2.231	26,57%
Acima de 20 salários mínimos	-	-	-	-	-	-	-	-	2.266	26,08%	2.402	28,60%
1 a 3 salários mínimos	1.344	10,07%	1.636	11,58%	1.736	12,86%	1.008	10,32%	-	-	-	-
4 a 6 salários mínimos	1.971	14,77%	2.170	15,35%	2.487	18,42%	1.594	16,32%	-	-	-	-
7 a 9 salários mínimos	1.968	14,75%	1.879	13,30%	1.892	14,02%	1.292	13,23%	-	-	-	-
10 a 12 salários mínimos	1.550	11,61%	1.438	10,17%	1.620	12,00%	1.173	12,01%	-	-	-	-
13 a 15 salários mínimos	1.085	8,13%	1.075	7,61%	1.011	7,49%	843	8,63%	-	-	-	-
16 a 18 salários mínimos	787	5,90%	761	5,38%	783	5,80%	641	6,56%	-	-	-	-
19 a 21 salários mínimos	819	6,14%	762	5,39%	822	6,09%	642	6,57%	-	-	-	-
22 a 25 salários mínimos	613	4,59%	703	4,97%	712	5,27%	532	5,45%	-	-	-	-
26 a 29 salários mínimos	670	5,02%	694	4,91%	556	4,12%	438	4,48%	-	-	-	-
Mais de 30 salários mínimos	1.970	14,76%	2.192	15,51%	1.849	13,70%	1.545	15,82%	-	-	-	-
Deixou em branco			19	0,13%	31	0,23%	61	0,62%	-	-	-	-
Não declarado	568	4,26%	804	5,69%		0,00%	-	-	354	4,07%	349	4,16%
Total	13.345	100%	14.133	100%	13.499	100%	9.769	100%	8.688	100%	8.398	100%

Fonte: Base de registros da PUCSP. Dados coletados pela Divisão de Tecnologia da Informação – DTI.

Obs.: Os números referem-se aos candidatos inscritos no vestibular no ano de referência.

Os dados de renda familiar, portanto, corroboram o que foi observado para os dados anteriores: na passagem dos inscritos para os ingressantes há uma redução, ainda que sutil, daqueles oriundos de famílias de mais baixa renda.

Tabela 11. Renda familiar – Ingressantes (2016-2022)

Renda mensal da família	2016		2017		2018		2019		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Até 2 salários mínimos (até R\$ 2.640,00)	-	-	-	-	-	-	-	-	64	3,05%	61	3,02%
De 2 a 4 salários mínimos (R\$ 2.640,00 a R\$ 5.280,00)	-	-	-	-	-	-	-	-	165	7,85%	144	7,14%
De 4 a 10 salários mínimos (R\$ 5.280,00 a R\$ 13.200,00)	-	-	-	-	-	-	-	-	528	25,13%	462	22,89%
De 10 a 20 salários mínimos (R\$ 13.200,00 a R\$ 26.400,00)	-	-	-	-	-	-	-	-	625	29,75%	593	29,39%
Acima de 20 salários mínimos (R\$ 26.400,00 ou mais)	-	-	-	-	-	-	-	-	616	29,32%	646	32,01%
1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,00 a R\$ 2.364,00)	226	11,25%	312	10,97%	212	8,60%	183	7,85%	-	-	-	-
4 a 6 salários mínimos (de R\$3.152,00 a R\$4.728,00)	255	12,70%	332	11,68%	334	13,56%	305	13,08%	-	-	-	-
7 a 9 salários mínimos (de R\$5.516,00 a R\$7.092,00)	270	13,45%	322	11,33%	313	12,70%	287	12,31%	-	-	-	-
10 a 12 salários mínimos (de R\$7.880,00 a R\$9.456,00)	225	11,21%	265	9,32%	279	11,32%	261	11,20%	-	-	-	-
13 a 15 salários mínimos (de R\$10.244,00 a R\$11.820,00)	182	9,06%	230	8,09%	217	8,81%	208	8,92%	-	-	-	-
16 a 18 salários mínimos (de R\$12.608,00 a R\$14.184,00)	125	6,23%	161	5,66%	171	6,94%	158	6,78%	-	-	-	-
19 a 21 salários mínimos (de R\$14.972,00 a R\$16.548,00)	114	5,68%	167	5,87%	169	6,86%	165	7,08%	-	-	-	-
22 a 25 salários mínimos (de R\$17.336,00 a R\$19.700,00)	89	4,43%	187	6,58%	169	6,86%	166	7,12%	-	-	-	-
26 a 29 salários mínimos (de R\$20.488,00 a R\$22.852,00)	114	5,68%	186	6,54%	140	5,68%	134	5,75%	-	-	-	-
Mais de 30 salários mínimos (mais de R\$ 23.640,00)	336	16,73%	534	18,78%	460	18,67%	464	19,91%	-	-	-	-
Não declarado	72	3,59%	147	5,17%	-	-	-	-	103	4,90%	112	5,55%
Total Geral	2008	100%	2843	100%	2464	100%	2331	100%	2101	100%	2018	100%

Fonte: Base de registros da PUCSP. Dados coletados pela Divisão de Tecnologia da Informação – DTI.

Obs.: Os números referem-se aos estudantes que fizeram a primeira matrícula no ano de referência.



Quando olhamos para os dados do Enade (ainda que não seja possível traçar uma comparação direta, como temos reforçado a cada momento), em 2016, aqueles que eram oriundos de famílias que percebiam acima de 10 S.M eram apenas de 22,8%, uma queda de aproximadamente 37 p.p. em relação aos ingressantes no mesmo ano. Em 2022, aqueles cuja renda familiar estava acima de 10 S.M totalizava 35,9% da população, uma queda de praticamente 25 p.p. em relação aos ingressantes. Ou seja, a PUC-SP parece estar perdendo estudantes no topo da hierarquia social, exatamente aqueles que têm condições de arcar com as altas mensalidades dos cursos por ela oferecidos.

Tabela 11. Renda familiar - Concluintes (2015-2022) \*.

Renda mensal da família	2015		2016		2017		2018		2019		2021		2022	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
Até 1,5 salário mínimo	194	8,2%	8	4,3%	11	3,4%	335	16,4%	22	7,7%	11	5,3%	197	10,9%
De 1,5 a 3 salários mínimos	245	10,4%	45	24,5%	80	25,1%	240	11,7%	35	12,2%	28	13,5%	206	11,4%
De 3 a 4,5 salários mínimos	257	10,9%	32	17,4%	47	14,7%	308	15,1%	64	22,4%	20	9,7%	263	14,5%
De 4,5 até 6 salários mínimos	265	11,3%	21	11,4%	58	18,2%	205	10,0%	33	11,5%	38	18,4%	201	11,1%
De 6 até 10 salários mínimos	437	18,6%	36	19,6%	51	16,0%	336	16,4%	64	22,4%	54	26,1%	292	16,2%
De 10 até 30 salários mínimos	704	29,9%	34	18,5%	55	17,2%	433	21,2%	51	17,8%	44	21,3%	426	23,6%
Acima de 30 salários mínimos	252	10,7%	8	4,3%	17	5,3%	186	9,1%	17	5,9%	12	5,8%	223	12,3%
Total	2.354	100%	184	100%	319	100%	2.043	100%	286	100%	207	100%	1.808	100%

Fonte: Enade – Inep. Elaboração própria CPA. \*Em 2020 não houve Enade.

Em suma, o que podemos observar nessa primeira aproximação analítica dos dados até o momento produzidos, é que a população de inscritos no vestibular, em sua maioria, é predominantemente branca e de alta renda, dado que se intensifica na passagem para a população de ingressantes, revelando uma primeira exclusão daqueles que ocupam posições mais inferiores da estrutura social. No entanto, quando comparamos, ainda que precariamente, com os dados dos concluintes, a partir do Enade, observamos que é exatamente essa população de mais alta renda que parece abandonar os cursos da PUC-SP, alertando para os riscos decorrentes a sua sustentabilidade financeira.

## 2.4 Avaliação de cursos de graduação e programas de pós-graduação

### 2.4.1 Avaliação de estágios não obrigatórios dos cursos de graduação

#### 2.4.1.1 Introdução

Desde 2018, as práticas de estágio obrigatório e não-obrigatório (opcionais) têm sido objeto de avaliação institucional pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da PUC-SP. Os resultados dessas avaliações, consolidados no *Relatório de Autoavaliação Institucional – Ciclo 2018-2020*<sup>26</sup>, apontaram que os estágios obrigatórios eram devidamente acompanhados por supervisores e coordenadores de estágio e/ou coordenadores de curso, conforme previsto pelos respectivos Projetos Pedagógicos (PPC), enquanto os não-obrigatórios evidenciavam a necessidade de acompanhamento institucional mais próximo, confirmando informações coletadas nas reuniões de grupos operativos realizadas com os estudantes de graduação.

Conforme a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 e as Diretrizes e Normas para a Atividades de Estágio CEPE-PUC-SP de 11 de fevereiro de 2009, o estágio não-obrigatório é uma atividade opcional que proporciona aos estudantes, regularmente matriculados em cursos de graduação e com frequência efetiva, a complementação da formação por meio de sua inserção no mundo do trabalho. Os contratos de estágios não-obrigatórios são formalizados no setor competente e devem ser acompanhados e monitorados pela Universidade.

Compondo os itinerários formativos dos estudantes, os estágios não obrigatórios devem ser formalizados e acompanhados pelos cursos com apoio do Setor de Estágios em atendimento a legislação. Pressupõem a inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Dessa forma precisa ser acompanhado pela concedente e pela Universidade/Curso. Esse acompanhamento não se resume ao atendimento administrativo, nem tampouco à simples resolução de possíveis conflitos, mas, sobretudo, à construção de laços e relações entre a Universidade/Curso e os serviços concedentes, propiciando formas de diálogo entre o contexto educativo e o contexto profissional. Como as demais atividades acadêmicas, deve ser avaliado regularmente para que possa ser aprimorado.

No ano de 2022, a CPA, em parceria com o Setor de Estágio, institucionalizou a Avaliação dos Estágios Não-obrigatórios, que passou a ser realizada a cada final de ano letivo, por meio de instrumento avaliativo ajustado a partir de piloto aplicado em 2021. O objetivo foi garantir a série histórica dessa avaliação para evidenciar o comportamento do estágio na Universidade ao longo do tempo, subsidiando seu corpo diretivo.

Essa avaliação contempla as dimensões 2 e 9 das normas avaliativas do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES-Inep-MEC): *Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão* e *Política de Atendimento aos Discentes*, ambas do Eixo 3: *Políticas Acadêmicas*.

---

<sup>26</sup> Cf. Relatório de Autoavaliação Ciclo 2018-2020. CPA, PUC-SP. Disponível em <https://www.pucsp.br/cpa/relatorio-institucional-autoavaliacao/relatorio-ciclo> (último acesso em 26/03/2022).

### **2.4.1.2 Metodologia**

A partir de piloto aplicado em 2021, foram promovidas algumas correções metodológicas no instrumento e o período da aplicação ficou fixado na última quinzena de novembro para a construção da série histórica e introduzida a coleta de dados sociodemográficos, de maneira a identificar o perfil do estudante da PUC-SP que realiza estágio.

Completo-se, em 2023, um ciclo de três anos da Avaliação dos Estágios Não-obrigatórios. Nessa última avaliação, o questionário foi encaminhado a 3.496 estudantes que estavam em estágio na segunda quinzena de novembro de 2023, segunda lista produzida pelo Setor de Estágio. Desses, 902 (24,97%) responderam o(s) questionário(s), sendo que alguns responderam mais de uma vez, pois realizaram mais de um estágio em 2023. Essa porcentagem de aproximadamente 25% é considerada padrão para avaliações feitas por meio de plataformas on-line<sup>27</sup>.

### **2.4.1.3 Participação**

O quadro abaixo relaciona o número de estudantes cadastrados no setor de estágio em cada curso no ano de 2023, o número de estudantes que participaram da avaliação e o número de respostas obtidas na avaliação dos estágios não obrigatórios por curso, uma vez que como mencionamos, um aluno pode ter realizado mais de um estágio ao longo do ano. Nos anos anteriores, destacamos o percentual alcançado pelos cursos no total de respostas. Cursos que tiveram maior número de participação de estudantes na avaliação, foram analisados individualmente e os relatórios foram encaminhados aos coordenadores de curso e de estágio.

Neste ano, observou-se novamente que os estudantes dos cursos de Administração, Ciências Econômicas, Direito e Relações Internacionais puderam realizar mais de um estágio durante o ano de 2023. A possibilidade de realização de mais de um estágio ao longo do ano é indicador relevante sobre a disponibilidade de vagas de estágio para cada curso. Interessante observar que a maior parte dos cursos em que os estudantes puderam realizar mais de um estágio ao longo do ano é aquela cuja profissão está mais bem consolidada no mundo do trabalho, os demais suscitando, portanto, mais atenção no direcionamento dos estudantes ao estágio.

Os cursos com maior número de estudantes cadastrados em estágios não obrigatórios e maior número de respostas à avaliação vieram novamente de estudantes dos cursos de Direito, Ciências Econômicas, Administração, Relações Internacionais, Jornalismo, Psicologia, Pedagogia e Publicidade e Propaganda.

Neste ano, entretanto, analisando a participação e o número de questionários respondidos por curso, observou-se que entre os cursos com mais estagiários cadastrados no setor, o curso de Ciências Econômicas teve participação mais considerável (34,76% dos estudantes cadastrados). Os cursos de Ciências da Computação, Ciências de Dados e Inteligência Artificial, Atuariais, Contábeis, Comunicação e Mídias, Design, Enfermagem, Engenharia Biomédica, Engenharia de Sistemas Ciber-Físicos, História e Letras: Língua Inglesa - Tradução: Inglês/Português apesar de terem um número bem menor de estudantes em estágio, tiveram uma participação bastante positiva na avaliação (acima de 30%).

---

<sup>27</sup> O instrumento foi elaborado utilizando o recurso *Forms* da plataforma Office 365 da Microsoft.

Quadro 1: Números de estagiários cadastrados, número e percentual de participação e de respostas /2023

Curso	Nº de estudantes em estágio*	Nº e % de estudantes que participaram na avaliação por curso		Nº e % de respostas por curso	
		Nº	%	Nº	%
Administração	331	88	26,59%	92	27,79%
Arte: História, Crítica e Curadoria	6	1	16,67%	1	16,67%
Ciência da Computação	36	12	33,33%	12	33,33%
Ciência de Dados e Inteligência Artificial	20	10	50,00%	10	50,00%
Ciências Atuariais	6	4	66,67%	4	66,67%
Ciências Contábeis	21	7	33,33%	7	33,33%
Ciências Econômicas	397	138	34,76%	146	36,78%
Ciências Sociais	13	3	23,08%	3	23,08%
Ciências Socioambientais	9	1	11,11%	1	11,11%
Comunicação das Artes do Corpo	2	0	0,00%	0	0,00%
Comunicação e Multimeios	18	8	44,44%	8	44,44%
Design	30	9	30,00%	9	30,00%
Direito	1688	370	21,92%	386	22,87%
Enfermagem	15	7	46,67%	7	46,67%
Engenharia Biomédica	31	9	29,03%	9	29,03%
Engenharia Civil	49	13	26,53%	13	26,53%
Engenharia de Produção	18	5	27,78%	5	27,78%
Engenharia de Sistemas Ciber-Físicos	7	3	42,86%	3	42,86%
Filosofia	1	0	0,00%	0	0,00%
Fisioterapia	7	0	0,00%	0	0,00%
Fonoaudiologia	14	3	21,43%	3	21,43%
História	36	14	38,89%	14	38,89%
Jornalismo	173	47	27,17%	47	27,17%
Letras - Português e Inglês - Licenciatura	9	1	11,11%	1	11,11%
Letras: Língua Inglesa - Tradução: Inglês/Português	2	2	100,00%	2	100,00%
Pedagogia	84	10	11,90%	10	11,90%
Psicologia	177	29	16,38%	29	16,38%
Publicidade e Propaganda	63	14	22,22%	14	22,22%
Relações Internacionais	195	62	31,79%	63	32,31%
Serviço Social	33	3	9,09%	3	9,09%
Total Geral (participação de estudantes)	3496	873	24,97%	902	-

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA – 2021 a 2023.

Este Relatório traz uma análise comparativa da maioria dos dados obtidos na avaliação do triênio.

#### 2.4.1.4 Análise comparativa - ciclo 2021-2023

As respostas sobre o motivo pelo qual os estudantes tiveram a iniciativa de buscar estágios não obrigatórios foram bastante semelhantes nas três avaliações, conforme observadas na Tabela 1, com a maior concentração nas alternativas “articular o curso com a prática profissional”, “ampliar as oportunidades futuras de emprego” e “conhecer a profissão”. Mais de três quartos das respostas recaíram sobre essas alternativas nas avaliações de 2021, 2022 e 2023. Observa-se, no entanto, uma curva descendente da soma dessas três alternativas (2021-78,63%; 2022-74,25%; 2023-71,84%), o que se justifica em função da curva ascendente da opção “necessidade de remuneração” que era de 15,24% e aumentou para 19,18%.

Tabela 1. Motivação para realização do estágio (2021 a 2023).

	2021		2022		2023	
	n.	%	n.	%	n.	%
Ampliar as oportunidades futuras de emprego	351	25,00%	267	25,19%	218	24,17%
Articular o curso com a prática profissional	489	34,83%	293	27,64%	235	26,05%
Complementar as atividades curriculares	0	0,00%	14	1,32%	17	1,88%
Conhecer minha profissão	264	18,80%	227	21,42%	195	21,62%
Cumprir as horas de estágio exigidas pelo curso de graduação	86	6,13%	68	6,42%	64	7,10%
Necessidade de remuneração	214	15,24%	191	18,02%	173	19,18%
Total Geral	1404	100,00%	1060	100,00%	902	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA – 2021 a 2023.

Os dados na Tabela 2 confirmam a relevância do estágio para a formação profissional, embora as respostas de alunos, que buscam estágio por necessidade de remuneração, tenham aumentado. Nos três anos de avaliação, os estudantes dizem não utilizar a bolsa para o pagamento da mensalidade da Universidade, a despeito de ser um período pós pandemia com reflexos intensos na economia do país. Um percentual diminuto disse utilizá-la parcialmente, mas com tendência de aumento (14,10%, em 2021, 15,09%, em 2022, 15,96% em 2023).

Tabela 2. Uso da bolsa-estágio para pagamento da mensalidade escolar (2021 a 2023).

	2021		2022		2023	
	n.	%	n.	%	n.	%
Não.	1142	81,34%	860	81,13%	720	79,82%
Sim, integralmente.	64	4,56%	40	3,77%	38	4,21%
Sim, parcialmente.	198	14,10%	160	15,09%	144	15,96%
Total Geral	1404	100,00%	1060	100,00%	902	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA – 2021 a 2023.

Com os dados analisados até o momento fica evidente que o estágio está diretamente associado ao interesse dos estudantes em articular as práticas de ensino com o exercício profissional, ampliando a possibilidade de inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, tornam-se essenciais ações institucionais mais assertivas na direção da prospecção, acompanhamento, monitoramento e supervisão do estágio, de forma a auxiliar os estudantes nessa direção.

Em relação à efetivação do estagiário, é expectativa da metade dos respondentes ou próximo disso nas três avaliações, com uma pequena queda do percentual em 2023. De todo modo, pode ser considerado um percentual significativo de estudantes que pretendem obter trabalho tão logo se forme, considerando a situação de crise econômica vivida no país.

Tabela 3. Possibilidade de efetivação do estágio (2021 a 2023).

	2021		2022		2023	
	n.	%	n.	%	n.	%
Não	291	20,73%	277	26,13%	249	27,61%
Não sei	377	26,85%	248	23,40%	229	25,39%
Sim	736	52,42%	535	50,47%	424	47,01%
Total Geral	1404	100,00%	1060	100,00%	902	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA – 2021 a 2023.

A interlocução entre mundo acadêmico e o profissional, propiciada pelo estágio, demanda um esforço suficientemente organizado da Universidade para que tal propósito se efetive. Nos três anos analisados, a maior parte dos estudantes tomou conhecimento do estágio por outras vias que não a Universidade, destacando-se em curva em ascendência que vai se consolidando: “as redes sociais” (35,97%, 38,11%, 41,96% respectivamente) e

indicação pessoal (26,71%, 28,21%, 29,16%). Em curva descendente, os agenciadores diversos (27,14%, 25,38%, 21,95%) conforme Tabela 5.

O Setor de Estágio da PUC-SP respondeu por apenas 3,99%, em 2021, 3,77% em 2022 e 2,44% em 2023. É bem verdade que as novas gerações são mais afeitas à linguagem das redes sociais, no entanto, por mais que essa seja uma prática que fuja ao controle da Universidade, o fato de a maior parte dos respondentes ter dito que obtém estágio por outros meios que não o Setor de Estágio da PUC-SP evidencia o quanto a Instituição está distante de uma organização com estrutura e ferramentas para exercer protagonismo na inserção de seus estudantes no mercado profissional.

Importante apontar que essa é uma questão para a qual a CPA tem chamado atenção, não só em função dos resultados obtidos nas avaliações do estágio, mas por meio dos vários grupos operativos realizados com os discentes desde 2017.

Observa-se uma lacuna que certamente está relacionada às funções da Universidade relativas à prospecção de oportunidades de estágio no mercado profissional, melhoria de canais e ferramentas que deem mais visibilidade às oportunidades de estágio, com acesso rápido e efetiva comunicação do Setor de Estágio com os estudantes e as organizações concedentes ou que possam a vir oferecer estágios.

Não se deve ignorar o fato de que o Setor de Estágio, até o ano de 2020, utilizou a plataforma *Universia* para publicação de vagas e recrutamento de estudantes, o que possibilitava boa visibilidade das oportunidades de estágio, propiciando maior acessibilidade, segundo informações do próprio setor. Atualmente, no entanto, as vagas são divulgadas por meio da plataforma *Teams* para o qual não foi programada, não servindo aos propósitos de publicação e inscrição dos estudantes nos processos seletivos de estágios, *trainees* e vagas efetivas. A urgência da aquisição de uma plataforma apropriada, como tem sido apontada pelo Setor de Estágios, deve ser considerada se há intenção de dinamizar a ação da Universidade na promoção do estágio não-obrigatório.

Tabela 4. Formas de acesso dos alunos às vagas de estágios (2021 a 2023).

	2021		2022		2023	
Agenciadores (CIEE, NUBE, Cia de Talentos, Cia de Estágios, 99 Jobs etc.).	381	27,14%	269	25,38%	198	21,95%
Feira de recrutamento	15	1,07%	9	0,85%	9	1,00%
Indicação de professores da PUC-SP	58	4,13%	33	3,11%	30	3,33%
Indicação pessoal	375	26,71%	299	28,21%	263	29,16%
Jornais/revistas	14	1,00%	6	0,57%	2	0,22%
Mídias do Setor de Estágios da PUC-SP	56	3,99%	40	3,77%	22	2,44%
Redes sociais (Facebook, LinkedIn etc.)	505	35,97%	404	38,11%	378	41,91%
Total Geral	1404	100,00%	1060	100,00%	902	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA – 2021 a 2023.

Considerando que a maior parte dos estágios não-obrigatórios foi obtida por iniciativa do próprio estudante, poderia haver forte possibilidade de que não estivesse diretamente relacionada à área de conhecimento cursada por ele, mas os dados evidenciam exatamente o contrário. Conforme tabela 5, nos três anos analisados, a grande maioria dos estudantes informou que o estágio está diretamente relacionado à profissão para a qual está se formando (91,67%, em 2021, 89,06%, em 2022 e 90,13% em 2023).

Em parte, isso se deve ao fato de que o maior número de respondentes é oriundo de cursos em que o exercício profissional está claramente configurado, com campos de atuação consolidados e, por isso, com maior oferta de oportunidades. Muitos dos cursos com menor respondentes apresentam menor oferta e, nesses casos, a possibilidade de desvio

do estágio obtido em relação à formação pode ser maior. Este é um aspecto que deve ser investigado futuramente, pois configura infração do contrato baseado na Lei de estágios e embora menos de 10% tenham respondido que o estágio não está diretamente relacionado à área de conhecimento da sua formação, o ideal é que 100% esteja diretamente relacionada para que se constitua de fato em estágio e não em subemprego.

Tabela 5. Relação do estágio com a área de conhecimento do curso (2021 a 2023).

	2021		2022		2023	
Não	117	8,33%	116	10,94%	89	9,87%
Sim	1287	91,67%	944	89,06%	813	90,13%
Total Geral	1404	100,00%	1060	100,00%	902	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA – 2021 a 2023.

Os dados também evidenciam que a supervisão do estágio, exigida legalmente para os estágios não-obrigatórios, não está sendo realizada a contento, confirmando o distanciamento da Instituição em relação aos mecanismos de acompanhamento acadêmico do estágio não-obrigatório (tabela 6).

Embora mais da metade dos estudantes dissesse conhecer o responsável em seu curso pela supervisão do estágio (64,74%, em 2021, 61,98%, em 2022 e 56,77% em 2023), muitos (41,45%, 43,05% e 35,48%, respectivamente) informaram que não precisaram da supervisão.

Assim, a supervisão parece ser demandada pelo estudante e não o inverso, pois se fizesse parte da rotina institucional, é provável que o maior número de respostas recaísse sobre a opção “sei quem é o supervisor e já fui orientado por ele”. Aliás, essa é uma perspectiva mais adequada do ponto de vista institucional, uma vez que o supervisor acadêmico, designado para o acompanhamento do estágio não-obrigatório, tem condições de, por meio de encontros sistemáticos, individuais ou em grupo, de leitura de relatórios produzidos pelos estagiários, contribuir para a sistematização de conhecimentos e reflexão sobre a produção teórica e prática, intervindo para a melhoria das condições de realização dos estágios.

No entanto, observa-se que cerca de menos de um terço dos estudantes nas avaliações realizadas no triênio sequer sabia sobre a existência do supervisor em seu curso. Esse dado reafirma a baixa institucionalidade do acompanhamento acadêmico dos estágios não obrigatórios na Universidade, pois, como já mencionado, a supervisão é exigência legal e deveria, desde o primeiro momento, ser apresentada aos estudantes ao lado de todas as demais informações relativas ao estágio, no momento mesmo de seu ingresso. A orientação do estagiário pelo supervisor acadêmico, seja ele o coordenador de estágio ou um professor designado por ele, pode trazer contribuições importantes para a articulação ensino e serviço e para a avaliação e acompanhamento da qualidade do estágio oferecida pela concedente. Atualmente, aliás, pode ser exercida inclusive virtualmente.

Tabela 6. Supervisão acadêmica dos estágios não obrigatórios (2021 a 2023).

	2021		2022		2023	
Já procurei o supervisor e não fui atendido por ele	2	0,14%	3	0,28%	4	0,44%
Não sei se há supervisor em meu curso	493	35,11%	400	37,74%	386	42,79%
Sei quem é o supervisor do curso e já fui orientado por ele	327	23,29%	201	18,96%	192	21,29%
Sei quem é o supervisor do curso e não precisei de sua orientação até o momento	582	41,45%	456	43,02%	320	35,48%
Total Geral	1404	100,00%	1060	100,00%	902	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA – 2021 a 2023.

Diferentemente do que acontece com a supervisão acadêmica, as concedentes têm cumprido sua função legal, disponibilizando supervisão para o estagiário, seja à distância, seja presencialmente (prevalecendo essa alternativa no pós-pandemia), conforme os dados constantes da Tabela 7. Poucos foram os que responderam não ter qualquer supervisão no local do estágio. Conforme já ressaltado em relatórios anteriores, se, por um lado, a resposta a essa questão não poderia ser diferente, por outro, ela põe em xeque o papel da supervisão devida à Universidade, onerando e/ou terceirizando de forma não intencional aquela que é sobretudo sua função que é a de acompanhar diretamente os estágios não obrigatórios.

Tabela 7. Supervisão de profissionais no local do estágio (2021 a 2023).

	2021		2022		2023	
Não. (Siga direto para a questão 19).	49	3,49%	49	4,62%	34	3,77%
Sim, a distância (com uso de ferramentas de comunicação e T.I.)	436	31,05%	167	15,75%	108	11,97%
Sim, no próprio local do estágio	919	65,46%	844	79,62%	760	84,26%
Total Geral	1404	100,00%	1060	100,00%	902	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA – 2021 a 2023.

Essa observação é tanto mais importante ao se considerar a periodicidade da supervisão oferecida pela concedente: no triênio, a maioria disse receber supervisão diariamente.

Tabela 8. Periodicidade da supervisão da concedente (2021 a 2023).

	2021		2022		2023	
diariamente	1001	73,98%	703	66,32%	617	68,40%
semanalmente	203	15,00%	159	15,00%	132	14,63%
quinzenalmente	34	2,51%	27	2,55%	24	2,66%
mensalmente	45	3,33%	63	5,94%	43	4,77%
bimestralmente	21	1,55%	23	2,17%	17	1,88%
semestralmente	49	3,62%	85	8,02%	69	7,65%
Total Geral	1353	100,00%	1060	100,00%	902	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA – 2021 a 2023.

Outro aspecto importante do acompanhamento dos estágios não obrigatórios se refere ao cumprimento das 6 horas/diárias regulamentares de estágio, por repercutirem diretamente na condição de aprendizagem. Conforme resposta dada pelos estudantes, a maioria confirmou que as horas regulamentares são respeitadas pelas concedentes. Ainda que seja uma porcentagem alta, cabe ressaltar que o ideal seria que todos (100%) optassem por essa alternativa, pois se trata de uma exigência legal e contratual. Mais uma vez, torna-se evidente que é preciso aperfeiçoar o acompanhamento acadêmico-institucional dos estagiários para que seja garantido para todos os estudantes o tempo estipulado legalmente.

Tabela 9. Cumprimento das horas regulamentares (2021 a 2023)

	2021		2022		2023	
Às vezes o estágio me solicita além das horas regulamentares.	237	17,05%	176	16,89%	144	16,13%
O estágio me solicita além das horas regulamentares.	50	3,60%	57	5,47%	27	3,02%
O estágio respeita as horas regulamentares.	1103	79,35%	809	77,64%	722	80,85%
Total Geral	1390	100,00%	1042	100,00%	893	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA- 2021-2023

### *Perfil sociodemográfico dos estagiários*

Com o objetivo de aprimorar a avaliação do estágio não obrigatório, introduziu-se no relatório análise de questões relativas ao perfil sociodemográfico dos estagiários. Foi possível analisar no triênio o número de estagiários e motivação para os estágios por



sexo/gênero, raça/cor. Os demais cruzamentos foram sistematizados na avaliação de 2023.

Com base na autodeclaração dos estudantes, há entre os estagiários uma distribuição quase homogênea entre os gêneros, com predomínio do público feminino. Embora não tenhamos dados de perfil sociodemográfico dos estudantes que frequentam a PUC-SP, os resultados da avaliação do estágio espelham aqueles que temos observado na análise do perfil dos que se inscreveram no vestibular da PUC-SP, em que as mulheres também são maioria.

Tabela 10. Número de estagiários por sexo/gênero (2021 a 2023).

	2021		2022		2023	
Feminino	807	57,48%	625	58,96%	504	55,88%
Masculino	597	42,52%	435	41,04%	398	44,12%
Total Geral	1404	100,00%	1060	100,00%	902	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA 2021-2023

Na análise das respostas em relação à raça/cor, a população de estagiários também repete os dados que têm sido encontrados entre aqueles que se inscrevem no vestibular da PUC-SP, com a grande maioria entre aqueles que se autodeclararam brancos, seguidos muito de longe por aqueles que se autodeclararam pardos, preto e da raça amarela. Os dados do triênio são bastante semelhantes.

Tabela 11. Distribuição dos(as) estagiários(as) por raça/cor (2021 a 2023).

Ano	Amarela		Branca		Indígena		Parda		Preta		Não desejo declarar		Não responderam à questão	
2021	57	4,06%	1069	76,14%	3	0,21%	163	11,61%	83	5,91%	16	1,14%	13	0,93%
2022	35	3,30%	821	77,45%	6	0,57%	129	12,17%	56	5,28%	10	0,94%	3	0,28%
2023	37	4,10%	688	76,27%	5	0,55%	108	11,97%	52	5,76%	9	1,00%	3	0,33%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA. \*Nº de participantes que não declararam raça/cor.

Com relação ao cruzamento das respostas sobre motivação e gênero prevalece o interesse pela experiência profissional, com uma ligeira diferença entre homens e mulheres. Nos dois últimos anos, não houve praticamente diferença entre as respostas. As estagiárias e os estagiários são motivados a realizar estágios não obrigatórios pelo interesse de ampliar a formação e garantir oportunidade de empregabilidade futura.

No entanto, a análise do triênio mostra que é entre as mulheres que está o maior número de respostas voltadas à necessidade de remuneração, embora em 2023 o percentual de estagiários tenha se equiparado ao das estagiárias quanto a esse quesito (19,10 % e 19,25% respectivamente)

Tabela 12. Motivação para a realização do estágio por gênero/2023

		Ampliar as oportunidades futuras de emprego		Articular o curso com a prática profissional		Complementar as atividades curriculares		Conhecer minha profissão		Cumprir as horas de estágio exigidas pelo curso de graduação		Necessidade de remuneração	
Feminino	2021	197	24,41%	305	37,79%	0	0,00%	142	17,60%	47	5,82%	116	14,37%
	2022	142	22,72%	183	29,28%	7	1,12%	137	21,92%	36	5,76%	120	19,20%
	2023	107	21,23%	146	28,97%	14	2,78%	105	20,83%	35	6,94%	97	19,25%
Masculino	2021	154	25,80%	184	30,82%	0	0,00%	122	20,44%	39	6,53%	98	16,42%
	2022	125	28,74%	110	25,29%	7	1,61%	90	20,69%	32	7,36%	71	16,32%
	2023	111	27,89%	89	22,36%	3	0,75%	90	22,61%	29	7,29%	76	19,10%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA.

Quanto à motivação para a realização do estágio em relação a cor/raça, observa-se que os alunos que se autodeclararam brancos estão interessados em ampliar a formação e a oportunidade de empregabilidade futura. É muito maior o número dos estagiários pretos e pardos que declararam a necessidade de remuneração, em comparação com a população branca, predominante no total da população. Em 2023, entre os pretos, quase a metade 46,15% (ou o triplo dos brancos) informa que a realização do estágio foi motivada pela necessidade de remuneração. A autodeclaração de raça/cor no questionário não exige resposta obrigatória, sendo assim, alguns participantes optaram por não responder observando um aumento nos dois últimos anos.

Tabela 13. Motivação para realização do estágio por raça/cor

	Ano	Ampliar as oportunidades futuras de emprego	Articular o curso com a prática profissional	Complementar as atividades curriculares	Conhecer minha profissão	Cumprir as horas de estágio exigidas pelo curso de graduação	Necessidade de remuneração
Amarela	2021	43,86%	35,09%	-	5,26%	15,79%	0,00%
	2022	31,00%	23,00%	0,00%	23,00%	14,00%	9,00%
	2023	35,14%	21,62%	0,00%	18,92%	13,51%	10,81%
Branca	2021	24,23%	35,73%	-	21,14%	5,80%	13,10%
	2022	25,00%	28,00%	1,00%	22,00%	7,00%	16,00%
	2023	25,58%	27,76%	2,33%	22,67%	7,12%	14,53%
Indígena	2021	0,00%	0,00%	-	66,67%	33,33%	0,00%
	2022	0,00%	33,00%	0,00%	50,00%	17,00%	0,00%
	2023	20,00%	40,00%	0,00%	0,00%	20,00%	20,00%
Parda	2021	25,15%	32,52%	-	10,43%	4,91%	26,99%
	2022	28,00%	25,00%	2,00%	12,00%	5,00%	29,00%
	2023	15,74%	18,52%	0,00%	20,37%	6,48%	38,89%
Preta	2021	22,89%	27,71%	-	14,46%	4,82%	30,12%
	2022	14,00%	23,00%	2,00%	27,00%	2,00%	32,00%
	2023	15,38%	17,31%	1,92%	17,31%	1,92%	46,15%
Não desejo declarar	2021	18,75%	37,50%	-	12,50%	12,50%	18,75%
	2022	30,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	20,00%
	2023	33,33%	33,33%	0,00%	0,00%	11,11%	22,22%
Não responderam*	2021	-	-	-	-	-	-
	2022	0,00%	33,00%	0,00%	33,00%	0,00%	33,00%
	2023	0,00%	66,67%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA. Obs.: \*Nº de participantes que não responderam à questão sobre raça/cor, mas responderam sobre o uso da bolsa estágio para pagamento da mensalidade.

Conforme anunciado, as questões a seguir trazem as respostas de 2023 e estão dispostas primeiro na apresentação de resultados quanto ao gênero e em seguida em relação à cor/raça.

Observa-se na Tabela 14, que a maioria dos estagiários (mulheres e homens) não depende da remuneração do estágio para o custeio do curso que realizam. Uma pequena diferença mostra que os estagiários (homens), que dependem integral ou parcialmente, é ligeiramente maior do que o das estagiárias (22,73% e 16,48% respectivamente).

Tabela 14. Uso da bolsa-estágio para pagamento da mensalidade - distribuído por sexo/gênero – 2023

	Não.	Sim, integralmente.	Sim, parcialmente.
Feminino	83,52%	3,67%	12,81%
Masculino	77,27%	4,97%	17,76%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA.

Em relação ao valor da bolsa-estágio, os dados refletem a realidade do mercado de trabalho, as mulheres recebem valores bem menores do que os homens sobretudo em relação a remuneração menor do que o salário mínimo. Observando a tabela abaixo, vemos que cerca de um terço dos estagiários concentra a remuneração na faixa de um

salário mínimo e meio, com vantagem para os homens. No entanto, quanto mais subimos na escala de valores, o número maior de respostas é do gênero masculino (66,83%). Ao contrário, quando descemos na escala de valores, as respostas do público feminino são em maior número (46,23%). Reproduz-se no estágio o que historicamente observa-se na sociedade brasileira: os homens sendo mais bem remunerados que as mulheres.

Tabela 15. Valor da bolsa-estágio\* por gênero – 2023

	acima de dois salários mínimos	dois salários mínimos	um salário mínimo e meio	um salário mínimo	menos de um salário mínimo
Feminino	7,94%	10,71%	35,12%	15,67%	30,56%
Masculino	12,81%	15,58%	38,44%	13,57%	19,60%

\* Valor do salário mínimo de R\$ 1.320,00 em 1º de maio de 2023.

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA.

Verifica-se na tabela abaixo que quanto a possibilidade de efetivação no estágio, as mulheres também estão em desvantagem: um pouco mais da metade acredita que não será ou não sabe se será efetivada (54,96%), enquanto que 57,55% dos homens se sentem seguros para afirmar que acreditam que serão efetivados.

Tabela 16. Possibilidade de efetivação no estágio por gênero – 2023

	Não	Não sei	Sim
Feminino	27,53%	27,43%	45,04%
Masculino	19,86%	22,59%	57,55%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA.

Sobre as formas de acesso aos estágios, o cruzamento por gênero não revela alterações em relação à população total, conforme a Tabela 16. As “redes sociais” são a forma mais prevalentemente apontada pelas estagiárias (39,62%) e estagiários (36,36 e é seguida pela “indicação pessoal” (27,58% e 28,18% respectivamente).

Tabela 17. Formas de recrutamento por gênero – 2023

	Agenciadores (CIEE, NUBE, Cia de Talentos, Cia de Estágios, 99 Jobs etc.)	Feira de recrutamento	Indicação de professores da PUC-SP	Indicação pessoal	Jornais/revistas	Mídias do Setor de Estágios da PUC-SP	Redes sociais (Facebook, LinkedIn etc.)
Feminino	23,35%	0,98%	4,60%	27,58%	0,67%	3,20%	39,62%
Masculino	27,69%	0,98%	2,24%	28,18%	0,63%	3,92%	36,36%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA.

Em relação ao uso da bolsa-estágio para pagamento da mensalidade, também não se observa grande alteração, considerando o cruzamento por raça/cor. Uma ligeira alteração se dá entre os pardos, com 6,98% dizendo usar integralmente a bolsa-estágio para auxiliar no pagamento da mensalidade.

Tabela 18. Uso da bolsa-estágio para pagamento da mensalidade - distribuído por raça/cor – 2023.

	Não.	Sim, integralmente.	Sim, parcialmente.
Amarela	75,68%	8,11%	16,22%
Branca	79,65%	3,20%	17,15%
Indígena	80,00%	20,00%	0,00%
Parda	81,48%	8,33%	10,19%
Preta	80,77%	3,85%	15,38%
Não desejo declarar	77,78%	11,11%	11,11%
Não responderam à questão*	100,00%	0,00%	0,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA. \*Nº de participantes que não responderam à questão sobre raça/cor, mas responderam sobre a uso da bolsa estágio para pagamento da mensalidade.

Sobre o valor da bolsa-estágio por cor/raça prevalece para brancos, pardos, pretos um salário mínimo e meio. Os pretos são maioria em relação ao valor da bolsa de dois salários

mínimos, mas acima de dois salários mínimos estão os brancos. Pode-se considerar elevado o número de estagiários em quase todas as raças/cores, pois um quarto deles, exceto os que se autodeclararam pretos, recebem menos de um salário-mínimo. Entretanto tais dados podem estar relacionados à carga horária dos estágios.

Tabela 19. Valor da bolsa-estágio por cor/raça – 2023.

	acima de dois salários mínimos	dois salários mínimos	um salário mínimo e meio	um salário mínimo	menos de um salário mínimo
Amarela	10,81%	5,41%	29,73%	29,73%	24,32%
Branca	11,05%	12,79%	34,88%	14,24%	27,03%
Indígena	0,00%	0,00%	20,00%	20,00%	60,00%
Não desejo declarar	0,00%	11,11%	22,22%	22,22%	44,44%
Parda	8,33%	14,81%	47,22%	9,26%	20,37%
Preta	3,85%	17,31%	46,15%	17,31%	15,38%
Não responderam à questão*	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	0,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA. \*Nº de participantes que não responderam a questão sobre raça/cor, mas responderam a questão sobre valor da bolsa estágio.

A possibilidade de efetivação no estágio também não sofre muita alteração quando se distribui a população por raça/cor, o que parece sugerir uma ausência de discriminação, ainda que estejamos lidando apenas com a percepção dos estagiários sobre as possibilidades futuras. Há que se avaliar o quanto essa percepção se realizará igualmente para todos.

Tabela 20. Possibilidade de efetivação no estágio por raça/cor – 2023.

	Não	Não sei	Sim
Amarela	29,73%	10,81%	59,46%
Branca	27,76%	25,29%	46,95%
Indígena	40,00%	60,00%	0,00%
Parda	28,70%	27,78%	43,52%
Preta	23,08%	30,77%	46,15%
Não desejo declarar	22,22%	22,22%	55,56%
Não responderam à questão*	0,00%	0,00%	100,00%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA. \*Nº de participantes que não responderam a questão sobre raça/cor, mas responderam a questão sobre a possibilidade de efetivação no estágio.

Em relação às formas de recrutamento quando fazemos o cruzamento por raça/cor em relação aos dados gerais, observa-se que a maioria dos estudantes utiliza as redes sociais como forma de acesso aos estágios. Na sequência, para os estagiários brancos e amarelos a indicação pessoal é o número maior. Para os pardos e pretos, os agenciadores. Os indígenas e os pardos são o que menos utilizam as mídias do Setor de Estágio.

Tabela 21. Formas de recrutamento por cor/raça – 2023.

	Agenciadores (CIEE, NUBE, Cia de Talentos, Cia de Estágios, 99 Jobs etc.).	Feira de recrutamento	Indicação de professores da PUC-SP	Indicação pessoal	Jornais/revistas	Mídias do Setor de Estágios da PUC-SP	Redes sociais (Facebook, LinkedIn etc.)
Amarela	16,22%	0,00%	0,00%	27,03%	2,70%	2,70%	51,35%
Branca	19,91%	1,16%	3,49%	30,81%	0,15%	2,76%	41,72%
Indígena	20,00%	0,00%	0,00%	20,00%	0,00%	0,00%	60,00%
Parda	34,26%	0,00%	2,78%	19,44%	0,00%	0,93%	42,59%
Preta	30,77%	0,00%	3,85%	25,00%	0,00%	1,92%	38,46%
Não desejo declarar	0,00%	11,11%	11,11%	66,67%	0,00%	0,00%	11,11%
Não responderam*	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%

Fonte: Avaliação de Estágios – CPA. \*Nº de participantes que não assinalaram nenhuma opção de resposta sobre raça/cor, mas responderam sobre a forma de obtenção do estágio.

#### 2.4.1.4 Considerações Finais

O instrumento de Avaliação dos estágios não obrigatórios foi construído e aplicado como piloto em 2021 por meio da parceria entre o Setor de Estágio, a Pró-Reitoria de graduação e a CPA. A partir de 2022, essa avaliação tornou-se anual, possibilitando o acompanhamento da evolução dos resultados e a produção de série histórica comparativa. Inicialmente, foram produzidos relatórios gerais da universidade (2021 e 2022). E em 2023, foram elaborados relatórios específicos para os cursos com maior número de participantes, a saber: Direito, Ciências Econômicas, Administração, Relações Internacionais, Jornalismo, Psicologia e Propaganda e Marketing.

A avaliação de 2023 corroborou os achados da avaliação de 2021 e 2022, confirmando que a Universidade ainda não encontrou a forma institucional adequada para a realização dessa tarefa, pelo menos no que diz respeito aos estágios não obrigatórios. Essa situação é tanto mais preocupante quando observamos o pequeno papel que o Setor de Estágio tem ocupado no processo de recrutamento dos estudantes, não sem a preocupação explicitada pelo próprio setor.

Outra preocupação diz respeito ao acompanhamento acadêmico desses estágios. Os resultados mostram que, de maneira geral, as concedentes cumprem seu papel na supervisão das atividades dos estagiários. Entretanto, boa parte dos estagiários da Universidade não conhece ou nunca foram supervisionados por docentes de seu curso, embora isto seja uma exigência legal. A falha no acompanhamento acadêmico do estagiário aponta um distanciamento dos cursos em relação à importância de inserção no mercado profissional.

Atuar nessa direção é tanto mais urgente quando identificamos que o estágio é percebido pelos estudantes como mediação importante para a inserção no mercado de trabalho, bem como para o aprimoramento de sua formação universitária. Pelos dados oriundos da inscrição do vestibular, temos observado que a maior parte daqueles que buscam os cursos da PUC-SP não estão inseridos no mercado de trabalho e, portanto, almejam o curso universitário como sua principal porta de entrada<sup>28</sup>. Nesse sentido, a Universidade precisa oferecer de maneira organizada a porta de saída, seja aprimorando suas práticas de prospecção, seja acompanhando devidamente o estudante em todas as fases de inserção, aí incluída a supervisão adequadamente incorporada às situações de ensino-aprendizagem.

Os dados sobre perfil sociodemográfico dos estagiários são importantes para a produção de informações para os estudantes que frequentam a PUC-SP<sup>29</sup>. Por um lado, confirmam o que temos encontrado nos dados referentes à inscrição no vestibular (NucVest): a população que procura os cursos da PUC-SP é predominantemente feminina e branca, dado refletido na população de estagiários. Essa informação também reproduz os dados da e para a população universitária brasileira.

Embora os dados ainda sejam incipientes, dependendo de uma série histórica mais consistente, já foi possível observar uma diferença na remuneração e na efetivação do estágio entre homens e mulheres. Também foi observada diferença na remuneração da bolsa-estágio entre brancos e pretos. Ambos são dados que reforçam a importância de

---

<sup>28</sup> Cf. os dados objetivos constantes dos relatórios parciais referentes aos grupos operativos realizados na graduação. Item IV Grupo operativo página 87 - <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/cpa/Relatorio-de-Autoavaliacao-Institucional-2023-EDT.pdf>.

<sup>29</sup> Como temos informado, os dados de perfil sociodemográfico dos estudantes que frequentam a PUC-SP não estão acessíveis para consulta, pois não têm sido objeto de tratamento da informação, trabalho somente iniciado no ano de 2022, por iniciativa da CPA, em parceria com a DTI.

ações mais direcionadas da Universidade em relação ao estágio, até mesmo no sentido de acompanhar mais de perto essas diferenças, promovendo políticas de igualdade e equidade também para o estágio, sobretudo junto às concedentes.

Por fim, importante registrar que a parceria constituída entre o Setor de Estágio e a CPA, na produção de dados, atualmente acessíveis ao setor, possibilitam um monitoramento desse tipo de estágio que está sob responsabilidade direta da Universidade. Os relatórios enviados aos coordenadores de curso e ou de estágio possibilitam o aperfeiçoamento do acompanhamento desses estágios. A abertura e apoio da Pró Reitoria de Graduação às medidas de institucionalização do processo avaliativo dos estágios da Universidade e maior apropriação dos coordenadores de curso e de estágio sobre este processo também merece destaque.

Esperamos que a continuidade da produção da série histórica de dados impacte positivamente nos resultados das próximas avaliações.

## 2.4.2 Avaliação da Graduação

### 2.4.2.1 Introdução

O encerramento do 1º Ciclo Avaliativo da Graduação, em 2022, resultou na produção de relatório síntese sobre as principais questões levantadas por discentes e docentes referentes às dimensões avaliativas *organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura (física e tecnológica)* (RAI, 2023, pp. 87-97).

Sem reproduzir a análise detalhada, para o que remetemos a leitura do relatório anterior (RAI, 2023), importa destacar os seguintes aspectos para cada um dos eixos avaliativos.

#### *Organização didático-pedagógica*

Em relação à *organização didático pedagógica*, ressaltou-se a necessidade de maior articulação entre os cursos de graduação e o mercado profissional. Essa é demanda recorrente desde os primeiros grupos operativos realizados em 2017 e vem assumindo diversas formas na fala de estudantes e docentes: a) atualização dos currículos dos cursos de graduação; b) docentes especializados profissionalmente na disciplina que ministram; c) maior proximidade com egressos, de maneira a conhecer as novas orientações do mercado profissional; d) atuação mais incisiva na prospecção de estágio.

Tendo isso em vista é que a CPA tem insistido na importância de uma política de relacionamento de egressos, de maneira a aproximar o mercado profissional dos currículos de graduação, bem como abrir campo de estágio para os estudantes<sup>30</sup>, para além da institucionalização da avaliação periódica de egressos, ainda incipiente.

Uma preocupação constante entre os docentes que integram os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) é a baixa procura por alguns cursos de graduação da PUC-SP, com a dificuldade, inclusive, de abertura de turmas de primeiro ano. Conforme já analisamos anteriormente, muito se deve à ausência de estudos de viabilidade para abertura de novos cursos, levando ao fechamento precoce de muitos deles. Além disso, falta o enfrentamento de problemas reais, nem sempre de fácil solução, mas que começam a impactar na perda de estudantes. Um dos problemas que temos identificado, diz respeito ao próprio quadro docente (ver item a seguir).

Visando aprimorar os motivos dessa perda efetiva de matriculados, é que a CPA propôs estudo de evasão, de que o estudo do perfil sociodemográfico é parte integrante<sup>31</sup>.

#### *Corpo Docente*

A PUC-SP tem sofrido um processo de estagnação na mobilidade de seu corpo docente, em função de questões estruturais ainda não resolvidas, o que vem impactando os cursos de graduação de várias formas: a) no distanciamento geracional entre docentes e discentes; b) na dificuldade decorrente de enfrentar questões relativas às novas pautas juvenis, sobretudo as identitárias; c) dificuldade de os docentes lidarem com a tecnologia em sala de aula; d) distanciamento do corpo docente em relação às novas demandas do mercado profissional; e) dificuldade de contratação de corpo docente especializado para os novos cursos.

---

<sup>30</sup> A prospecção de estágio é uma demanda recorrente dos estudantes de graduação captada por meio dos grupos operativos, mas também por meio da avaliação de estágio. Cf. Avaliação de Estágio no item 2.4.1 desse relatório.

<sup>31</sup> Cf. item 2.3.2 nesse relatório.

Desde 2017, a CPA tem alertado para essa questão e insistido na importância da retomada de uma política de carreira do corpo docente. Recentemente, a partir de Avaliação Contínua da Docência houve a promoção de 72 professores que estavam em situação de auxiliares de ensino, ainda que tivessem título de doutores. No entanto, essa política foi suspensa no ano de 2023.

### *Infraestrutura*

Outro ponto recorrente, diz respeito à infraestrutura física e tecnológica. Estudantes se ressentem da infraestrutura disponível em sala de aula.

Visando ter uma apropriação mais efetiva desse problema é que a CPA planejou, para o ano de 2024, avaliação sobre a infraestrutura física e tecnológica voltada ao ensino<sup>32</sup>.

#### **2.4.2.2 Grupos Operativos**

Grupos operativos são modalidade de grupo focal que tem por objetivo promover a autoavaliação qualitativa dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-graduação da PUC-SP. Na graduação, os grupos operativos vêm sendo realizados desde 2017, já tendo sido ouvidos 652 estudantes de 35 cursos diferentes.

Desde o ano de 2021, os grupos operativos integram o ciclo avaliativo dos cursos de graduação que prevê a articulação entre os diferentes instrumentos de autoavaliação institucional (Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE; Avaliação da Docência), visando promover diagnóstico mais amplo do desempenho dos cursos de graduação. Aos dados obtidos por meio dos três instrumentos de autoavaliação, é incorporada análise dos dados objetivos (inscritos no vestibular, matriculados, concluintes, estudantes em estágio, estudantes bolsistas), consolidados em relatório final a ser entregue ao final do período avaliativo.

Originalmente dedicado à escuta dos estudantes, com a introdução do ciclo avaliativo, o grupo operativo passou a ser realizado também com o Núcleo Docente Estruturante de cada curso, de maneira a adensar a autoavaliação com a percepção dos representantes docentes e da coordenação do curso.

Os grupos operativos têm sido instrumento relevante para a tomada de decisão das coordenações de curso, dos Núcleos Docentes Estruturantes e da Pró-Reitoria de Graduação, indicado na demanda que a CPA tem recebido para realizar grupos operativos mesmo quando fora do ciclo avaliativo, seja com vistas à mudança nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), seja para avaliar a percepção dos estudantes tanto de primeiro período como concluintes. Dessa forma, evidencia-se a apropriação do instrumento de avaliação pela Universidade e a relevância dos resultados que têm sido produzidos.

Em 2023, a CPA foi demandada pelos cursos de Ciências Sociais e Fisioterapia para a realização de grupos operativos, visando respectivamente avaliação do desempenho do curso e proposição de reforma curricular. Os relatórios integrais estão anexados no final desse relatório, mas gostaríamos de chamar atenção para o fato de que os problemas que vem sendo observados desde 2017 continuam recorrentes, o que evidencia que são antes questões estruturais e institucionais do que pontuais a cada curso.

---

<sup>32</sup> Para o planejamento da CPA voltado à avaliação de egresso e da infraestrutura física e tecnológica, cf. Introdução deste relatório.



### 2.4.2.3 Renovação de reconhecimento dos cursos de graduação

Durante o ano de 2023, a CPA participou de avaliações de renovação de reconhecimento (avaliações *in loco*) dos seguintes cursos de graduação: Letras-Português (27/03); Ciências de Dados (3/05); Letras Tradutor Inglês-Português (28/06); Artes do Corpo (11/08); Comunicação e Mídias (4/09); Jogos Digitais (25/10); Design (7/12). Em todas essas avaliações, a CPA obteve a nota máxima (5), numa escala de 1 a 5.

Os cursos também foram bem avaliados. Apesar de algumas notas baixas pontuais nesse ou naquele quesito conforme o curso, a CPA gostaria de chamar atenção para os quesitos em que a nota baixa foi recorrente para a maioria dos cursos, evidenciando problema institucional<sup>33</sup>.

Da totalidade dos cursos avaliados (7 cursos), cinco (5) deles obtiveram nota 3 no quesito “regime de trabalho do coordenador de curso”. A coordenação de curso é essencial ao bom andamento dos cursos de graduação e deveria ter regime de trabalho integral para dar conta de todas as demandas internas e externas aos cursos de graduação. No entanto, na PUC-SP, os coordenadores possuem regime de trabalho parcial, tendo que se dividir entre as exigências da gestão do curso e as aulas ministradas. A CPA já identificou esse problema desde 2017, quando chamou atenção para a divisão de poderes entre as coordenações de curso e as chefias de departamento, problema parcialmente corrigido com o novo Estatuto da Universidade (2019), que deu maiores poderes de decisão aos coordenadores de curso. Permanece ainda a necessidade de garantir contrato de trabalho integral, essencial ao acompanhamento cotidiano dos cursos de graduação.

Em três cursos, o quesito “atuação do coordenador” também foi mal avaliado. Não é recorrente, mas reforça a avaliação do quesito anterior. Ambos os quesitos reforçam a importância da avaliação da coordenação de curso, conforme proposto no planejamento da CPA para o próximo triênio.

O segundo quesito com notas mais baixas (entre 2 e 3 em cinco cursos avaliados) foi o de “atuação do colegiado do curso ou equivalente”. Esse quesito está diretamente associado ao primeiro. Se a coordenação não possui tempo integral de trabalho, tem dificuldade de mobilizar o colegiado do curso para acompanhamento das questões relevantes dos cursos de graduação. Os colegiados de curso são essenciais ao acompanhamento curricular, à discussão e atualização dos planos de ensino, em suma, a todo o conteúdo ministrado nas aulas. Sem uma atuação mais presente do colegiado, os cursos se fragmentam e se desatualizam.

Esses dados sugerem que, pelo menos nos cursos avaliados em 2023, a PUC-SP tem um problema de gestão cotidiana dos cursos o que pode impactar na desorganização dos cursos e na desistência dos estudantes. A CPA sugere debate da comunidade acadêmica sobre esses resultados, indicadores importantes que podem auxiliar no entendimento da evasão dos estudantes dos cursos de graduação da PUC-SP.

Em 4 de outubro de 2023, a CPA também participou do processo de Sistema de Acreditação das Escolas Médicas, do Conselho Federal de Medicina (SAEMA-CFM), do Curso de Medicina da PUC-SP, no qual foi aprovado (curso acreditado) no início de 2024, com validade até março de 2030.

A seguir, seguem os relatórios dos grupos operativos realizados com os cursos de Ciências Sociais e Fisioterapia.

---

<sup>33</sup> Com base em documento de sistematização das notas de avaliação fornecido pela Consultoria de Apoio à Gestão Acadêmica (Consulteg).

## 2.4.3 Pós-Graduação

### 2.4.3.1 Introdução

Encerrado o 1º Ciclo Avaliativo dos Programas de Pós-Graduação da PUC-SP, já houve oportunidade de produzir relatório síntese em que as questões recorrentes foram analisadas (RAI, 2023, pp.45-52).

Sem reproduzir o detalhamento já apresentado em relatório anterior, é importante chamar atenção para questões que se repetem tanto na graduação como na pós-graduação, a saber: i) infraestrutura física e tecnológica; ii) renovação do corpo docente.

No caso do corpo docente, a renovação na pós-graduação está associada à necessidade de introdução de novos temas e linhas de pesquisa, o que pode ser análogo à reivindicação de, na graduação, de maior atualização do docente em relação ao mercado profissional. Ainda que expressos de maneira diversa, considerando a especificidade de cada nível de formação, ambos denotam a defasagem do corpo docente, seja em relação às demandas do ensino, seja em relação à pesquisa.

Específico da Pós-graduação há a reivindicação por maior número de bolsas de estudo. Essa questão já foi mencionada na introdução deste relatório como uma variável que pode explicar a redução de estudantes na Pós-graduação, confirmada aqui pela fala dos estudantes ouvidos nos grupos operativos. Por isso, o desejo de que a Pós-graduação da PUC-SP investisse no modelo híbrido de ensino, evitando, inclusive, o deslocamento entre cidades, onerando os estudantes.

Estudo do perfil do estudante que frequenta a pós-graduação da PUC-SP pode auxiliar no desvelamento dessa questão. No momento, o estudo do perfil está concentrado nos estudantes de graduação, mas poderá ser pauta dos próximos planejamentos da CPA.

### 2.4.3.2 PIPEq-PUC-SP

O Plano de Incentivo à pesquisa (PIPEq), coordenado pela Assessoria de Pesquisa da PUC-SP, foi instituído em 2014 pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, visando conferir “suporte para o desenvolvimento de pesquisas científicas com alta qualidade acadêmica em diferentes linhas de fomento”<sup>34</sup>.

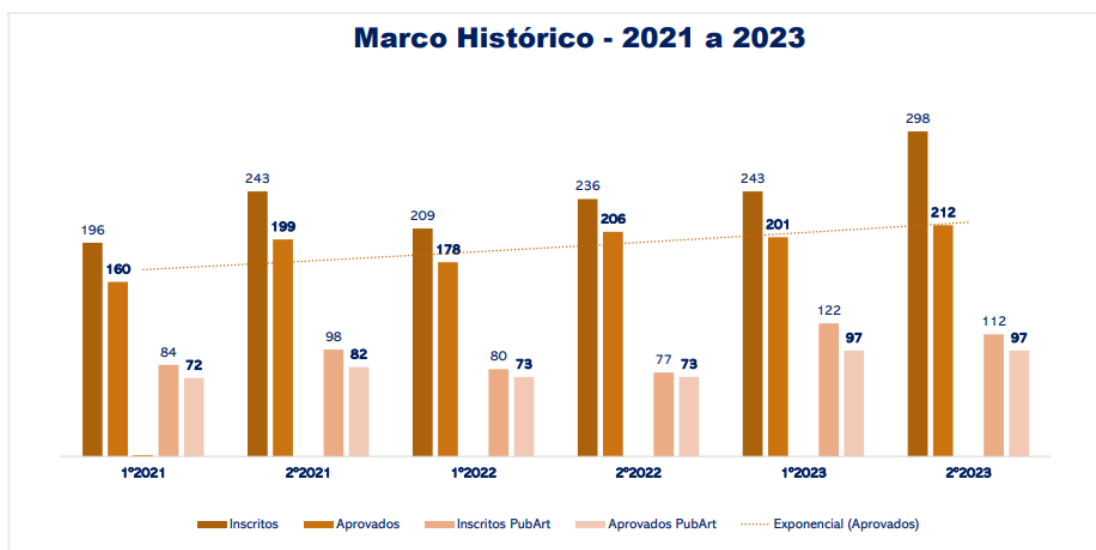
São quatro modalidades de financiamento: PIPEq (incentivo a pesquisa); PIPAD (incentivo aplicado à docência); PIPRINT (incentivo à internacionalização) e PIPEXT (incentivo para atividades de extensão). No total, são 16 linhas de financiamento, todas elas atreladas a contrapartidas de produção de resultados e prestação de contas, avanço significativo em relação às horas pesquisas contratuais, cuja concessão não estava atrelada à demonstração de resultados.

Como a publicação de artigos é essencial à qualidade dos programas de Pós-Graduação, vamos nos ater aos dados sobre Publicação de Artigos (PubArt).

---

<sup>34</sup> Cf. Assessoria de Pesquisa (PUC-SP). Disponível em <https://www.pucsp.br/pesquisa> (último acesso em 12/03/2024).

Gráfico 1: Publicação de Artigos (2021-2023)



Fonte: Assessoria de Pesquisa (PUC-SP)

Considerando o triênio (2021-2023), houve um aumento na solicitação de benefícios totais da ordem de 52%, o que se refletiu no crescimento, ainda que um pouco menor, das concessões (32,5%). O aumento das solicitações evidencia o sucesso do Programa. Mas a disparidade entre solicitação e concessão sugere a necessidade de observar os motivos que levaram à negativa dos benefícios.

No primeiro semestre de 2021, a disparidade entre solicitação e concessão foi da ordem de 18%, mas no segundo semestre de 2023 a disparidade aumentou para 28,8%, quase 10 pontos percentuais em relação a 2021. Interessante observar que essa disparidade já vinha caindo até o segundo semestre de 2022, aumentando em 2023 (17,28%), mas ainda em proporção inferior ao primeiro semestre de 2021.

Importante dizer que o aumento da disparidade entre concessão e benefício no segundo semestre de 2023, se não disse respeito à qualidade dos projetos apresentados – o que demandaria análise mais acurada da Assessoria de Pesquisa – pode significar falta de recursos orçamentários, dado o sucesso do Programa. Analisar esse dado de maneira mais detalhada é essencial para pensar a sobrevivência do Programa, evitando seu estrangulamento.

Em relação à publicação de artigos, vemos um crescimento na solicitação de benefícios. Considerando todo o ano de 2021, foram 180 solicitações. Em 2023, subiram para 234, um aumento de 30%. Importante dizer que a solicitação do benefício PubArt pressupõe artigo publicado nos principais estratos do Qualis-Capes. Portanto, indicador relevante do aumento da produtividade docente, embora não seja possível inferir que se trate da totalidade daqueles que publicaram.

Nesse caso, a disparidade entre solicitação e concessão manteve-se relativamente estável. Em 2021, das 182 solicitações, 154 foram aprovadas ou 84%. Em 2022, houve uma aprovação de 93% das solicitações. No entanto, em 2023, esse número caiu para 83%, um ponto percentual abaixo em relação a 2021. Se a aprovação de benefícios PubArt tem se revelado muito próxima das solicitações, em função de pagamento mediante contrapartida imediata, essa queda pode significar contingenciamento de recursos e, portanto, requer atenção.

Os benefícios concedidos para PubArt significaram 57% dos benefícios aprovados em 2021; caiu para 38% em 2022; e voltou a subir para 47% em 2023. Considerando que são 16 linhas de financiamento, é possível supor que a maior parte dos recursos são disponibilizados para a publicação de artigos.

Se a hipótese de redução de recursos orçamentários se confirma, a CPA sugere concentração de benefícios nessa linha de financiamento, já com maior proporção em relação aos demais, não só porque há uma evidência da redução de disparidade entre solicitação e concessão, mas porque atende a uma necessidade efetiva de estimular a produção docente dos Programas de Pós-graduação. A Assessoria de Pesquisa poderia fazer avaliação mais detalhada no sentido de verificar se não seria interessante canalizar recursos para essa linha de financiamento, inclusive aumentando os montantes e concorrendo de maneira mais paritária com o que é realizado em outras universidades.

Os dados produzidos pela Assessoria de Pesquisa são essenciais para subsidiar a tomada de decisão da Pós-graduação, pois, ainda conforme os dados da AP, em torno de 75% dos recursos são destinados aos docentes da Pós-graduação. Produzir informações mais detalhadas a partir da base de dados da AP parece essencial.

## 2.4.4 Avaliação da docência

### 2.4.4.1 Introdução

Desde o ano de 2008, a Avaliação da Docência é realizada semestralmente, por meio de questionário disponível no Portal Acadêmico (plataforma institucional). Seu objetivo é permitir que estudantes dos cursos de graduação avaliem o desempenho dos professores em sala de aula, considerando múltiplas dimensões pedagógicas.

A partir de 2018, uma série de medidas foram empreendidas pela CPA visando institucionalizar esse processo de avaliação, como periodicidade na aplicação, manutenção do instrumento para garantir a série histórica, padronização na forma de apresentação dos resultados, rotinização do fluxo de procedimentos operacionais, garantindo a sua incorporação ao calendário da Universidade. Além disso, dada a sua regularidade, os resultados da avaliação passaram a ser cada vez mais usados pelas coordenações dos cursos de graduação. A sua incorporação à vida universitária culminou com o uso de seus resultados pela Avaliação Contínua da Docência (Cacepe - Comitê Assessor do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), promovida a cada biênio pela Pró-Reitoria de Planejamento e Avaliação Acadêmicos (PROPAC).

No entanto, a incorporação revelou-se parcial, haja vista que muitos professores, com atividades exclusivas na Pós-Graduação, não eram avaliados, apontando para a ausência de universalidade e de equidade do instrumento. Os dados da tabela abaixo evidenciam que, mesmo assim, uma parcela significativa de professores é avaliada a cada semestre, mas para que possa continuar compondo a Avaliação Contínua da Docência de maneira justa e adequada precisaria abarcar 100% dos professores.

Tabela 1. Professores avaliados (2020-2022)

Professores avaliados pelos estudantes da graduação	2020		2021		2022		2023	
	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem
Nº de professores previstos na avaliação	828	823	806	803	789	776	758	749
Nº de professores participantes	787	738	767	691	694	677	694	682
% professores participantes	95,05%	87,67%	95,16%	86,05%	87,96%	87,24%	91,56%	91,05%

Fonte: Avaliação da docência realizada pela CPA.

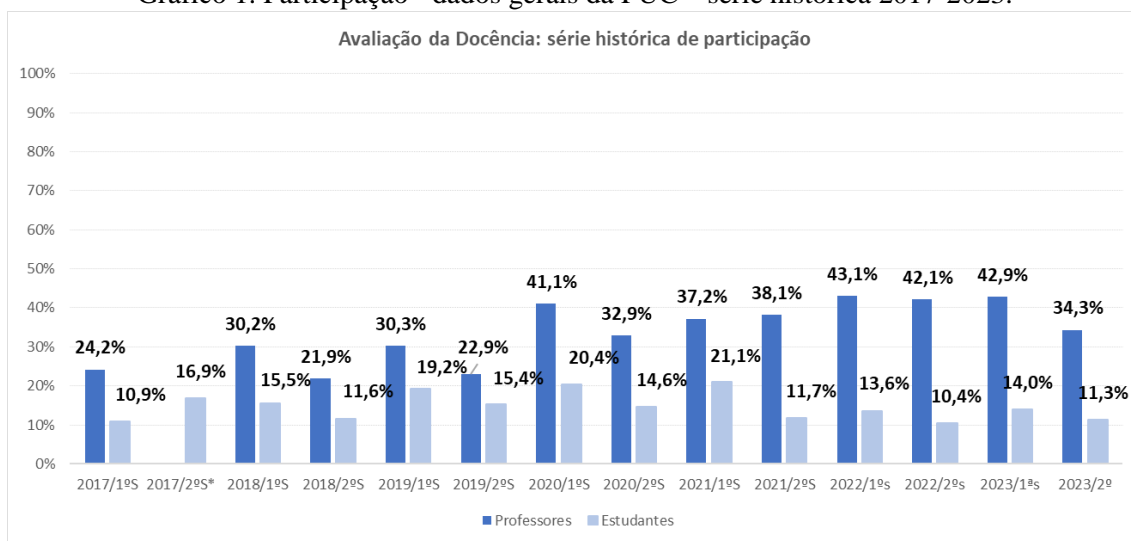
Dessa forma, apesar de sua longevidade, a CPA considerou importante promover alterações no instrumento de maneira a responder às expectativas criadas por sua institucionalização. Assim é que no ano de 2021, iniciamos estudos para substituir o instrumento adequando-o à avaliação da totalidade dos professores da Universidade.

Tendo em vista o encerramento do instrumento da Avaliação da Docência aplicado desde 2017, nesse relatório apresentaremos análise da série histórica coletada até o momento, com única descontinuidade decorrente da mudança de instrumento por ocasião do período pandêmico.

### 2.4.4.2 Participação discente e docente

Embora vários esforços tenham sido empreendidos pela CPA e pelas coordenações de curso visando aumentar a participação dos estudantes, não alcançamos resultados importantes. Os dados abaixo mostram a variação da participação de professores e estudantes ao longo do ciclo avaliativo 2017-2023.

Gráfico 1. Participação - dados gerais da PUC – série histórica 2017-2023.



Fonte: Elaborado pela CPA. \* No 2º semestre de 2017 a avaliação foi disponibilizada somente para os estudantes. O percentual de participação refere-se ao número de estudantes matriculados em disciplinas no curso e ao número de professores com disciplinas no semestre.

Considerando a série histórica analisada, 2017 a 2023, os maiores índices de participação de estudantes ocorreram na ocasião do período pandêmico em 2020 com 20,4% e 2021, com 21,1%, um aumento considerável em relação a 2017 (10,9%). Em 2022, com o retorno das aulas presenciais, esperávamos que os percentuais de participação se mantivessem na faixa dos 20%, mas, logo no primeiro semestre, os índices sofrem uma queda (13,6%) e novamente se aproxima dos patamares do início da série histórica.

Embora empregado todo esforço em comunicação e divulgação da avaliação da docência para alcance da graduação, não ultrapassamos 15% de adesão entre os estudantes nesse período avaliativo (2017/2023). A maior participação de estudantes durante o período de pandemia pode ter ocorrido em razão da avaliação ter sido compreendida ou recebida como mais um canal de comunicação direta com a Universidade, uma vez que todas as atividades acadêmicas e administrativas ocorreram somente no ambiente virtual.

A baixa participação de estudantes é o motivo pelo qual se questiona a validade do instrumento avaliativo, suscitando resistências quanto ao uso de seus resultados, principalmente, entre os docentes.

No que se refere a participação dos professores, a partir do primeiro semestre de 2018, ocorreu um crescimento expressivo, ultrapassando 30% e chegando, em 2020, à marca inédita de mais de 40% da adesão. A hipótese é que esse aumento se deu em decorrência da incorporação dos dados na Avaliação Contínua da Docência. A participação dos professores encerra este ciclo avaliativo com percentuais de 42,9% (1º sem 2023) e 34,3% (2º sem. 2023).

Tabela 2. Participação (2017-2023).

Ano/Semestre	Professores			Estudantes		
	Nº de previstos	Nº participantes	% de participação	Nº de previstos	Nº participantes	% de participação
2017 - 1º sem	917	222	24,21%	12171	1330	10,93%
2017 - 2º sem*	-	-	-	11221	1893	16,87%
2018 - 1º sem	900	272	30,22%	11410	1765	15,47%
2018 - 2º sem	882	193	21,88%	10754	1249	11,61%
2019 - 1º sem	862	261	30,28%	10933	2100	19,21%
2019 - 2º sem	855	196	22,92%	10247	1578	15,40%
2020 - 1º sem	828	340	41,06%	10414	2119	20,35%
2020 - 2º sem	823	271	32,93%	9865	1440	14,60%
2021 - 1º sem	806	300	37,22%	10239	2163	21,13%
2021 - 2º sem	803	306	38,11%	9815	1152	11,74%
2022 - 1º sem	789	340	43,09%	9912	1351	13,63%
2022 - 2º sem	776	327	42,14%	9358	974	10,41%
2023 - 1º sem	758	325	42,88%	9505	1331	14,00%
2023 - 2º sem	749	257	34,31%	9169	1036	11,30%

Fonte: Avaliação da docência realizada pela CPA. Obs.: \* No 2º semestre de 2017 não houve participação docente na avaliação. O percentual de participação refere-se ao número de estudantes matriculados nos cursos de graduação e ao número de professores com disciplinas no semestre/graduação.

#### 2.4.4.3 O questionário da Avaliação da Docência

Para melhor compreender os resultados gerais da PUC-SP em relação às dimensões avaliativas e seus indicadores, o período avaliativo (2017-2023) foi organizado em dois blocos: um com os resultados da avaliação de aulas presenciais (Quadro 1) e outro com as adaptações do instrumento para as aulas síncronas remotas (Quadro 2). No primeiro caso, as questões estão agrupadas em dimensões avaliativas, o que não acontece com as questões produzidas para o período das aulas síncronas-remotas.

Quadro 1. Aulas presenciais (2017-2023)

Planejamento/Conteúdo
Questão 1. Os conteúdos das aulas são articulados com os objetivos da disciplina.
Questão 2. O professor desenvolve o conteúdo da disciplina relacionando-o com a área do curso.
Questão 3. O professor demonstra dominar o conteúdo da disciplina.
Metodologias/ Estratégias de ensino
Questão 4. Os recursos didáticos utilizados pelo professor favorecem a aprendizagem.
Questão 5. O professor cria espaços para o debate de questões articuladas ao conteúdo da disciplina.
Questão 6. O professor esclarece as dúvidas da turma, mostrando-se atento com a aprendizagem dos estudantes.
Ética
Questão 7. O professor respeita as opiniões dos estudantes, mesmo quando diferem das dele.
Questão 8. O professor cumpre com o horário previsto para a aula.
Metodologias avaliativa
Questão 9. As avaliações (provas, trabalhos etc) realizadas na disciplina são compatíveis com o conteúdo abordado em aula.
Questão 10. Ao devolver as avaliações (provas, trabalho etc), o professor faz apontamentos que contribuem para a aprendizagem dos estudantes.
Autoavaliação do estudante
Questão 11. Realizo os estudos/leituras solicitados pelo professor.
Questão aberta.
O espaço abaixo está reservado para que você realize outros comentários a respeito do seu trabalho nessa disciplina.

Fonte: Questionário da avaliação da docência elaborado pela CPA.

Quadro 2. Aulas síncrona-remotas (2020-2021)

Questão 1. As aulas síncronas/remotas iniciaram-se conforme o previsto pelo calendário escolar.
Questão 2. As aulas síncronas/remotas respeitaram o horário previsto.
Questão 3. As aulas síncronas/remotas exigem a presença do professor no horário da aula. O professor tem estado presente.
Questão 4. O professor tem utilizado a plataforma <i>Teams</i> para o desenvolvimento de suas aulas.
Questão 5. O professor armazena os conteúdos/recursos de aulas na plataforma <i>Teams</i> .
Questão 6. O professor demonstrou domínio da ferramenta digital utilizada para as aulas síncronas/remotas.
Questão 7. O professor disponibilizou o plano de ensino no portal acadêmico.
Questão 8. O professor adaptou a metodologia de ensino para desenvolver as aulas síncronas/remotas, diversificando os recursos.
Questão 9. As aulas síncronas/remotas mantiveram o diálogo crítico e o debate das questões desenvolvidas.
Questão 10. A quantidade de atividades para a avaliação do desempenho do estudante foi adequada ao tempo dedicado à disciplina.
Questão 11. As atividades solicitadas foram devolvidas aos estudantes com os devidos comentários.
Questão 12. Se quiser, utilize esse espaço para outras observações.

Fonte: Questionário da avaliação da docência elaborado pela CPA.

As respostas referem-se ao grau de concordância dos estudantes ou dos professores em relação à questão. As alternativas variam do “discordo fortemente” quando o grau de concordância está entre 0% e 25%; “discordo parcialmente”, entre 26% e 50%; “concordo parcialmente”, entre 51% e 75%; e “concordo fortemente”, de 76 % a 100%.

Quadro 3. Peso das Alternativas

Opção de respostas	Grau de concordância	Peso
A	discordo fortemente (0% a 25% de concordância)	2,5
B	discordo parcialmente (26% a 50% de concordância)	5,0
C	concordo parcialmente (51% a 75% de concordância)	7,5
D	concordo fortemente (76 % a 100% de concordância)	10

Fonte: CPA

Para análise, vamos considerar a média obtida pelos docentes avaliados a cada ano, a partir do peso atribuído à alternativa escolhida pelos estudantes.

#### **2.4.4.4 Resultados da avaliação da docência nas aulas presenciais**

Considerando o total das avaliações referentes às aulas presenciais, observamos que as questões que compõem a dimensão “planejamento/conteúdo” (questões 1, 2 e 3) obtiveram médias crescentes ao longo da série histórica analisada.

As questões 1 e 2 - conteúdo das aulas articulado com o disciplina e curso - mostraram melhoria ao longo dos anos, podendo indicar maior atenção dos docentes para esse quesito. Vale mencionar que os temas abordados nessas duas questões já foram referidos na avaliação de grupo operativo, quando os estudantes expuseram voluntariamente suas impressões sobre vários aspectos do curso e das aulas.

A questão 3, embora com menor variação entre as médias, confirma que, na percepção dos estudantes, os docentes demonstram domínio sobre o conteúdo de suas disciplinas.



Tabela 3. Média do desempenho docente (2017-2023)

Questões	Contexto aulas presenciais								
	2 s 2017	1 s 2018	2 s 2018	1 s 2019	2 s 2019	1 s 2022	2 s 2022	1 s 2023	2 s 2023
Q1. Os conteúdos das aulas são articulados com os objetivos da disciplina.	8,79	8,86	8,98	8,88	8,93	9,12	9,07	9,05	9,10
Q2. O professor desenvolve o conteúdo da disciplina relacionando-o com a área do curso	8,78	8,81	8,92	8,82	8,91	9,05	9,05	9,03	9,03
Q3. O professor demonstra dominar o conteúdo da disciplina.	9,11	9,13	9,24	9,14	9,20	9,37	9,31	9,32	9,31

Fonte: Dados da avaliação da docência (aulas presenciais) realizada pela CPA.

A questão referente ao uso de recursos didáticos para o ensino (questão 4) foi a que apresentou as médias mais baixas, tendo o maior conceito no ano de 2022. Essa melhoria pode ser reflexo da capacitação dos docentes, promovida pela Universidade, para o uso das tecnologias digitais e nas metodologias ativas, impulsionada pelas necessidades impostas pela pandemia. Antes, ao contrário, o que havíamos identificado, por meio dos grupos operativos, era o descontentamento dos estudantes em relação à ausência de recursos tecnológicos e falta de habilidade dos professores.

Observamos, nos últimos semestres, uma avaliação mais positiva no que diz respeito à interação dos professores com os estudantes, expresso nas questões 5, 6 e 7 – criação de espaço para o debate, esclarecimentos de dúvidas e respeito à opinião dos estudantes. Mais uma vez, esses movimentos pedagógicos podem também estar relacionados a apropriação e ao maior uso das metodologias ativas.

Com relação à questão 8, há crescente afirmação de que os professores têm cumprido com o horário das aulas.

Tabela 4. Média do desempenho docente (2017-2023)

Questões	Contexto aulas presenciais								
	2 s 2017	1 s 2018	2 s 2018	1 s 2019	2 s 2019	1 s 2022	2 s 2022	1 s 2023	2 s 2023
Q4. Os recursos didáticos utilizados pelo professor que favorecem a aprendizagem.	7,87	7,83	8,02	7,87	7,93	8,31	8,27	8,25	8,25
Q5. O professor cria espaços para o debate de questões articuladas ao conteúdo da disciplina.	8,47	8,49	8,68	8,59	8,69	8,94	8,85	8,86	8,82
Q6. O professor esclarece as dúvidas da turma, mostrando-se atento com a aprendizagem dos estudantes.	8,73	8,75	8,93	8,79	8,89	9,07	9,04	8,94	8,98
Q7. O professor respeita as opiniões dos estudantes, mesmo quando diferem das dele.	8,74	8,75	8,90	8,87	8,93	9,18	9,09	9,00	9,04
Q8. O professor cumpre com o horário previsto para a aula.	8,89	9,07	9,10	9,09	9,17	9,25	9,22	9,15	9,22

Fonte: Dados da avaliação da docência (aulas presenciais) realizada pela CPA.

Sobre a avaliação da aprendizagem, os professores foram mais bem avaliados quando se tratou da compatibilidade do conteúdo dado em aula e as avaliações aplicadas. No entanto, com relação à devolutiva dessas mesmas avaliações (questão 10), as médias não ultrapassaram 8,76 (2022), com nova queda em 2023.

Tabela 5. Média docente (questões 9 a 11)

Questões	Contexto aulas presencias								
	2 s 2017	1 s 2018	2 s 2018	1 s 2019	2 s 2019	1 s 2022	2 s 2022	1 s 2023	2 s 2023
Q9. As avaliações (provas, trabalhos etc) realizadas na disciplina são compatíveis com o conteúdo abordado em aula.	8,86	8,92	8,99	8,97	9,02	9,11	9,10	9,10	9,08
Q 10. Ao devolver as avaliações (provas, trabalho etc), o professor faz apontamentos que contribuem para a aprendizagem dos estudantes.	8,29	8,36	8,45	8,41	8,49	8,76	8,66	8,66	8,63
Q11. Realizo os estudos/leituras solicitados pelo professor.	8,71	8,95	8,89	8,91	8,83	9,15	9,06	9,05	9,00

Fonte: Dados da avaliação da docência (aulas presenciais) realizada pela CPA.

#### 2.4.4.5 Resultados da avaliação da docência nas aulas síncronas remotas<sup>35</sup>

O processo avaliativo, nos anos 2020 e 2021, ocorrido durante a pandemia, teve por objetivo acompanhar e monitorar o desenvolvimento das aulas síncrona-remotas. Uma das principais preocupações foi avaliar o impacto da transição das aulas presenciais para o ambiente virtual, sobretudo em relação à qualidade das atividades acadêmicas.

Tabela 6. Média desempenho docente (2020-2021)

Questões	Contexto das aulas remotas			
	1 s 2020	2 s 2020	1 s 2021	2 s 2021
Q1. As aulas síncronas/remotas iniciaram-se conforme o previsto pelo calendário escolar.	8,14	9,75	9,78	9,71
Q2. As aulas síncronas/remotas respeitaram o horário previsto.	9,09	9,43	9,42	9,35
Q3. As aulas síncronas/remotas exigem a presença do professor no horário da aula. O professor tem estado presente.	8,23	8,23	9,72	9,63
Q4. O professor tem utilizado a plataforma Teams para o desenvolvimento de suas aulas.	8,44	8,79	9,64	9,56
Q5. O professor armazena os conteúdos/recursos de aulas na plataforma Teams.	8,92	9,19	9,21	9,12
Q6. O professor demonstrou domínio da ferramenta digital utilizada para as aulas síncronas/remotas.	8,65	9,10	9,23	9,19
Q7. O professor disponibilizou o plano de ensino no portal acadêmico.	9,03	9,36	9,35	9,33
Q8. O professor adaptou a metodologia de ensino para desenvolver as aulas síncronas/remotas, diversificando os recursos.	8,52	8,91	8,97	8,98
Q9. As aulas síncronas/remotas mantiveram o diálogo crítico e o debate das questões desenvolvidas.	8,55	8,84	9,20	9,15
Q10. A quantidade de atividades para a avaliação do desempenho do estudante foi adequada ao tempo dedicado à disciplina.	8,69	9,07	9,10	9,00
Q11. As atividades solicitadas foram devolvidas aos estudantes com os devidos comentários.	8,39	8,80	8,80	9,06

Fonte: Dados da avaliação da docência (aulas síncronas-remotas) realizada pela CPA.

O impacto positivo que a pandemia causou no aprimoramento dos docentes em relação ao uso das tecnologias digitais e metodologias ativas se confirma quando observamos que é no ano de 2021 que os estudantes mais bem avaliam os docentes, sobretudo nas questões

<sup>35</sup> Os relativos à avaliação das aulas remotas já foram apresentados no relatório de autoavaliação institucional (base de dados 2021-2022) entregue no ano de 2023.

sobre o uso da plataforma digital (questões 4, 5 e 6), avaliação que, por isso, tenderá a ser mais positiva em 2022, quando do retorno definitivo às aulas presenciais.

O mesmo reflexo aparece no que diz respeito ao diálogo e debate com os estudantes. Há um aumento das médias do ano de 2020 para 2021. O resultado obtido em 2021 será praticamente o mesmo em 2022, quando do retorno às aulas presenciais.

Outro dado importante foi a manutenção do horário das aulas (questão 2), evidenciando a opção da Universidade pelas aulas síncrona-remotas, quando muitas Instituições de Ensino Superior preferiram o ensino à distância.

A maior dificuldade foi encontrada no 1º semestre de 2021, exatamente no momento da de transição das aulas presenciais para o modo remoto, reveladas pela insatisfação dos estudantes pelas dificuldades encontradas por parte do corpo docente em se adaptar aos espaços virtuais. Relatos institucionais apontaram também que nesse período parte do corpo discente teve dificuldade de acessibilidade às aulas, em decorrência de problemas com a internet, aquisição de equipamentos, adaptação de espaço físico na rotina domiciliar para o acompanhamento das aulas, entre outros.

Com as capacitações institucionais, os professores passaram a *dominar as ferramentas digitais(Q6)*, a *utilizar a plataforma Teams para as aulas(Q4)*, *armazenando e registrando os conteúdos/materiais didáticos(Q5)* o que permitiu ainda que a ferramenta fosse utilizada como um canal oficial de comunicação entre discente, docentes e gestão. Uma ótima avaliação foi feita com relação a *disponibilização dos planos de ensino no Portal acadêmico (Q7)*, já refletindo, como dito anteriormente, ações institucionais.

Apesar das médias revelarem a superação dos “possíveis problemas” enfrentados no 1º semestre de 2020, com relação à *adaptação da metodologia de ensino para o ambiente remoto*, os estudantes ainda apontaram ressalvas, mantendo a média geral da questão em 8,84, indicando que, naquele momento, a metodologia de ensino ainda não havia sido apropriada adequadamente.

Com relação ao questionamento da *quantidade de atividades para a avaliação do desempenho do estudante se foi adequada ao tempo dedicado à disciplina*, as médias mostraram adequação. E finalmente, a questão 11, sobre a devolutiva das avaliações discentes, observa-se o mesmo resultado obtido para as aulas presenciais, demandando, portanto, maior atenção, uma vez que a devolutiva das avaliações é uma obrigação legal do docente, além de ser um momento relevante para o aprendizado.

#### **2.4.4.5 Considerações finais**

Neste relatório da avaliação da docência, que considerou o período de 2017 a 2023, foram apresentados os percentuais de participação de estudantes e professores e uma breve análise das questões a partir da percepção dos estudantes com relação às aulas e seus professores.

Durante dezesseis anos da aplicação do questionário, pudemos acompanhar diferentes momentos da comunidade em relação ao processo avaliativo, desde as primeiras reações até a aceitação institucional, mais recentemente. Sempre é bom lembrar que essa avaliação de professores pretende aprimorar as ações pedagógicas relevantes para o ensino e a formação dos estudantes.

Os sete anos de aplicação de um único questionário para composição de série histórica permitiu diagnosticar questões específicas de cursos e de professores da graduação. Mesmo considerando os baixos índices de participação, foi possível extrair dados

importantes que contribuíram diretamente para o trabalho dos docentes e das coordenações de curso. A cada semestre, todos os professores e gestores de curso receberam seus relatórios de resultados, reunindo amplo conjunto de dados nos quais se expressam as manifestações dos estudantes em diferentes momentos da trajetória acadêmica acerca das atividades que foram desenvolvidas em sala de aula.

Para encerrar esse instrumento da avaliação da docência, vale ressaltar que o engajamento das coordenações dos cursos e suas estratégias para melhorar os índices de participação foi a principal ferramenta que mobilizou os estudantes, percebida no aumento da participação individual dos cursos, bem como estimulando a participação dos docentes. Além disso, a utilização dos dados da Avaliação da Docência pela Avaliação Contínua da Docência (Cacepe) foi fundamental para o fortalecimento dessa avaliação, dando a ela maior visibilidade e estimulando ações de apropriação dos dados. Destacamos também, as ações da CPA, quando presente nas reuniões da Câmara de Graduação apresentando resultados gerais, informações comparadas e integradas aos demais processos de autoavaliação de cursos.

Com relação ao uso dos resultados desse processo de avaliação, a CPA tem tomado conhecimento de que alguns cursos utilizam os dados para estudos da distribuição de aula e em discussões que tratam de práticas pedagógicas.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A institucionalização das práticas avaliativas tem sido meta constante da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da PUC-SP. Desde 2021, a CPA instituiu:

- ✓ Ciclo Avaliativo dos Programas de Pós-graduação: realizado bienalmente no primeiro semestre de cada ano;
- ✓ Ciclo Avaliativo dos Cursos de Graduação: realizado trienalmente, no segundo semestre de cada ano;
- ✓ Avaliação dos Estágios Não-obrigatórios: realizada ao final de cada ano (segunda quinzena de novembro);
- ✓ Avaliação da Docência: realizada anualmente, duas vezes por ano (maio e outubro).
- ✓ Avaliação dos resultados do Enade: todo primeiro semestre de cada ano, com os resultados publicados do ano anterior;
- ✓ Sensibilização para a realização do Enade: todo segundo semestre de cada ano, com a apresentação e comparação do desempenho dos estudantes, considerando a série histórica dos últimos três exames.

Para o próximo triênio, a CPA pretende rotinizar avaliações referentes aos serviços prestados pela Universidade tanto ao discente quanto ao docente, iniciando com a avaliação dos serviços de infraestrutura tecnológica. Além disso, será objetivo institucionalizar a produção da informação sobre egressos e impacto social, dois indicadores relevantes para as avaliações externas, sobretudo a realizada pela Capes.

No próximo triênio, o empenho em promover informações referentes aos egressos e ao impacto social decorreu de diagnóstico que identificou a sua produção dispersa, sem periodicidade e rotina, sem institucionalidade, portanto, dificultando o trabalho daqueles que dependem dessa informação, como é o caso dos Programa de Pós-graduação da PUC-SP. A CPA entende que pode auxiliar os Programas com a produção dessa informação que é demanda rotineira da Plataforma Sucupira e, exatamente por isso, não justifica a inexistência de base de dados retroalimentada periodicamente. Para além disso, a CPA pretende levar adiante seu trabalho de convencimento da Instituição para desenvolver política de relacionamento de egresso, muito mais ampla que o monitoramento.

Importante ainda destacar o trabalho com o acompanhamento do perfil sociodemográfico dos estudantes de graduação da PUC-SP, ainda incipiente muito em função da ausência de base de dados atualizada que permita conhecer as características dos discentes da PUC-SP, essencial para o desenvolvimento da política estudantil. A CPA estuda sugerir processo de cadastramento periódico dos estudantes de graduação para o próximo triênio, em que os dados de perfil sociodemográfico sejam coletados.

A CPA tem primado por promover ações que se traduzam em produção de informação qualificada para a Universidade, gerando base de dados que possam ser mobilizadas tanto para as avaliações internas, como para as avaliações externas. A ausência de base de dados organizada drena energia e produz retrabalho dos setores responsáveis pelo fornecimento da informação necessária aos avaliadores. Até o momento, tem obtido sucesso nessa sua meta, traduzido na apropriação dos resultados de suas práticas avaliativas.

A CPA espera que esse relatório contribua para a reflexão e a tomada de decisão dos gestores da Universidade, a quem agradece a interlocução e a parceria na produção de seus resultados.

*A Comissão Própria de Avaliação  
Em 25 de março de 2024*

## Anexo I

### Relatório Grupo Operativo Graduação - curso: Ciências Sociais

Esse relatório é resultado da escuta de estudantes do curso de Ciências Sociais da PUC-SP (2º, 4º, 6º e 8º períodos), demandada pela coordenação de curso com vistas a sua avaliação.

Os grupos operativos foram realizados nos dias 26/09, 27/09, 28/09, 11/10 de 2023, tendo sido ouvidos, no total, trinta e um (31) estudantes. Após a análise dos dados objetivos do curso de Ciências Sociais apresentamos a sistematização da escuta dos estudantes, conforme a prioridade de temas definida por eles.

#### *Análise dos dados objetivos*

Em março de 2021, a PUC-SP instituiu, ainda sob a forma de assessoria vinculada à Reitoria, o Escritório de Gestão de Dados (EGD). Ideia decorrente da confluência entre a participação da CPA no Projeto Métricas Fapesp (2018-2020) e a proposta da Reitoria da PUC-SP (gestão 2017-2020) de implantação do PUC-Data<sup>36</sup>, tem por objetivo primordial superar o que Aluísio Segurado bem nomeou de indisponibilidade, incompletude e inconsistência dos dados, devidas, quase sempre, à ausência da interoperabilidade entre os diferentes bancos de dados existente nas universidades (Segurado, 2020)<sup>37</sup>.

A implantação de um Escritório de Gestão de Dados na PUC-SP – experiência que tem se disseminado pelas universidades públicas do país – pretende promover governança centralizada da informação, ainda que a produção permaneça a cargo dos setores competentes, agindo como instância mediadora na orientação e indução da correta produção da informação periódica, tendo objetivos e apropriação institucionais como metas.

A CPA considera a institucionalização da informação essencial para o desenvolvimento de sua atividade, sobretudo porque depende de dados confiáveis, para que também possa produzir diagnósticos e análises mais precisos.

Considerando a recente implantação do Escritório de Gestão de Dados e imaginando que não seria possível, num primeiro momento, organizar de imediato a totalidade dos dados institucionais, a CPA definiu como prioridade a organização dos dados necessários à implantação dos ciclos avaliativos. Para o ciclo avaliativo da graduação, foram definidos para análise, em planejamento conjunto com o EGD, os seguintes dados:

**Quadro 1. Dados objetivos para o Ciclo Avaliativo da Graduação**

Ciclo avaliativo	Dados	Indicadores
Graduação	Inscritos no Vestibular	Evasão / Perfil demográfico/socioeconômico
	Matriculados	
	Concluintes	
	Estudantes em estágio	Inserção profissional
	Estudantes Bolsistas	Sustentabilidade financeira

Fonte: CPA-EGD

<sup>36</sup> Para o histórico desse processo, cf. RAI 2019-2020, pp. 8-13 e Carvalho, M. de; Cesaretti, M.; Veiga, M. A. Unidade de Gestão de Dados: proposta de implementação de gestão estratégica na PUC-SP. São Paulo, Fapesp, 2020. Disponível em <https://www.pucsp.br/cpa/outrosrelatorios>, artigo elaborado para certificação do Curso de “Atualização em Métricas de Desempenho Acadêmico e Comparações Internacionais”, promovido pelo *Projeto Métricas Fapesp* (Projeto FAPESP 2019/10963-7), sob a coordenação de Jacques Marcovitch. Para maiores detalhes cf. [www.metricas.usp.br](http://www.metricas.usp.br).

<sup>37</sup> Cf. Segurado, A. C. *A gestão de indicadores na USP*. Projeto Métricas Fapesp, 30/06/2020. Disponível em [www.metricas.edu](http://www.metricas.edu) (último acesso em 23 de março de 2021).

Importante ressaltar que muitos dados necessários a uma apreensão mais detalhada da situação dos cursos de graduação da PUC-SP ainda demandam tratamento adequado dos bancos de dados. No entanto, entendendo que a institucionalização da informação só será de fato implantada a partir da criação de sua necessidade, é que apresentamos os dados disponíveis, oferecendo um diagnóstico, ainda que parcial, dos cursos de graduação que participaram desse 2º Ciclo Avaliativo-2022.

Nesse relatório, serão analisados os dados objetivos obtidos junto ao setor do Vestibular (NucVest) (número de inscritos, concorrência no vestibular e perfil sociodemográfico dos inscritos) e aqueles produzidos pelo Escritório de Gestão de Dados (matriculados, taxa de evasão, distribuição de bolsas e contratos de estágio).

*a. Inscrição no vestibular*

Os dados produzidos pelo Núcleo de Vestibular (NucVest) são essenciais para analisar o processo de recrutamento dos estudantes para os cursos de graduação da PUC-SP. Em relação ao curso de graduação de Ciências Sociais, considerando a série histórica analisada (2017-2022), o número de inscritos no vestibular vem decrescendo, com queda mais significativa entre os anos de 2018 e 2019, quando houve uma redução de quase 50% (48,2%). Em 2020, houve uma ligeira recuperação, mas não aos patamares do ano de 2018. Desde então, tem apresentado sucessivas quedas, aproximando-se do número de vagas oferecidas.

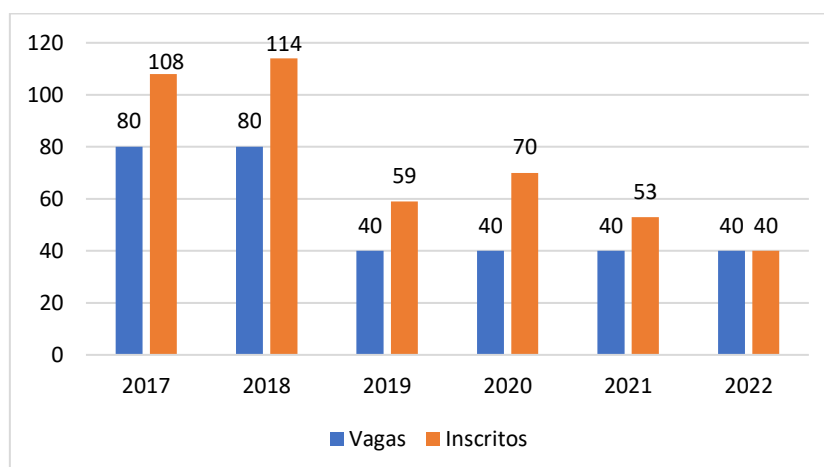
Quadro 2. Vagas e Inscritos no Vestibular (2017-2022)

Ano	Vagas	Inscritos
2017	80	108
2018	80	114
2019	40	59
2020	40	70
2021	40	53
2022	40	40

Fonte: EGD. Elaboração própria CPA

Se a tendência se mantiver, o curso apresenta sério risco de inviabilizar abertura de turmas de primeiro ano, colocando em xeque sua sobrevivência.

Gráfico 1. Vagas e Inscritos no Vestibular (2017-2022)



Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA

b. *Concorrência no vestibular*

O curso de Ciências Sociais reproduz o comportamento dos demais cursos da PUC-SP, tendo entre as suas principais concorrentes, no momento do vestibular, as universidades públicas. Essa não é uma novidade. Desde quando os dados são acompanhados pela CPA (ano de 2017), a PUC-SP sempre foi uma opção às universidades públicas, o que evidencia que, da perspectiva daqueles que a procuram há muito mais similaridades entre as escolas públicas e a PUC-SP do que entre essa e as privadas, ainda que a PUC-SP seja uma universidade paga. Esse é um primeiro dado importante a ser analisado quando da implantação de reformas curriculares ou tomadas de decisão referentes às mudanças de rota: por um lado, ter as universidades públicas como referência; por outro, considerando o valor da sua mensalidade, garantir diferencial que a coloque em patamar superior às suas principais concorrentes. Não sendo assim, tenderá a ser preterida pelas universidades públicas no momento do ingresso.

Quadro 3. Concorrência no Vestibular\* (2017-2019) (%)

Vestibular	Ano		
	2017	2018**	2019**
SISU - Universidades Federais	7	44	21
Universidades Estaduais (FUVEST, UNESP, UNICAMP etc.)	61	75	39
Outras Instituições	15	29	17
Não me inscrevi nem pretendo me inscrever	16	19	11
Não declarado	9		

\*A questão sobre concorrência no vestibular não foi perguntada nos anos posteriores ao de 2019.

\*\*Em 2018 e 2019 os estudantes puderam escolher mais de uma alternativa.

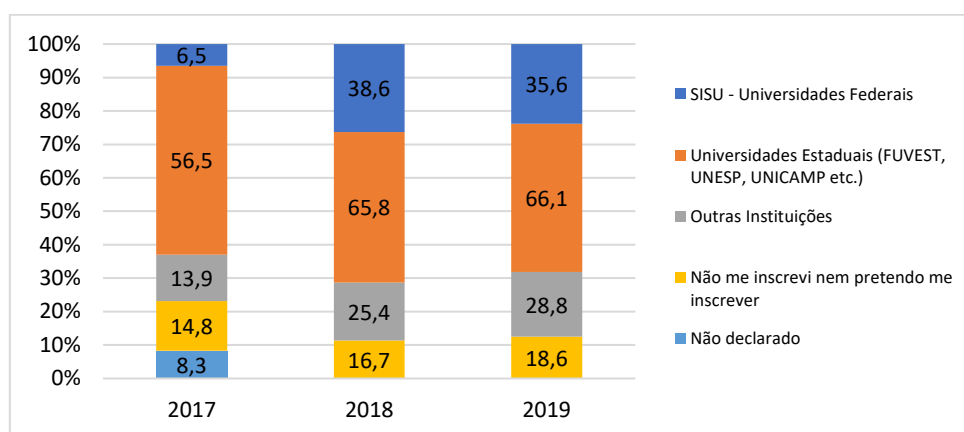
Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA

Conforme os dados apresentados acima, observamos uma mudança de tendência. Se em 2017, 61% dos estudantes responderam que, além da inscrição no vestibular da PUC-SP, haviam se inscrito no vestibular das universidades estaduais, em 2018 há um aumento significativo daqueles que optaram pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU), porta de entrada para as universidades federais. Esse pode ser um sinal de que os estudantes estão em busca de formas alternativas de ingresso ao vestibular tradicional. Ainda assim, as universidades estaduais permaneceram as grandes concorrentes da PUC-SP, com 75% dos estudantes afirmando que também concorreriam ao seu vestibular. Em 2019, as estaduais continuam sendo as maiores concorrentes, embora tendo se aproximado daqueles que optaram também pelas federais.

Em 2018, houve um aumento dos estudantes que optaram pelo vestibular de “outras instituições”, categoria que engloba as universidades privadas *stricto sensu*. Mas, em 2019, aqueles que fizeram essa opção foram em número similar aos de 2017, o que reforça que as grandes concorrentes da PUC-SP, quando se trata do curso de Ciências Sociais, são as universidades públicas. Mais uma vez, é importante destacar que, sendo a PUC-SP universidade paga, há que se evidenciar diferencial que a coloque em vantagem em relação aos cursos oferecidos pelas universidades públicas, sem o quê o curso da PUC-SP tenderá a ser preterido em favor das primeiras. Importa, portanto, enfrentar com seriedade a avaliação que os estudantes do curso de Ciências Sociais fizeram por meio do grupo operativo, como apresentaremos em seguida.



Gráfico 2. Concorrência no Vestibular\* (2017-2019) (% \*\*)



\*Em 2018 e 2019 os estudantes puderam escolher mais de uma alternativa.

\*\*O percentual foi calculado com base no número de estudantes: 114, em 2018; e 59, em 2019.

Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA

### c. Perfil sociodemográfico

A CPA entende que os dados de perfil sociodemográfico dos estudantes são informações essenciais à tomada de decisão relativa aos cursos de graduação. Infelizmente, ainda não dispomos, na PUC-SP, de dados mais bem organizados para além daqueles obtidos no momento da inscrição do vestibular<sup>38</sup>. Os dados que analisaremos a seguir são, portanto, daqueles que procuram os cursos da PUC-SP (estudantes inscritos), não daqueles que ingressaram.

Em relação ao perfil sociodemográfico dos inscritos no vestibular no curso de Ciências Sociais, até 2021 a maioria significativa dos estudantes se autodesignava do gênero feminino. Somente no ano de 2022 há ligeira equiparação, mas com a predominância ainda das mulheres.

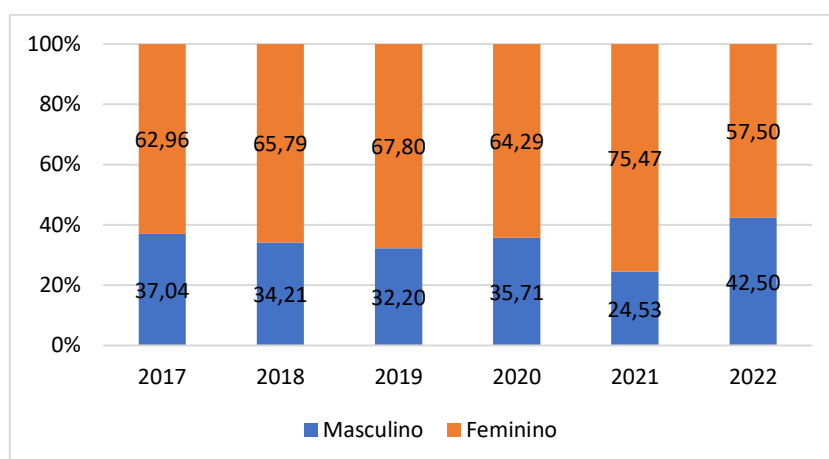
Quadro 4. Gênero (2017-2022) (%)

Ano	Feminino	Masculino
2017	62,96	37,04
2018	65,79	34,21
2019	67,80	32,20
2020	64,29	35,71
2021	75,47	24,53
2022	57,50	42,50

Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA

<sup>38</sup> Mesmo os dados relativos ao vestibular não possuem série histórica de longa duração, em função das alterações aleatórias da ficha de inscrição. Felizmente, ações já foram empreendidas pela Reitoria e os setores demandatários dessas informações, dentre eles a CPA, no sentido de manter a continuidade das informações coletadas por um período mais longo. Para superar o problema de descontinuidade da coleta de informação, circunscrevemos o período em que os instrumentos de coleta se mantiveram iguais (2017-2020). No entanto, não foi para todos os dados que esse período pode ser considerado.

Gráfico 3. Gênero (2017-2022) (%)



Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA

Em relação à cor/raça, a população de inscritos no vestibular é predominantemente branca em toda a série história analisada. Os que se autodeclaravam indígenas, ainda que de pouca expressão em 2017 e 2018, desaparecem nos anos seguintes. Esse é um dado relevante para o curso de Ciências Sociais, sobretudo considerando a centralidade que a discussão sobre os povos originários tem alcançado no Brasil. Uma análise mais precisa demandaria comparação com o curso de Ciências Sociais concorrentes da PUC-SP. Para além disso, seria importante refletir se a discussão etnológica não tem sido deixada de lado pela Antropologia da PUC-SP exatamente quando ela se faz mais presente no debate público.

A população que se autodesignava preta manteve-se estável, com exceção do ano de 2020 e 2022. Neste ano, não só não houve quem assim se identificasse, como aumentou significativamente aqueles que se autodeclaravam brancos. Caíram também aqueles que se identificavam como pardos.

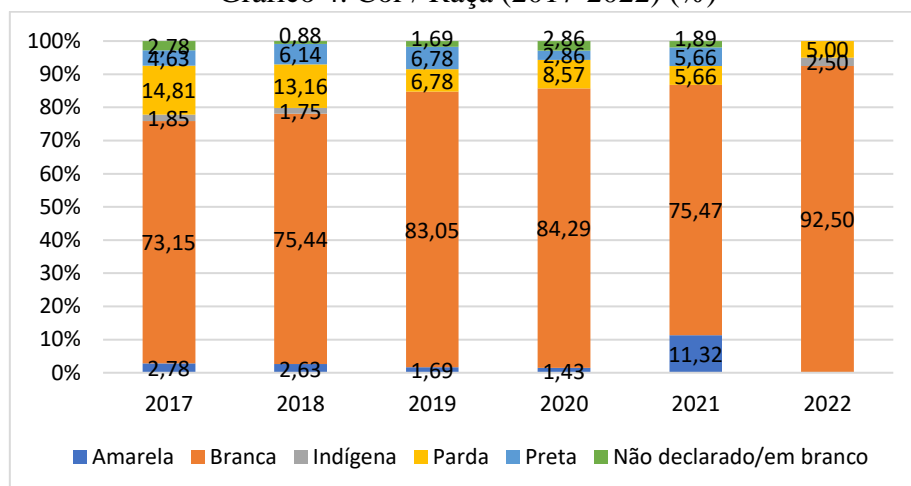
Isso pode significar que a população preta e parda tem optado pelo ingresso via PROUNI. O problema é que se há queda no número de pagantes, cai a proporção dos estudantes que ingressam via PROUNI, e, conseqüentemente, há uma tendência ao embranquecimento dos estudantes do curso de Ciências Sociais da PUC-SP.

Quadro 5. Cor / Raça (2017-2022) (%)

Cor ou raça	Ano					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Amarela	2,78	2,63	1,69	1,43	11,32	0,00
Branca	73,15	75,44	83,05	84,29	75,47	92,5
Índigena	1,85	1,75	0,00	0,00	0,00	2,50
Parda	14,81	13,16	6,78	8,57	5,66	5,00
Preta	4,63	6,14	6,78	2,86	5,66	0,00
Não declarado / Deixou em branco	2,78	0,88	1,69	2,86	1,89	0,00

Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA

Gráfico 4. Cor / Raça (2017-2022) (%)



Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA

Em relação à renda mensal familiar, considerando-se o salário-mínimo vigente a cada ano, somente em dois anos da série histórica, a maioria dos estudantes concentrava-se entre 4 e 10 salários-mínimos (SM): em 2018 (53,51%) e em 2022 (56,42%). Nos demais anos, a maioria está concentrada nas faixas superiores de renda. Em relação às faixas localizadas nos pontos extremos da classificação, temos uma equivalência de cerca de ¼ dos estudantes inscritos. Isso significa dizer que a maior parte dos inscritos está posicionada nas faixas de renda entre 4 e 20 SM. Em todos os anos analisados, essa faixa de renda ultrapassa os 50% dos inscritos: em 2017 e 2018, cerca de 60% dos inscritos estavam nessa faixa. Em 2021 e 2022, há uma queda de estudantes nessa posição, mas ainda são acima de 50% os que são oriundos de famílias que percebem entre 4 e 20 salários-mínimos. Um olhar mais acurado para cada faixa de renda evidencia um ligeiro empobrecimento dos estudantes que têm buscado o curso de Ciências Sociais da PUC-SP, considerando a série analisada.

Quadro 6. Renda mensal familiar (2017-2022) (%) \*

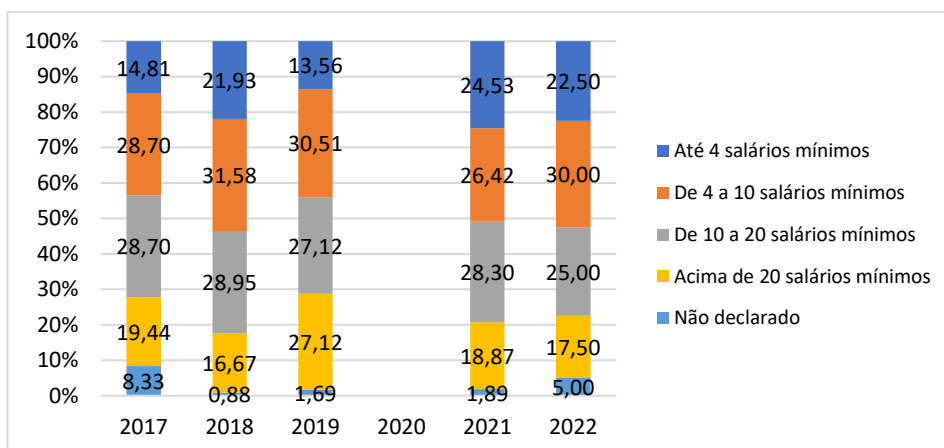
Renda	Ano					
	2017	2018	2019	**2020	2021	2022
Até 4 salários-mínimos	14,81	21,93	13,56		24,53	22,50
De 4 a 10 salários-mínimos	28,70	31,58	30,51		26,42	30,00
De 10 a 20 salários-mínimos	28,70	28,95	27,12		28,30	25,00
Acima de 20 salários-mínimos	19,44	16,67	27,12		18,87	17,50
Não declarado	8,33	0,88	1,69		1,89	5,00

Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA

\*Salário-mínimo (SM) em 2017: R\$ 937,00; 2018: R\$ 954,00; 2019: R\$ 998,00; 2020: R\$ 1.045,00; 2021: R\$ 1.100,00; 2022: R\$ 1.212,00.

\*\*A questão sobre renda mensal familiar não foi perguntada no Vestibular 2020.

Gráfico 5. Renda mensal familiar (2017-2022) (%)



Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA

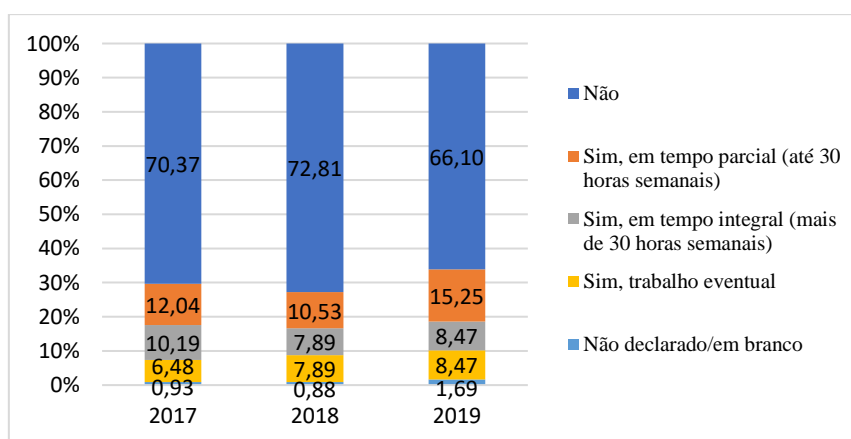
Para a séria histórica existente (2017-2019), a maior parte dos estudantes que se inscreveu no curso de Ciências Sociais da PUC-SP não trabalhava, embora esse número venha decrescendo. Em 2017, cerca de 70% dos estudantes diziam não trabalhar. Em 2019, esse número caiu para 66,10%, o que não significa que haja número significativo daqueles que trabalham em tempo integral. Ao contrário, é em relação ao trabalho em tempo parcial que há aumento no número de respostas entre um ano e outro (de 12,04% para 15,25%). De qualquer forma, esse dado sugere que os estudantes esperam a formação universitária para ingressar no mercado de trabalho, o que torna a gestão do estágio promovida pelo corpo diretivo da Universidade essencial para aqueles que ingressam.

Quadro 7. \*Exercício de atividade remunerada (2017-2019) (%)

Atividade remunerada	Ano		
	2017	2018	2019
Não	70,37	72,81	66,10
Sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais)	12,04	10,53	15,25
Sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais)	10,19	7,89	8,47
Sim, trabalho eventual	6,48	7,89	8,47
Não declarado/em branco	0,93	0,88	1,69

Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA \*A questão sobre exercício de atividade remunerada não foi perguntada nos Vestibulares posteriores ao ano de 2019

Gráfico 6. Exercício de atividade Remunerada (2017-2019) (%)



Fonte: NucVest. Elaboração própria CPA

d. *Matriculados, taxa de evasão, distribuição de bolsas e contrato de estágio*

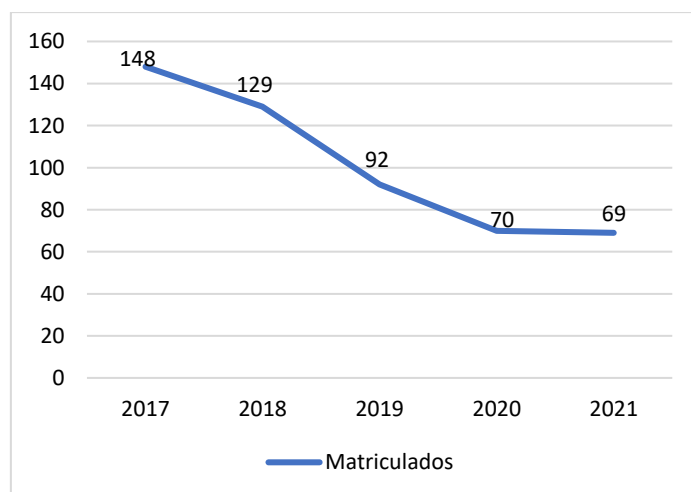
Desde 2017, o total de estudantes matriculados no curso de Ciências Sociais vem apresentando redução significativa. De 2018 para 2019, o curso perde cerca de um terço (28,68%) dos matriculados. Esses números são preocupantes, sobretudo se associados à baixa procura já evidenciada no vestibular. Esses números são corroborados pela alta taxa de evasão.

Quadro 8. Matriculados (final do período 2017-2021)

Ano	Matriculados
2017	148
2018	129
2019	92
2020	70
2021	69

Fonte: EGD. Elaboração própria CPA

Gráfico 7. Matriculados (final do período 2017-2021)



Fonte: EGD. Elaboração própria CPA

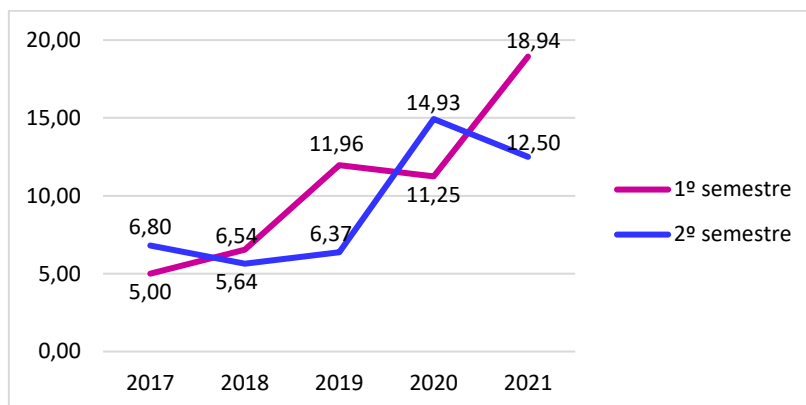
A taxa de evasão se acentuou a partir de 2019, embora já fosse significativa nos anos de 2017 e 2018. Interessante, no entanto, notar que a maior evasão está concentrada no primeiro semestre de cada ano, com a única exceção nos anos de 2017 e 2020 (ano pandêmico). Em, 2021, a taxa de evasão atingiu quase 19% dos matriculados no primeiro semestre que, somada aquela verificada no 2º semestre do mesmo ano, representou quase 30% dos estudantes que então frequentavam o curso. A tendência crescente da evasão a cada ano demanda ação urgente no sentido de diagnosticar e propor ações que possam reverter o quadro. Embora as informações obtidas por meio do grupo operativo sejam relevantes para uma primeira aproximação, não são suficientes, demandando ação coordenada do grupo diretivo no sentido de identificar com precisão os motivos que tem levado os estudantes a abandonar o curso de Ciências Sociais da PUC-SP.

Quadro 9. Taxa de Evasão (2017-2021)<sup>39</sup> (%)

Ano	1º semestre	2º semestre
2017	5,00	6,80
2018	6,54	5,64
2019	11,96	6,37
2020	11,25	14,93
2021	18,94	12,50

Fonte: EGD. Elaboração própria CPA

Gráfico 8. Taxa de Evasão (2017-2021) (%)



Fonte: EGD. Elaboração própria CPA

Como havíamos mencionado anteriormente, quando tratamos do perfil sociodemográfico, sobretudo em relação à variável de raça/cor, a redução no número de estudantes pagantes reflete-se na redução das bolsas PROUNI. Segundo os dados abaixo, a redução foi mais significativa a partir do ano de 2019, intensificando-se nos anos seguintes.

Quadro 10. Distribuição de Bolsas de Estudo (2017-2021)<sup>40</sup>

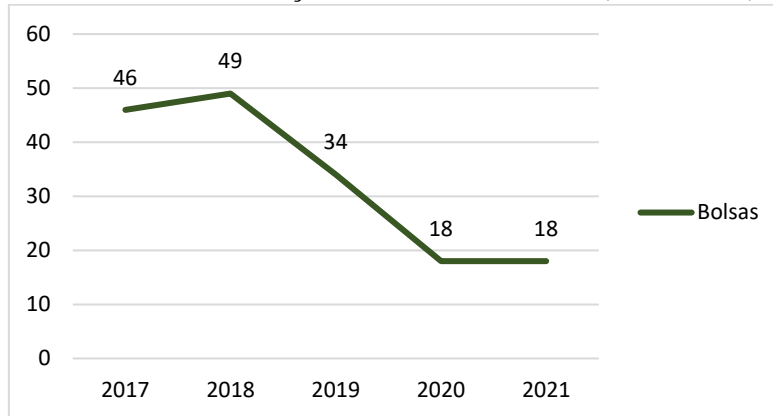
Ano	FUNDESP		ProUni	Total
	Filantropicas	Não assistenciais		
2017	19		27	46
2018	21		28	49
2019	14		20	34
2020	4	1	13	18
2021	8	1	9	18

Fonte: EGD. Elaboração própria CPA

<sup>39</sup> A taxa de evasão considera os estudantes evadidos em relação ao total dos estudantes matriculados no curso. Esse dado foi elaborado a partir de várias reuniões entre a Secretaria de Administração Escolar e o Escritório de Gestão de Dados. Por ser um dado controverso, foi objeto de muita análise e tomou como referências as definições oficiais de evasão (INEP-MEC). No entanto, esse dado ainda está sob análise da Pró-Reitoria de Graduação e poderá sofrer alterações em seu cálculo.

<sup>40</sup> Trata-se da quantidade de bolsas distribuídas a cada ano e não do número de estudantes beneficiados.

Gráfico 9. Distribuição de bolsas de estudo (2017-2021)



Fonte: EGD. Elaboração própria CPA

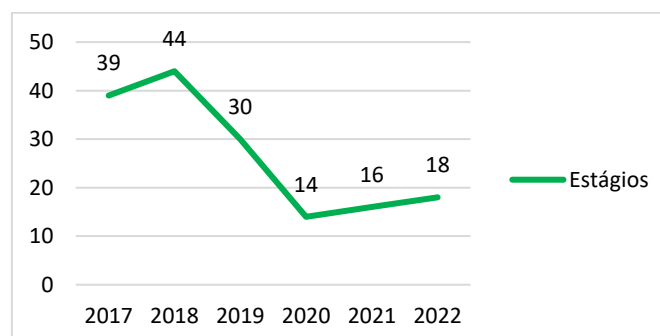
Os contratos de estágio também apresentam queda para a série analisada. Novamente, o ano de 2019 é o momento de inflexão. Nas reuniões dos grupos operativos, os estudantes mencionaram a dificuldade de encontrar estágio em função do período em que o curso é oferecido (diurno). Sem desconsiderar a dificuldade dos estudantes, é preciso também considerar que ela pode ser evidência de ausência de gestão institucional em relação ao estágio. Por meio da avaliação periódica que a CPA em feito dos estágios não obrigatórios, sabemos que a gestão dos estágios na Universidade e na maior parte dos cursos de graduação não tem sido adequada, deixando aos estudantes a responsabilidade de encontrarem estágios e gerirem suas possibilidades, muitas vezes com prejuízo da própria continuidade do curso.

Quadro 11. Contratos de Estágios (2017-2022)

Ano	Contratos de estágios
2017	39
2018	44
2019	30
2020	14
2021	16
2022	18

Fonte: EGD. Elaboração própria CPA

Gráfico 10. Contratos de estágios (2017-2022)



Fonte: EGD. Elaboração própria CPA

A seguir, apresentamos os relatos dos grupos operativos realizados com os estudantes do curso de Ciências Sociais, esperando que possa iluminar alguns motivos da redução tanto de inscritos como de matriculados nesse curso de graduação.

## **Grupo Operativo 2º período<sup>41</sup>**

### Infraestrutura

Os estudantes fizeram vários apontamentos sobre a infraestrutura física e tecnológica. Segundo eles, a infraestrutura não está condizente com a expectativa que possuíam da PUC-SP. “Pensamos na PUC como uma super universidade e chegamos aqui e não temos uma estrutura básica”. “É uma questão de frustração geral e até de permanência, se comparamos com outras universidades”. “Pensamos na PUC como uma mega universidade e ela não entrega. Daí a gente vai olhar as outras e é melhor”<sup>42</sup>.

Sabem que há muitas limitações de infraestrutura porque o *campus* da Monte Alegre é tombado, mas algumas alterações poderiam ser feitas de maneira a tornar as aulas mais agradáveis, principalmente quando há necessidade de uso da tecnologia. Por exemplo, segundo eles: nas salas de aula, faltam tomadas em número suficiente; os projetores precisam ser instalados a cada vez, o que atrasa o início das aulas; nem sempre os projetores estão em bom estado, dificultando a visualização da imagem; quando um professor decide passar filme, o som não funciona adequadamente. “Nós trabalhamos muito com projetor, usamos *PowerPoint*, usamos para apresentação de trabalhos. Dependemos de alguém vir trazer e instalar o projetor toda vez. Isso atrasa o início das aulas em até 20 minutos. Hoje mesmo o professor foi usar o projetor e não estava funcionando. Veio um funcionário para trocar e o professor recomeçou a aula, enfim, perdemos muito tempo com isso. Esbarramos sempre nesse problema da projeção”. “Eu sou do 6º semestre e sempre tivemos os mesmos problemas, nesses três anos que estou aqui. Porque nunca tem projetor, sempre temos que mudar para alguma sala do prédio novo para poder usar. Mas o prédio novo também tem os mesmos problemas. Agora mesmo estava em uma aula na 134B. A tela não está descendo, está emperrada”. Relataram o mesmo problema no laboratório em que têm aula de estatística.

Não entendem por que a solução adotada para outras salas do mesmo *campus* não é adotada para todas as salas de aula, como projetor fixado no teto ou armário para guardar os equipamentos. “Poderia ter aqui, nessas salas, um projetor fixo no teto para facilitar o uso e não ter que depender dos funcionários do audiovisual. Eles vêm lá do prédio novo para instalar as coisas aqui toda vez que precisamos. Isso atrasa muito a aula”. “Poderiam também colocar um móvel aqui no meio da sala para elevar o projetor, o que ajudaria a ajustar a imagem. Poderia ser algo até que dê para trancar porque as pessoas têm medo de que roubem o projetor”.

Outro problema, para eles, são os ventiladores, “velhos e barulhentos”. Também entendem a dificuldade de colocar ar-condicionado em prédio tombado, mas reivindicam salas mais bem ventiladas. Gostariam que fossem instalados ventiladores silenciosos que não atrapalhassem a aula. Em função do barulho, muitos docentes desligam os ventiladores e os estudantes não conseguem ficar na sala de aula, principalmente quando bate muito sol. “Temos os problemas com os ventiladores (...). Se a gente liga a ventilação, que é uma coisa necessária, a gente não se escuta. Teria que ter uma solução

---

<sup>41</sup> Todas as informações prestadas pelos estudantes foram checadas por eles antes da consolidação desse relatório final.

<sup>42</sup> Aspas indicam expressões literais dos estudantes.



para ventilar melhor, uma solução com ventiladores mais silenciosos. Imaginamos que ar-condicionado deve ser mais complexo porque o prédio é tombado”.

Em suma, consideraram que faltam infraestrutura básica e manutenção periódica para garantir o bom andamento das aulas.

Reivindicaram banheiros unissex no prédio da Monte Alegre e sua ampliação no Edifício Reitor Bandeira de Melo (ERBM). Além disso, demandaram reforma dos banheiros do *campus* Monte Alegre. “Alguns banheiros estão entupidos, com torneiras quebradas, tampas, privadas. Pias quebradas. Tem portas quebradas”.

Solicitaram copos descartáveis ao lado dos bebedouros e limpeza mais cuidadosa das salas de aula.

### Matriz Curricular

Os estudantes reivindicaram reforma do Projeto Pedagógico do Curso com a inserção de disciplinas que consideram essenciais para a formação de um cientista social como economia, história e psicologia social. Segundo eles, as disciplinas das ciências sociais requerem conhecimento de outros campos de conhecimento para os quais não se sentem preparados, dificultando, portanto, a apreensão, inclusive, das disciplinas das ciências sociais. Deram como exemplo a disciplina de Política que, em muitos momentos, demanda conhecimento de economia política. Antropologia demanda conhecimento de história.

Também questionaram não haver o período noturno no curso de Ciências Sociais o que, segundo eles, dificulta o acesso para aqueles que trabalham. “A gente está perdendo muita gente daqui desses cursos porque já inicialmente não era esse curso que queriam fazer. E tem essa questão do noturno. Eu mesma quis fazer socioambientais e não abriu. Tem muita gente que queria ter aula a noite porque trabalha, também tem pessoas que moram longe”.

Ainda segundo eles, a ausência de curso noturno impede que façam estágio, pois quase todas as vagas têm sido oferecidas no período matutino, coincidente com o horário das aulas. “Por exemplo, o estágio dá para fazer só quando for à tarde. Os melhores trabalhos acontecem de manhã, a gente sabe, tipo das 9h às 14h. E estamos em aula e não podemos ir. Seria muito interessante ter curso à noite, muita gente toparia fazer à noite”.

Demandaram também licenciatura para o curso de Ciências Sociais. Disseram não entender por que não é possível haver bacharelado e licenciatura no mesmo currículo. Criticaram a solução dada pelo curso de História. Para eles, apenas a licenciatura seria insuficiente, pois consideram que a formação no bacharelado é mais completa. Mas a ausência de licenciatura limita as possibilidades de inserção profissional. “Eu quis muito a licenciatura e só fiz o bacharelado porque era o que tinha, mas não era meu objetivo inicial. Antes tinha licenciatura e fechou. Então é assim, não é só voltar a licenciatura, mas ter também o período noturno”.

Os estudantes também demandaram aulas com temas contemporâneos ou que os professores fizessem mais observações sobre os “acontecimentos atuais”. “Estávamos falando com uma professora sobre o que gostaríamos de ter no curso. Queremos ter aulas com temas mais atuais. Por exemplo, estamos tendo vários debates no Brasil que são extremamente importantes para cientistas sociais. E chegamos com grandes expectativas, achando que os professores iriam comentar sobre isso e nada. Temas extremamente atuais que nem ouvimos falar dentro das salas de aulas. Gostaríamos que esse espaço fosse aberto para conhecer e debater e ficar por dentro. Falta o debate contemporâneo”.

Consideraram necessária a revisão bibliográfica para inserir autores que contemplem a pauta da diversidade. “Temos poucos autores negros, mulheres e homens, não temos estudos acadêmicos de pessoas trans. Continua sendo a mesma grade de sempre. Claro que temos os textos fundamentais porque não tem como fugir disso, os clássicos, mas vimos pouco de outras coisas. Teria que enegrecer um pouco mais o currículo. Se temos interesse, porque não discutir e debater essa literatura, explorar novos autores, essas pessoas do nosso tempo. Até porque nós seremos os que vão debater esses temas no futuro”.

Questionaram as eletivas que, para eles, pressupõem escolha entre um leque amplo de opções, o que, de fato, não ocorreu. “A PUC colocou uma eletiva, mas era a única eletiva, então, não era uma eletiva, pois não tinha opção de escolha”. Sugeriram que houvesse possibilidade de oferta de eletivas no período noturno.

Em relação aos eventos extracurriculares, elogiaram a Universidade, mas lamentaram que muitos docentes não liberam a presença para que possam participar. Solicitaram o certificado do evento do Silvío de Almeida. “Até agora não recebemos nada”.

### Controle de faltas

Admitiram que muitos estudantes chegam atrasados às aulas. Segundo eles, isso acontece com alguma frequência e é tratado de forma diferente pelos professores. “Teve um conflito esse semestre. Essa questão da falta e atraso vai de professor para professor, tem professores que são mais flexíveis com isso. Não acho que tem que ser para todos os professores. Acho que problema varia caso a caso. Ver o caso de um aluno que chega uma vez atrasado e ver aqueles que chegam todo dia. O professor vê cada caso”.

### Corpo docente

Os estudantes apontaram vários problemas de relacionamento com os docentes:

- a. Discriminação e preconceito: segundo os estudantes, os docentes precisam estar mais atentos à pauta da diversidade, “ter um olhar mais atento para as minorias da sala, principalmente os estudantes negros e negras, trans. Respeito às formas de tratamento. São pequenas coisas que parecem que não são problemáticas, mas são”. “Por exemplo, em Métodos de Pesquisa II e Antropologia, que é a mesma professora, sempre erra os pronomes quando se dirige às alunas trans”. Entendem que o erro não é proposital e, nesse caso, explicaram que o problema foi o fato de a PUC não ter incluído o nome social na plataforma Teams. Mas indicaram outros problemas, como comentários em relação ao cabelo das meninas negras. “A gente acredita que são preconceitos estruturais, a pessoa não tem consciência que está reproduzindo um preconceito. Mas ela acaba sendo muito violenta, às vezes, constrangendo”. “São professores muitos antigos, de uma época em que os preconceitos eram muito enraizados. E isso continua enraizado dentro deles. São coisas que a gente sentiu logo no 1º semestre. Conversando com alunos do 6º período, já escutamos relatos parecidos como esses e sobre os mesmos professores”.
- b. Assédio: criticaram o comportamento do professor de Estatística que constrangeu uma estudante comentando sobre sua vestimenta. “O professor de Estatística constrangeu uma aluna dando ar de assédio. Ele chegou – ela estava vestida – e falou: ‘ai, se eu tivesse 18 anos’. A aluna ficou constrangida e todos os alunos também. Todo mundo que estava perto entendeu que era assédio. Os professores deveriam ter uma formação melhor nesse sentido para

evitar o racismo, assédio, transfobia. Não é que a gente queira cancelar os professores, nem que eles percam o trabalho, exonerar, não é nada disso!”

- c. Falta de comunicação institucional: segundo os estudantes, nem a classe nem os professores foram comunicados pela instituição de que havia um estudante autista na turma. “Tem uma coisa que nos incomodou pela falta de comunicação. Temos um colega que é autista. Nosso colega tinha algumas atitudes e os professores brigavam com ele, ou ficavam meio sem graça, porque eles simplesmente não sabiam nada do nosso colega, que era autista. Nem nós sabíamos, mas aos poucos fomos sabendo. Eu acho que os professores deveriam saber sobre isso para entender e conduzir a aula de forma que nosso colega também possa entender”.

Os estudantes consideraram que a instituição deveria cuidar desses temas, evitando constrangimento aos estudantes. Para alguns, seria importante haver um processo de formação dos professores para que possam incorporar a pauta da diversidade, promovendo o respeito interpessoal. Para outros, os professores deveriam “querer aprender”, o que nem sempre acontece. “Por exemplo, o que aconteceu com o professor de Antropologia desse semestre. Fui conversar com ele com tranquilidade, chamei ele porque achei que ele tivesse abertura para me ouvir. E ele não teve. Ele falou: sou assim e vou ser assim sempre. Então eu não vou ter um desgaste. A colega já falou com a professora que fez isso com ela várias vezes, e ela não tem que ter o desgaste de ter que reeducar essa pessoa. Isso é uma tarefa da universidade e da coordenação. Não faz sentido isso. Aqui é uma questão do docente para com o aluno. Alguns professores escutam mais do que outros. A gente tem o lugar de fala, mas se o professor não for com sua cara, isso vai virar uma fofoca, uma discussão. Por isso, não somos obrigados a ter essas conversas com o professor, não temos que reeducar os professores”.

Também consideraram que o professor de Antropologia II agiu de forma inapropriada em outros dois momentos. Num primeiro momento, quando parou a aula porque um colega havia levantado para “tirar a casquinha do apontador. O professor simplesmente parou de falar e nos disse que só retornaria a fala na hora que o colega se sentasse de volta. Nós falamos para o professor continuar e ele se negou. Ele fica fazendo comentário nada a ver. Faz um tratamento meio ensino médio. Mas é assim: se a pessoa chegou na segunda aula, ela tem plena consciência que chegou atrasada. Se for para dar um ‘pitaco’, que ele chame o aluno individualmente, não na frente da turma”. Ou outro caso: “daí teve um caso de um aluno que chegou atrasado e quis fazer uma pergunta, mas o professor falou que ele não tinha direito de fazer porque chegou atrasado. A pergunta dele era super válida, era uma pergunta que a gente ia fazer também. Quer dizer que a gente chega atrasado e não pode participar da aula? A gente não está discutindo sobre ter direito de chegar atrasado ou não, a gente tá falando da tratativa para com o aluno”.

Ainda em relação à disciplina de Antropologia II, disseram que há uma parte da turma que não entende a aula e que o professor não abre muito espaço para discussão. Para eles, o professor precisaria aprimorar sua didática.

## **Grupo Operativo 4º período**

### Corpo docente

Segundo os estudantes, os professores demoram para devolver e comentar a avaliação que realizam. Essa postura é mais comum com o professor que atualmente (2º semestre de 2023) está ministrando a Temática de Política. “Na Temática de Política o que mais incomoda é que o professor não devolve as avaliações. Não passa as correções das avaliações. Com isso perdemos o prazo de recurso”.

Também têm dificuldade de saber sobre as faltas, pois os professores não colocam as faltas no sistema e nem são facilmente acessíveis para informar os estudantes. “Se queremos saber sobre nossas faltas, vamos no sistema e não é fácil saber, às vezes nem está lá. Temos que dar nossos pulos e ir falar com professores. Têm professores que respondem, têm professores que não. Tem uns de mais fácil acesso e outros não. Eu sinto que isso poderia ser facilitado e dar a nós uma resposta mais precisa. Isso aconteceu principalmente com o professor de Temática de Política. Mas é preciso rever isso com todos os professores praticamente. Tem que rever no geral as reclamações dos alunos. Só tomam providências quando chegam ao extremo. Tem que ouvir os alunos”.

Sentem que suas necessidades não são ouvidas, nem pelos professores, nem pela Secretaria de Administração Escolar (SAE).

Segundo eles, já houve momentos em que “reivindicaram a saída de professores”, mas “os docentes são unidos. Temos reclamações sobre os professores e não somos escutados. Reivindicamos a saída de dois professores e não recebemos apoio”.

Também solicitaram maior facilidade para se comunicarem com os docentes. “Alguns docentes se comunicam com mais facilidade e agilidade com os estudantes. Outros, são difíceis até de encontrar”. Segundo eles, o Teams poderia ser uma ferramenta adequada de comunicação entre os docentes e os estudantes, mas nem todos os docentes têm familiaridade para utilizá-la. “Alguns professores – talvez pela idade – tem dificuldade para trabalhar com o Teams”. Outros, ainda segundo eles, preferem utilizar o whatsapp, mas, para eles, o Teams poderia ser a ferramenta comum a centralizar a comunicação com os docentes. “Em Política IV e Antropologia IV os professores são mais acessíveis e nos atendem. Poderia centralizar no Teams, mas alguns professores preferem o whatsapp pela agilidade. Mas poderiam centralizar tudo lá no Teams”.

Segundo os estudantes, nem todos os docentes respeitam a diversidade. “Em Antropologia I e Método de Pesquisa II a professora não respeita o nome social do aluno mesmo depois de os estudantes pedirem e reportar o que acontece. Já conversamos com ela e ela continua a não respeitar”.

### Infraestrutura

Os estudantes disseram que têm plena consciência da dificuldade de fazer modificações em um *campus* que é tombado, como é o caso do *campus* de Monte Alegre. No entanto, consideram que nada impede que haja ações de manutenção do prédio ou mesmo das condições necessárias ao bom andamento das aulas. “No geral, aqui no prédio velho, sabemos que é tombado, mas a gente vai falar de situações estruturais que são coisas necessárias para nossa convivência. Por exemplo, há mofo na parede, infiltrações, o bebedouro que não funciona, rachaduras, a iluminação é péssima”.

Os recursos tecnológicos também são precários, segundo os estudantes. Lamentam que tenham que recorrer ao audiovisual que fica no segundo andar do prédio Reitor Bandeira

de Melo (ERBM), “prédio novo”, dificultando a instalação e retardando o início das aulas. “Nem sempre os equipamentos funcionam e não há funcionário do audiovisual suficiente para atender a demanda”. Reclamaram do acesso à internet, precário no *campus* Monte Alegre.

Além das condições pouco adequadas para o bom andamento das aulas, indicaram a ausência de acessibilidade do *campus*. Não há elevador, não há piso tátil para pessoas com deficiência visual. “Cadeirantes não conseguem acessar nossas salas ou pessoas que usam algum tipo de aparelho para mobilidade”. Quando há algum estudante com problema de mobilidade “a turma inteira tem que ser deslocada para o prédio novo”. Além disso, “temos professores idosos, de mais de 76 anos, que precisam ficar subindo e descendo as escadas. Temos duas aulas que estão acontecendo no prédio novo justamente por causa disso, por causa da acessibilidade”.

As carteiras também são antigas, “são pequenas e inadequadas. Não dão conta da quantidade de coisas que precisamos trazer”. Além disso, as cadeiras não preveem acento para pessoas obesas. Lembraram as salas tecnológicas, bem equipadas e que, segundo eles, deveria ser o padrão para todos os cursos da universidade.

Em relação à biblioteca, solicitaram maior disponibilidade de exemplares e que estejam em melhor estado. “Outro ponto importante é falar sobre a biblioteca. Tem poucos exemplares dos livros que usamos, isso quando tem. Os livros, às vezes, estão esfarelado. Precisamos de exemplares mais novos. Os exemplares que têm são muito antigos, de edições antigas”. Sentiram a ausência de autores brasileiros utilizados nas disciplinas de Ciências Sociais. “Precisa incluir mais autores brasileiros da nossa área. Os livros de Antropologia são poucos. Eu não achei Darcy Ribeiro, nunca encontro”.

### Controle de faltas

Os estudantes reivindicaram maior flexibilidade dos docentes em relação às faltas. Segundo eles, muitos estudantes moram longe e não conseguem chegar no horário da aula. “Tem muito aluno que se atrasa porque mora longe, tem que pegar condução. Mora há duas horas da PUC. Se chegam atrasados, já levam falta”. Alguns professores são mais flexíveis que outros. O maior problema, ainda segundo eles, é com a disciplina de Teologia II que se inicia às 7h20. “Na disciplina de Teologia II, se atrasar 15 minutos já leva falta”.

Entendem que o problema é o horário de início da disciplina. Para eles, seria importante que a disciplina começasse às 8h20, como as demais, até porque, segundo eles, o que vem posteriormente, conforme a grade horária, são Estudos Orientados, “um espaço para a gente estudar, não tem professor, não tem aula. Então, por que não alterar o horário de Teologia?”

Informaram que reivindicaram essa mudança para a coordenação de curso que, no entanto, disse que não poderia fazer essa modificação. Foi quando também souberam a que se destinava os Estudos Orientados, até então, para eles, um “horário vago”.

### Matriz curricular

Os estudantes reivindicaram o retorno de disciplinas que, segundo eles, foram retiradas na reforma curricular realizada em 2018. “Antes da reforma curricular em 2018 tinha muitas matérias que consideramos importantíssimas e foram substituídas. Tiraram história, economia, filosofia, psicologia social. Antes tinha essas disciplinas, mas foram retiradas. Isso tem a ver com a precarização do curso onde se tira essas matérias e coloca

outras com créditos menores. A temática Política tem dois créditos. Talvez por causa de rebaixamento de salário, talvez”.

Embora considerem relevantes as Temáticas, não substituem as disciplinas que lhes conferem “a base” para entender as Ciências Sociais. “As Temáticas são importantes, mas essas disciplinas [história, filosofia, economia, psicologia social] tinham que ficar. Elas dão base para entendermos as Ciências Sociais. Faria muito sentido colocar essas matérias no início do curso. E depois as Temáticas. As disciplinas temáticas poderiam ser no 8º período quando os alunos já têm condições de entender mais. Por exemplo, tem professores que cobram muito de temas que seriam dados nessas disciplinas que foram retiradas, por exemplo, economia política, história. A gente teve isso no ensino médio, mas não é igual. As Temáticas requerem conhecimentos prévios”.

Reivindicaram maior interdisciplinaridade no curso e identificaram o impedimento na cobrança desigual da mensalidade. Segundo eles, o curso abre a possibilidade de fazer optativas em outros cursos, mas, quando se inscrevem, a mensalidade sobe, porque tem que pagar a hora-aula do curso em que estão matriculados. “Falta interdisciplinaridade. Quando a gente pega uma optativa, o valor da mensalidade sobe. No segundo semestre, são oferecidas as optativas pela universidade em outros cursos. Tem optativas em Relações Internacionais, Direito, mas o fato de serem optativas não se relaciona diretamente com o curso. Deveriam ser parte do curso como obrigatórias. Eu me senti perdido quando fiz lá em RI”.

Lamentaram que o curso não crie possibilidades de realização de licenciatura. Para eles, “poderia articular com a faculdade de educação, por exemplo”.

### Estágio

Os estudantes disseram que o horário do curso de Ciências Sociais inviabiliza a realização de estágio. Segundo eles, a maior parte dos estágios é oferecida no período da manhã, quando estão em aula. Por isso, reivindicaram o período noturno. “Se tivesse um curso a noite, muita gente faria. Poderíamos migrar para o curso a noite por causa do trabalho e por causa de estágio”.

Consideraram que o curso dá pouca atenção ao estágio. Embora reconheçam que tenha havido algum esforço do coordenador de estágio, a maior parte das ofertas não são condizentes com a área das Ciências Sociais ou estão mais direcionadas para dar aula em escola, o que não é possível para um curso que não tem licenciatura. “Há pouco esforço para mostrarem estágios para gente. O professor Eulálio tentou gerenciar isso. Mas os estágios eram sempre de manhã”. “Tivemos apenas um contato com o professor Eulálio e não entendemos nada. A procura por ele foi mínima, quase inexistente. Até porque nós não conseguimos acessar o professor. Ele deveria nos orientar”.

Também criticaram o Setor de Estágio: “o setor de estágio é meio complicado para falar de estágio com a gente”. “Falta um canal institucional para falar do estágio, das possibilidades. Um canal que pudesse mostrar o campo de estágio. Mostrar as possibilidades. Falta uma apresentação do campo como um todo, a área de atuação, onde o cientista social pode trabalhar: jornalista, museu, escola etc.”

### Precarização do curso

Os estudantes avaliam que o curso de Ciências Sociais da PUC está “precarizado”. Seguem algumas observações literais feitas pelos estudantes.

“A precarização é no sentido das retiradas das disciplinas, na falta de verba para investir no curso, nos salários dos professores”. “Os professores preferem dar aula na Pós porque paga melhor”. “Aqui o professor precisa dar uma aula em que ele não é especialista. Por exemplo: temos cinco professores para cada área temática – antropologia, política e sociologia. Temos poucos professores especialistas para dar as matérias. As temáticas ficam muito repetitivas. O professor dá a mesma disciplina duas ou três vezes”. “Vemos que não tem professor especialista, eles ficam rodando e atendendo as disciplinas que o curso dá e tem”. “O último professor contratado, exceto o que entrou neste ano, foi em 2008, e esse ainda recebe salário como mestre, mesmo sendo doutor. Temos professores que precisam se aposentar já. A PUC deve dar condições para esses professores se aposentarem. E dar espaços para novos professores”. “Para ser professor, a PUC exige doutores, mas paga muitos professores como mestre”. “A precarização gera falta de interesse e a falta de interesse gera precarização”. “A precarização tem a ver com muitas coisas. A Pós-graduação, por exemplo, quase fechou. Ficou evidente que a PUC não está interessada no nosso curso. Eles gastam verba para colocar cruz nas salas. Íamos fazer uma excursão para visitar o instituto Florestan Fernandes, mas não temos verba para fazer atividades como essa fora da Universidade. Poderíamos fazer muitas coisas fora da Universidade, mas não temos verba para isso. A Fundasp não libera verba nem para usarmos um ônibus”. “Como o professor pode ir para um congresso, trazer atualizações e enriquecer a nossa formação se a PUC não libera a verba nem para o professor?”.

## **Grupo Operativo 6º período**

### Matriz curricular

Os estudantes reivindicaram disciplinas complementares na matriz curricular do curso de Ciências Sociais, principalmente filosofia. Para eles, a filosofia é central para o entendimento dos autores das Ciências Sociais. “Sentimos falta no curso principalmente da matéria de filosofia. A gente não teve nenhuma aula de filosofia e eu acho que para as Ciências Sociais, particularmente, faz muita diferença ter uma base de filosofia ou um complemento de filosofia. Não que a gente precise estudar a fundo filosofia, mas, por exemplo, o Marx – que é um pensador muito importante para o nosso curso – que dialoga muito com Hegel e Kant, e a gente não tem nada sobre esses dois filósofos”.

Segundo eles, o importante seria que houvesse uma abordagem da filosofia moderna. “Sócrates, Descartes, achamos que não seria tão necessário quanto os mais modernos”.

Também sentem falta de outras disciplinas, como história, psicologia e economia. Para eles, são disciplinas complementares às Ciências Sociais e ajudaria a compreensão das disciplinas de antropologia, política e sociologia. Entendem que o currículo não pode dar conta de todos os conteúdos necessários, “é uma questão de tempo hábil, de aula mesmo, porque a gente tem aula todos os dias da semana, todos os horários”. No entanto, ainda segundo eles, há muitas disciplinas obrigatórias e temáticas que poderiam dar espaço para essas disciplinas complementares.

Em relação às Temáticas, os estudantes disseram que os temas são escolhidos conforme o interesse do professor, embora nem sempre o professor seja especialista no tema. Para eles, seria importante que os estudantes pudessem interferir na definição desses temas e que os docentes a ministrarem as Temáticas fossem especializados no assunto. “Os temas, às vezes, são do interesse do professor, mas nem sempre tema de estudo do professor. Nem lembramos quais os temas foram abordados nas temáticas porque não acrescentou muito em nossa experiência”. “Poderíamos repensar essas temáticas, poderiam debater com os alunos quais temas. É claro que são muitos os temas que a formação do cientista

social precisa abranger, mas a gente sente falta. Temos muitas matérias de antropologia e de sociologia e faltam outros complementos para o debate”.

Ainda em relação às Temáticas, os estudantes consideram que, muitas vezes, o tema não é suficientemente abordado como deveria em função do número de créditos a elas destinados. “A gente tem uma aula por dia e as temáticas ocupam metade da manhã e não dá para desenvolver bem a temática com metade da manhã só. Se é para ter a Temática, deveria ocupar a grade como uma matéria comum, a manhã inteira. Acho que os professores estão sempre um pouco perdidos com as temáticas. Eles não conseguem desenvolver direito o raciocínio e fica uma aula incompleta”.

Também sugeriram a possibilidade de substituir as Temáticas por Optativas o que permitiria aos estudantes fazerem as escolhas conforme seus interesses. Consideraram que muito do que é discutido em Temática poderia ser incorporado pelas disciplinas obrigatórias, sem necessidade de ter uma Temática exclusivamente para tratar de um tema específico. “São muitas temáticas. Talvez um pouco menos e um pouco mais de optativas. Porque eram matérias interessantes as optativas e que a gente só conseguiu aproveitar três ou duas vezes. Então, manter as optativas e não substituir só por temáticas. Deveria ter um equilíbrio melhor”. “Tem assuntos nas temáticas que a gente conseguiria discutir nas outras aulas. Temática Sociológica, por exemplo, a gente poderia discutir em Sociologia, mas isso serve para todas as temáticas”.

### Estágio

Os estudantes disseram que a ausência do período noturno no curso de Ciências Sociais inviabiliza a realização de estágio. “Estamos no 6º período e precisamos ir atrás de estágio. Mas é muito raro conseguir estágio de tarde para noite ou de manhã para tarde e como não tem curso a noite nós ficamos sem ter o que fazer. Os estágios que encontramos ocupam os períodos de aula. Você tem que renunciar ao seu desenvolvimento”.

Acreditam que se houvesse o período noturno haveria mais estudantes para o curso de Ciências Sociais. “Se abrisse um curso no período noturno, muita gente se interessaria”. “Ter o curso só de manhã, diminui o número de alunos e muita gente sai do curso porque precisa trabalhar. O curso no período noturno ajudaria tanto a PUC quanto os alunos”. “Iria fortalecer o curso como um todo. Teria mais alunos, mais produção acadêmica, mais professores, mais oportunidades. Beneficiaria a PUC com mais estudantes e mais mensalidades, mas tem que ver o interesse da Universidade em promover isso”.

### Licenciatura

Os estudantes lamentam que o curso de Ciências Sociais não tenha licenciatura que, para eles, é um dos meios de inserção profissional. “É meio frustrante. O curso é exclusivamente bacharelado, a gente não tem opção de licenciatura. A ideia do curso é para produção científica, mas não temos opção, e nem é ofertado fazer licenciatura. Até por uma questão profissional faz toda a diferença para quando a gente sair do curso”.

Criticaram um professor que ridicularizou a reivindicação de uma estudante por licenciatura. Segundo eles, o professor disse que “ser só um professorzinho seria perda de tempo”. “Acho que esse professor não dá mais aula na PUC, mas fica aí como ele recebeu essa ideia. Seria uma coisa que poderíamos discutir. Não precisa mudar a grade, mas propor para nós uma extensão ou algo para complementar a formação voltada à pedagogia para que possamos dar aula”.

Citaram o exemplo do curso de História e questionaram por que não seria possível realizar a mesma solução para o curso de Ciências Sociais. “História tem licenciatura também, poderíamos oferecer os dois cursos. Tem gente que quer dar aula e não consegue. Se você



procura estágio como professor, eles pedem a licenciatura e só bacharel o estágio não aceita”.

### Relacionamento interpessoal

Os estudantes citaram vários constrangimentos entre professores e discentes durante o curso.

- a. Respeito à diversidade: segundo os estudantes, os professores têm dificuldade de assimilar a questão do pronome de tratamento quando se trata de pessoas trans. Os professores erram o nome, quando não assumem posturas transfóbicas. “Já cheguei ao ponto de corrigir um professor em uma aula porque errou o meu nome e ainda quer me dar uma aula do porquê errou e acaba soltando umas coisas muito transfóbicas. Principalmente o professor de Temática Política. Isso me deixa desconfortável porque eu vou para aula e penso: ‘como é que eu vou ser recebido na aula?’, e eu sei que tem outras pessoas trans que passam por isso em outras salas e a gente fica ansioso para vir para aula”. Além da transfobia, os estudantes citaram posturas racistas. Muitos, inclusive, segundo eles, desistiram do curso em função das posturas racistas de alguns professores. “Mesmo que a gente conteste na hora, o professor não é aberto a nenhuma crítica. Rebater alguma coisa na aula é se expor a uma humilhação e, também, provavelmente, uma retaliação na hora da nota”. Segundo eles, essa situação é recorrente. “Aconteceu em Política III, Sociologia V e Temática Sociológica II. Com vários professores. Sinto que não existe um esforço de entender o aluno, não só em questões de gênero, mas em questões raciais, questões sociais, os professores têm posicionamentos seletistas muitas vezes. Eu não sei como a gente poderia provocar uma mudança sobre isso porque não parece uma coisa aberta à mudança, os professores não parecem abertos a isso. Não sinto que reclamar, que essa avaliação vai ser um ponto de mudança, pela experiência que temos de que eles nunca se mostraram abertos a isso”. “Aconteceu recentemente em Antropologia VI. Ela foi racista porque ela passa do ponto. Eu tranquei a matéria porque eu me senti desconfortável, eu falei que não queria me expressar, não queria falar na aula e ela ficou exigindo e passou do limite. Eu tentei colocar um limite e ela não respeitou diversas vezes, eu deixando claro que aquele era o meu limite, ela ultrapassou e eu só consegui trancar a matéria com um atestado psiquiátrico falando que eu não tinha condição de continuar nessa aula. Então eu acho que isso é uma barreira. As outras pessoas que tiveram problema com essa professora, queriam trancar a matéria também, mas não conseguem porque, eu acho, tem um mês para você trancar depois que começa a aula. Então elas só estão faltando e levando falta, vão reprovar e fazer de novo porque elas preferem reprovar – já que não tem como trancar – do que ter que vir e lidar com a professora”.
- b. Coordenação de curso: Ainda segundo os estudantes, a coordenação sempre os acolhe, mas, recentemente, quando fizeram reclamação da professora que deu aula de Sociologia V, embora ele tenha entendido a reclamação, surpreendeu-se com nova reclamação nesse semestre. “Nossa, mas dela? Nunca teve reclamação sobre ela. Conheço ela, ela não é de fazer isso”. Isso os fez desacreditar da possibilidade de fazer reclamações.
- c. Participação em sala de aula: os estudantes disseram que os professores são pouco acolhedores à participação dos estudantes em sala de aula, o que lhes impõem “o medo de errar”. “Acho que a nossa turma não gosta de falar tanto em sala por causa disso: é mais o medo. Eu não gosto de falar em aula porque eu tenho esse

medo de errar. Como eu vou saber que o professor não vai debochar de mim de novo? Como eu sei que isso não vai acontecer? Os professores têm esse problema com a gente: ‘vocês não participam, vocês não falam’, mas como a gente vai se sentir à vontade para falar? Do professor de Política III, não podíamos discordar, porque ele sabia tudo e a gente não sabia nada. Sociologia V também foi um caos. Temática Sociológica 2: ‘não, você não sabe, você está errado’, você sempre está errado”. “Em Antropologia VI isso aconteceu bem recentemente. A professora se sentiu indefesa na matéria, só que nitidamente depois, no decorrer da discussão, percebemos que ela estava com posicionamento pessoal e estava muito resistente em relação a isso. Quando eles apontam uma coisa na matéria e a gente não concorda e aponta os motivos, acho que mexe tanto com o lado profissional quanto com o pessoal do professor”. Criticaram o professor de Política V que exigiu que todos os estudantes apresentassem trabalho. “Por exemplo, o professor de Política V, a gente tinha uma apresentação e eu não gosto de apresentar, já falei para ele que tenho problema com apresentação, mas eu fui apresentar. Três pessoas na sala e eu comecei a chorar e tive uma crise de pânico, mas ele me respeitou e esperou eu tomar uma água e viu que eu não conseguiria e ele entendeu e me respeitou. Eu conversei com ele e ele entendeu. Foi bem complicado. Não sei se tem relação e se vocês concordam, mas ele é o professor mais novo que temos”.

Segundo os estudantes, essas questões são mais recorrentes com os professores “mais velhos, que estão na PUC há mais tempo”. Concordam que são professores “muito inteligentes e que tem muito a acrescentar, mas que não respeitam muito a gente. Não sabemos se é um problema de geração. Eles dão muito bem a matéria, gostamos das aulas, mas têm esse problema de não respeitar o aluno. Precisam ser mais abertos no geral”. “A maior parte dos problemas que a gente teve, parando para pensar, foi com professores mais velhos. Não é uma questão de etarismo, claro, até porque em Sociologia V quando uma professora que a gente teve problema foi substituída e veio uma professora de mais idade, a gente não teve problema nenhum com ela. Ela deu a matéria super bem, a gente desenvolveu os trabalhos, enfim, tudo na forma como deveria ser. Então, não acredito que o problema seja só a idade, mas, sim, nos relacionamentos pessoais que interferem no julgamento de questões do dia a dia, do respeito com os alunos, do respeito com a identidade dos alunos, respeito com o repertório e a trajetória dos alunos, enfim, a gente acaba sendo obrigado a engolir essas coisas para se formar e, enfim, evitar um transtorno ainda maior”.

Os estudantes admitiram que parte dos problemas decorre “da falta de mobilização da classe, a falta de presença em sala de aula. Esse semestre acho que melhorou um pouco, porque os professores estão mais exigentes com a presença na sala. Realmente, no semestre passado, o pessoal não vinha, porque é melhor ficar em casa e descansar do que vir na PUC passar estresse, passar constrangimento. Eu penso que esse é o motivo, não tenho como dar certeza de que o motivo é só esse até porque envolve questões pessoais de cada um, mas eu penso que é uma resposta a todos os problemas que a gente tem, essa falta de frequência, essa falta de engajamento, essa falta de cumprir os objetivos do curso como os professores querem. Acho que a gente frustra os professores em várias coisas, mas não é por acaso, tem um monte de problemas que a gente teve ao longo do curso e tem ainda”. “Eles ficam irritados. Todo mundo sabe que os professores não gostam desta sala, não é segredo para ninguém, mas também, o que a gente vai fazer? Eu vim de transferência, eu entrei no 3º período nesta turma, só foi caindo. O 3º período eu adorei, achei muito bom, apesar do problema com o professor de Política III, mas só foi caindo. Até eu não queria mais vir, eu só quero me formar também, eu só venho porque quero me

formar. Eu não sei se eles vão ter acesso ao que a gente está falando, mas a gente reclama com o coordenador do curso, aí chega no ouvido deles e eles sabem que foi o 6º período que reclamou. Eles ficam descontando diretamente na gente, ficam com uma raivinha, sabe?” “Todas as matérias são um ciclo: começa com um professor superanimado, mas a sala não está tão interessada ou o professor tem alguma postura que incomoda a sala e, por algum motivo, a sala perde o ânimo. No decorrer do semestre, o professor se frustra e pune a gente no final do semestre e aí fica nesse ciclo”.

Os estudantes avaliam como solução positiva o enfrentamento que tiveram em relação aos professores de Política III, Temática Sociológica II e Sociologia V. Lembraram que tomaram a atitude de não entrar em sala de aula como último recurso, pois já haviam tentado manter diálogo com os professores, sem resultado. Sentiram-se acolhidos pela coordenação de curso e pela chefia de departamento que encaminhou a retirada dos docentes da sala de aula.

#### Atribuição de aula

Os estudantes disseram que muito do desânimo em sala de aula decorre do fato de terem aula sempre com os mesmos professores. No semestre passado, segundo eles, das seis disciplinas que tinham, quatro delas eram dadas por dois professores. Há professores que até o momento eles sequer conhecem. O problema é que, por mais que o professor inove, tende a dar os mesmos exemplos, mobilizar os mesmos repertórios. “Sociologia V e Temática Sociológica II era a mesma professora e Ciência Política V e Temática Política II era o mesmo professor. A gente via as mesmas coisas em sala de aula. Já vinham com a grade pronta e o plano de ensino pronto. E quando não vem pronto é pior ainda. Vai no improviso o semestre todo e não acontece nada. Chega no final do semestre e a gente não sabe como vai ser a avaliação: trabalho, prova, seminário”.

Em Temática Antropológica III também estão com problemas com a docente, que deu Temática Antropológica II. Segundo eles, ela está dando o mesmo conteúdo que já viram. “Parece que a professora não prepara aula”.

#### Atividade extensionista

Os estudantes não concordam com a transformação das temáticas em atividades extensionistas, pois nem todos têm disponibilidade de horário para atender às demandas. Para eles, essa exigência “é retaliação por falta de participação da turma. Estão obrigando a gente a fazer essas atividades por falta de engajamento da turma”.

#### Cumprimento de horário

Criticaram a docente de Temática Antropológica III que não tem cumprido o horário da aula. “No semestre passado ela chegava no horário, mas se é uma aula que muita gente falta ou que está todo mundo desanimado porque não tem nada muito produtivo ou interessante, então ela desanima e começa a chegar atrasada”. Entendem que isso pode acontecer excepcionalmente, mas, segundo eles, tem acontecido regularmente. “Tudo bem acontecer uma vez ou outra, mas a aula começa 8h20. Teve dia que ela chegou depois das 9h e o horário normal para acabar que é 10h. E, nesse dia, acabou 15 minutos antes. Então, tivemos meia hora de aula. Nesse semestre todo ela tem chegado bem atrasada”.

#### Preparação de aula

Embora os estudantes tenham mencionado Temática Antropológica III como um caso de professor que parece não preparar aula, disseram que isso é mais comum do que deveria

ser. Em função disso, os estudantes são sobrecarregados, pois os docentes esperam que eles façam de véspera o que deveria ter sido planejado antecipadamente. “Em Temática Antropológica III, a professora quer que os estudantes leiam o texto, mas ou manda o texto às 7h30 ou às 4h da manhã, por e-mail, depois cobra que a gente não leu”. “Essa questão do texto acontece também em Antropologia VI. Ela manda o texto um dia antes. Ela tem uma semana para passar o texto, mas passa na véspera. Se a gente não lê o texto ela fica irritada, e não são textos curtos. Eu chego em casa nove horas da noite e não vou ler o texto. Ela fica irritada porque a gente não faz a atividade, mas ela não deu tempo para gente fazer”. “Então, eu sinto que muitas matérias são dadas pelos alunos. O professor quer que o aluno vá atrás e o professor fica no suporte, mas não está para suporte e fica toda aula enrolando a mesma coisa”.

### Semana de Ciências Sociais

Os estudantes disseram que não se sentem obrigados a apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso na Semana de Ciências Sociais e que isso deveria ser uma opção. “É a mesma professora de TCC. Ela quer que todo mundo apresente o TCC. Quando for a minha vez, eu não vou querer apresentar, não quero apresentar na semana de Ciências Sociais, não quero ter que me expor duas vezes porque vou ter que fazer uma apresentação do TCC. Eu acho que essa obrigação de ter que apresentar não é necessário, tinha que ser uma coisa que o aluno escolheu fazer”.

## **Grupo Operativo 8º período**

### *Matriz Curricular*

#### Disciplinas complementares

Os estudantes lamentaram que o Curso de Ciências Sociais da PUC-SP não tenha as disciplinas complementares de Filosofia, História e Economia, para eles essenciais à formação de um cientista social. “É importante para discutir a política, por exemplo, saber sobre Economia e História, articular com a Filosofia”. “A grade deixa a desejar”. “Percebemos essas lacunas na nossa formação”. “Não tivemos nenhuma disciplina de História, Economia, Filosofia mesmo”. “Só tivemos uma optativa de história econômica e essa foi a única”<sup>43</sup>. Segundo eles, alguns docentes procuram trazer discussões desses outros campos de conhecimento, “mas não dá para aprofundar”.

#### Disciplinas Temáticas

Em relação às disciplinas Temáticas, os estudantes demandaram planejamento, pois tem havido repetição de docente e de conteúdo. “Por exemplo, tivemos Antropologia III e Temática Antropológica com a mesma professora. As matérias se toraram uma extensão da outra”. Para eles, as Temáticas poderiam abrir espaço para as disciplinas complementares.

Para os estudantes há falta de planejamento no momento da distribuição das aulas. Não foi exceção terem disciplinas diferentes, na sequência, com o mesmo professor. “Foram três disciplinas com o mesmo professor e no mesmo ano!” “Temática Política III, Política V e Política VI, no 6º e 7º períodos. A primeira disciplina foi muito boa, mas as outras duas se tornaram a mesma matéria, o professor se repetindo, repetindo, repetindo”. Não

---

<sup>43</sup> Aspas indicam expressões literais dos estudantes.

acham que seja problema do professor, mas da falta de planejamento no momento da distribuição das aulas.

### Optativa

Também avaliam que houve falta de planejamento quando estavam para cursar o 7º período. “Quando estava no 7º período eu vinha arrastada para cá. E esse era um sentimento da turma”. “A turma ficou muito estressada com a dinâmica do semestre anterior”. “A gente se inscreveu em disciplinas que não abriram e não houve comunicação alguma”.

Segundo eles, havia a possibilidade de que se inscrevessem em optativas de outro curso. No entanto, quando foram verificar, a mensalidade havia aumentado, pois a optativa é cobrada conforme o valor do curso em que ela é oferecida, inviabilizando-a. “A matéria era no curso de Fisioterapia. O valor foi de R\$ 1.500,00 que era praticamente a metade do valor da mensalidade do curso de Ciências Sociais. O combinado é que teria o mesmo valor das optativas do próprio curso. Essa mudança no valor inviabilizou fazer disciplinas em outros cursos, eliminou o incentivo de procurar por outras disciplinas da própria universidade. Depois de questionarmos, foi-nos explicado que o financeiro mudou, mas ninguém disse nada sobre isso anteriormente”. “Me fizeram pagar o valor e prometeram abater nas próximas mensalidades”. “O problema foi que não houve nenhuma comunicação sobre a não abertura da turma. Ficamos sem saber nada. Nenhum e-mail”.

Segundo eles, o 7º período se iniciou sem que o problema fosse resolvido. Só no 8º período é que a coordenação do curso propôs alternativa para que pudessem completar os créditos de que necessitam para se formar. “Tentamos resolver com o coordenador e com a SAE. Tentamos encontrar uma disciplina para substituir porque precisamos dos créditos para nos formarmos. Mas só agora, no último semestre, é que o problema foi resolvido”. No entanto, ainda segundo os estudantes, o problema foi mal resolvido, pois se viram obrigados a cursar uma disciplina no horário noturno. “Expliquei várias vezes para o coordenador que a disciplina indicada por ele coincidia com a disciplina de TCC. Mesmo explicando quatro vezes, o professor insistia com essa situação. A coisa só foi resolvida quando uma aluna perdeu a paciência e chegou a chutar uma cadeira e no dia seguinte teve o problema resolvido. A disciplina estava lá liberada”.

### *Corpo docente*

#### Assédio

Segundo os estudantes, há necessidade de que os docentes mudem seu comportamento em relação aos estudantes. Observaram várias posturas inadequadas de racismo, transfobia, comportamentos preconceituosos que não são mais aceitos, “muito menos em um curso de Ciências Sociais”. Sentem que não são ouvidos quando situações como essas acontecem e que a solução vem sempre tardiamente.

Relataram um caso que aconteceu com o professor que ministrava a disciplina de Política III e que tinha comportamentos inadequados, sobretudo quando a interlocução era com as estudantes, deixando todos constrangidos. “A situação aconteceu no segundo ano de curso, no 3º período. É bom lembrar que o professor que fez aquilo já não está mais no curso, mas o que ele fez foi grave. O professor fazia comentários descabidos e preconceituosos. Estávamos na pandemia, nas aulas online. Comentários sobre a sexualidade das meninas. Parecia que bastava uma mulher fazer uma pergunta na aula que ele começava, era despertado pelas perguntas das mulheres. Uma pergunta feita por

uma mulher era generalizada. Quando procuramos o professor para falar sobre a situação, sobre o que ele tinha dito e nos deixado constrangidos, o professor veio dizer que era para tratar o assunto com ele, pois não gostava de estado policial, de delação. O problema é que ele tratou sempre o que dizíamos com pouco caso”. “Na aula seguinte falamos com o professor, mas ele não entendeu. A partir disso, ficou com rusga com a turma, retaliou a turma e não explicou as demais etapas do trabalho final e se recusou a dar mais detalhes.

No final do semestre, os estudantes não sabiam o que fazer. Escrevemos uma carta sobre o linguajar e a postura do professor e enviamos ao coordenador que passou para o NDE que pouco se importou. Os professores do departamento também receberam a carta”. “Tiveram pessoas que saíram do curso por causa disso, mas a decisão do departamento de política foi que nada acontecesse. Nos sentimos desamparados, e depois ficamos sabendo que o mesmo professor teve problemas em outras turmas e em outros cursos: problema de racismo, homofobia, transfobia. Ele mesmo relatou logo no início do curso que tinha sofrido um processo e que ficou provado que ele não fez nada”. “Explicamos para o coordenador tudo que aconteceu com a retaliação do professor sobre a turma. O coordenador nos garantiu que nenhum aluno seria reprovado já que o professor assediador sequer explicou o trabalho final. Só que dois estudantes foram reprovados por falta de explicação do professor. Esses dois estudantes foram reprovados e eles saíram do curso”. “Outras turmas também escreveram cartas. O professor foi afastado só depois de dois anos de práticas de assédio”. “O pior é que ouvimos comentários de outros professores dizendo ‘agora não se pode falar mais nada em sala de aula’, ‘coitado do fulano que saiu’, como se não tivesse motivo”.

Para eles, o professor só foi afastado quando “incomodou” os colegas, no momento de atribuição de aula. “No semestre anterior, presenciamos, no Pátio da Cruz, um conflito entre professores por causa de distribuição de aula”. “Um dos professores estava se excedendo muito, e o que nos chamou bastante atenção é que, neste semestre, o professor que estava se excedendo não está mais dando aula. Concluímos que é fácil afastar um professor quando ele incomoda o corpo docente, mas quando há assédio leva-se dois anos para afastar um professor”.

Os estudantes relataram assédio de um funcionário responsável pelo laboratório de Anatomia. “No ano passado ele sempre passava e dava ‘bom dia’ quando eu estava desacompanhada. Num dia específico, passou a mão na minha perna e eu fiquei em estado de choque. Em outro dia, eu estava lá e ele me abordou porque eu havia sumido de lá. Fiquei observando que ele sempre toca nas meninas, encosta no ombro. Daí eu falei com ele que não gostei do que ele fez. Ele disse que isso nunca mais iria acontecer e parou de falar comigo. Mas eu sempre vejo esse funcionário conversando com outras mulheres, sempre fala com mulheres, nunca fala com homens”.

#### Devolutiva de avaliações

Os estudantes informaram que a maioria dos docentes não devolve os trabalhos que são realizados. Em todo o tempo do curso, só tiveram duas disciplinas em que os trabalhos foram devolvidos. Segundo eles, os trabalhos são enviados por e-mail e os estudantes só recebem a nota, sem qualquer comentário. “É mais fácil falar das disciplinas que tivemos devolutivas, duas, talvez. Ficamos sem retorno, sem saber a diferença entre os trabalhos com notas 10, 8, 5”. “Esse problema foi geral, em todos os semestres. Nós enviamos os trabalhos por e-mail e muitos professores sequer respondem se receberam”.

### Horário das aulas

Os estudantes também salientaram a importância do cumprimento do horário das aulas. “Antropologia VII, no 7º período, começava oficialmente às 8h20 e ia até 12h. Mas a professora chegava 8h40, 9h e terminava 10h30, 11h e depois dizia que não tinha tempo para dar determinado texto porque não ia dar tempo de aprofundar. Encerrou o semestre um mês antes do final letivo”.

Segundo eles, todas essas questões sugerem que o corpo docente não tem interesse na formação dos estudantes. “Não tem interesse em ensinar. Só se preocupam com suas próprias agendas e pesquisas, com a vida pessoal deles, contrato de trabalho, essas coisas. Já nos sentimos muitas vezes ofendidos no curso por isso”.

### *Infraestrutura física e tecnológica*

Segundo os estudantes, a Universidade não tem investido suficientemente em recursos que garantam o bom desempenho das aulas. Lembraram que, durante a pandemia, os docentes foram incentivados a utilizar tecnologia, foram capacitados, inclusive, para isso. Mas quando retornaram às aulas presenciais, não encontraram as condições de infraestrutura adequadas para explorar as novas metodologias. “Tem professor com 80 anos que comprou computador para dar aula. Mas, ao chegar na sala de aula, não tinha nem projetor. O professor mudou todo seu esquema de dar aula usando lousa, carteira, o esquema tradicional de expor as aulas. Fizeram um enorme esforço para se adaptar, digitalizar os materiais e não conseguem reproduzir porque não tem projetor e apoio”.

Discordam de que o problema seja dos funcionários do audiovisual, pois “eles também ficam subindo e descendo o dia inteiro. Se a instituição não tivesse pedido para manter o esquema de aulas digitais e usar tecnologia essa questão nem existiria aqui. Mas quando retornamos para o presencial com essa demanda, esse problema surgiu”. “A própria instituição criou esse problema, porque bastava orientar o professor que fosse à sala de aula e ministrasse sua aula”.

### *Considerações finais*

A recorrência de problemas identificada entre os diferentes períodos do curso de Ciências Sociais sugere que eles são efetivos e dizem respeito à totalidade do curso.

Surpreende que a primeira questão trazida pelos estudantes do primeiro ano (2º período) de Ciências Sociais tenha sido a necessidade de infraestrutura física e tecnológica condizente com a mensalidade. Essa é questão que quase sempre imaginamos fora do radar dos estudantes de Ciências Sociais. O fato de terem optado por iniciar o grupo operativo com essa questão evidencia que esse é um problema já incontornável na Universidade, inclusive para estudantes para os quais a infraestrutura tecnológica não é central para o processo de ensino-aprendizagem. É urgente que a Universidade faça definitivamente essa inflexão, e que a coordenação do curso de Ciências Sociais e o seu corpo diretivo atuem no sentido de garantir condições para que esses problemas sejam urgentemente sanados, seja na busca de salas de aula mais condizentes, no acompanhamento e solicitação dos equipamentos etc.

O problema geracional também se expressa na relação que os estudantes têm com os docentes. A pauta da diversidade em toda a sua amplitude é incontornável e não pode mais ser desconsiderada pelo corpo docente. Da mesma forma que é urgente enfrentar todas as formas de assédio, algumas já conhecidas, sem que tenham sido confrontadas institucionalmente.

Alguns problemas levantados pelos estudantes são falsas questões que precisam ser, nesse caso, enfrentadas pelo corpo docente, pela coordenação de curso e pelo Núcleo Docente Estruturante. Faltas não podem ser flexibilizadas. É uma exigência institucional. No entanto, é preciso atentar que essa reivindicação pode estar associada a uma postura pouco institucional dos docentes que também têm deixado de cumprir suas obrigações, conforme apontaram os estudantes (horário, devolutiva de avaliações, preparação de aula etc). Reuniões de período podem sanar essas questões facilmente, monitorando o cumprimento das atividades docentes ao longo do semestre.

Os estudantes também colocaram no centro de suas reclamações a estrutura curricular, o que poderia sugerir a necessidade de reforma curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). No entanto, antes disso, é preciso gestão mais acurada das Temáticas, Optativas e Eletivas, no centro das reclamações dos estudantes. É importante que o corpo docente, a coordenação de curso e o NDE reflitam se essas questões não são decorrentes de falta de planejamento. As temáticas, por exemplo, foram alvo de reclamação não tanto em função daquilo para o que se propõem – discutir temas contemporâneos, aliás, reivindicado para todas as disciplinas – mas em função de repetição docente, substituição em cima da hora, não cumprimento do horário, ausência de preparação de aula, falta de conhecimento especializado etc. Ou seja, o problema não parece ser curricular, mas de execução e acompanhamento do currículo. Parece também urgente planejamento mais adequado da distribuição de aula e acompanhamento por meio de reuniões de período.

As eletivas também foram alvo de questionamento. No entanto, sabe-se que desde o primeiro momento da implantação da reforma curricular houve problemas em sua execução. Desde então, as soluções têm sido paliativas. Sem saber que as eletivas deveriam suprir as disciplinas complementares, os estudantes reivindicam sua inserção na matriz curricular. Portanto, é preciso cautela em tomar como fato o que é percepção dos estudantes que desconhecem os motivos pelos quais as eletivas não têm cumprido com o proposto no PPC.

O mesmo posicionamento é preciso ter em relação ao estágio. Como já dissemos anteriormente, antes de acodadamente mudar o período do curso, há que se pensar uma gestão mais bem planejada e cuidadosa dos estágios. A avaliação que a CPA tem feito dos estágios não obrigatórios evidencia que não há gestão dos estágios, nem por parte da Universidade, nem por parte dos cursos. Por isso, os estudantes arrumam estágio sem orientação adequada, com prejuízo, inclusive, da continuidade do curso.

Em relação à licenciatura, embora a reivindiquem, está claro o desconhecimento da legislação federal que impede que haja articulação entre bacharelado e licenciatura. No entanto, é importante voltar à nova legislação para estudar essa possibilidade, se for o caso.

Diante da crise do curso de Ciências Sociais, evidenciada pelos números apresentados nesse relatório, a CPA sugere, em relação a esse primeiro diagnóstico, que haja uma discussão com o NDE e os docentes do curso. Algumas questões podem ser resolvidas com acompanhamento mais assertivo do andamento do curso, com reuniões de período, atribuição de aulas que evitem a repetição docente, planejamento antecipado das Temáticas, Optativas e Eletivas.

A CPA não aconselha reforma curricular sem antes enfrentar os problemas que podem ser resolvidos por meio da gestão do curso. Havendo, no entanto, necessidade, sugere estudo de viabilidade com diagnóstico que considere análises que podem ser produzidas pela CPA, dentre elas, por exemplo, um estudo detalhado dos motivos da evasão dos estudantes. A percepção apresentada por meio do grupo operativo não pode ser a única



fonte de informação. É preciso considerar outros dados que a CPA pode produzir de maneira a entender os motivos mais efetivos não só da baixa procura no vestibular como da perda de estudantes ao longo do curso.

A CPA fica à disposição para maiores esclarecimentos, agradece o interesse demonstrado em seu trabalho e sugere fortemente que esse relatório seja compartilhado e discutido com todos os docentes do curso, com o NDE e, se possível, que a coordenação retorne uma conversa com os estudantes para a discussão soluções encaminhadas. É bom lembrar que reivindicaram maior escuta da coordenação e do corpo docente.

### Relatório Grupo Operativo curso de Graduação: Fisioterapia

Esse relatório é resultado da escuta de estudantes do 2º e 3º anos do Curso de Fisioterapia da PUC-SP, escuta demandada pela coordenação de curso com vistas a obter a percepção dos estudantes em relação ao andamento do curso, para uma possível reforma curricular.

O grupo operativo foi realizado presencialmente no dia 15 de agosto de 2023, das 12h às 13h, na sala 515 do Edifício Reitor Bandeira de Melo, com a presença de nove (9) estudantes, sendo dois deles representantes de sala e um deles representante do Centro Acadêmico. A seguir, apresentamos a sistematização da escuta dos estudantes, organizada por meio das dimensões avaliativas do MEC, a saber: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura física e tecnológica<sup>44</sup>. A ordem de apresentação obedece à prioridade definida pelos estudantes.

### Resultados obtidos<sup>45</sup>

O relato a seguir segue a prioridade dada pelos estudantes, durante a realização do grupo operativo.

#### *Infraestrutura física*

Os estudantes iniciaram a discussão chamando atenção para a ausência de capacidade instalada dos laboratórios, considerando-se o número cada vez maior de estudantes ingressantes. “Estou no segundo ano: antes a nossa turma era a maior que tinha. Agora, o curso parece que está aumentando e há professores que querem dar aulas práticas, mas sentimos que há falta de infraestrutura para isso”<sup>46</sup>. Segundo eles:

- a. As macas não são suficientes para comportar o número de estudantes em sala de aula, exigindo, muitas vezes, a divisão da turma, obrigando a circulação do docente entre os laboratórios. Ainda assim, muitos têm que realizar a atividade prática “deitados no chão”. “O laboratório de anatomia é ainda menor. Tem que dividir em duas turmas. Não cabe. Fica extremamente desconfortável – tínhamos 20 pessoas. Tinha que ficar 5 pessoas numa mesa só. Era horrível ter que ficar pedindo licença para andar”.
- b. Ainda em relação às macas, informaram que muitas estão remendadas e sem o estofamento adequado: “Métodos de Avaliação Funcional usa bastante esse espaço. E aqui temos poucas macas e estão bem ruins. Não são adequadas. Se as pessoas colocarem a cabeça aqui, fica afundando”.

---

<sup>44</sup> A metodologia do grupo operativo impede que o moderador imponha temas (imposição de problemática) a serem debatidos pelos participantes, uma vez que o objetivo é fazer aflorar as questões que, para eles, são efetivamente importantes. A atribuição das dimensões avaliativas à fala dos estudantes, portanto, é posterior, e tem por único objetivo evidenciar a sua articulação com os indicadores avaliativos do MEC.

<sup>45</sup> Todas as informações foram anotadas pela CPA e checadas pelos participantes.

<sup>46</sup> Aspas indicam expressões literais dos estudantes.

Segundo a percepção dos estudantes, os espaços destinados às atividades práticas não podem ser chamados de laboratório. “Essa é a sala que virou laboratório. E não mudou nada. A única coisa que mudou foi ter colocado a plaquinha, ficou um pouquinho mais organizado, tem uns armários. Mas são as mesmas macas e materiais. Eles fizeram a inauguração e não trocaram as macas. Não mudaram nada além do nome da sala”.

Para eles, seria importante que os laboratórios tivessem tecnologia e instrumentos voltados à prática fisioterapêutica para justificar essa designação.

Também reivindicaram espaço para o Centro Acadêmico do curso de Fisioterapia.

### *Organização didático-pedagógica*

#### Inserção prático-profissional

Os estudantes se ressentiram da adequada divulgação do curso. “Não tem divulgação nem para fora, nem aqui dentro. Sei de pessoas que vão para outras universidades porque não sabem que tem Fisioterapia na PUC”. Para eles, esse problema poderia ser parcialmente sanado se algumas atividades fossem promovidas pelo curso, envolvendo estudantes de outras universidades como, “por exemplo, as ligas acadêmicas e a atlética, [o que] nós não temos”.

Segundo eles, as ligas acadêmicas são organizadas pelos estudantes visando experienciar a prática profissional sob a supervisão de um docente, em período diferente daquele em que acontecem as aulas. As ligas podem receber estudantes de outras instituições, da mesma forma que o estudante da PUC-SP participa de ligas extramuros. “Funciona como um incentivo para uma determinada área. Por exemplo: esporte. É organizada pelos alunos, mas sempre tem que ter um supervisor, um professor para acompanhar. É como se a gente antecipasse o contato com a área de esporte, por exemplo. Daí você vai ter contato ali na prática, vai ter mais aulas sobre aquele assunto. Na USP tem bastante liga de fisioterapia. Tem abertas e fechadas. Lá a liga de pediatria é fechada. Até podemos participar de algumas aulas, mas não pode ser integrante da liga, tem que ser aluno do curso deles. A liga de esporte já aceita alunos externos. Tem processo seletivo, porque só pode uma determinada quantidade de alunos e precisa ver quem realmente está empenhado naquilo. Tem certificado. Vale como horas complementares. Então o pessoal gosta bastante”. “Os nomes da liga são assim, exemplo: Liga acadêmica de fisioterapia: cardiorrespiratório. Liga acadêmica de fisioterapia: saúde da mulher”.

Embora considerem a experiência importante para a prática fisioterapêutica, além de contribuir para divulgar o curso, encontraram muitas dificuldades para realizá-la na PUC-SP. Dentre elas, a impossibilidade de pagar as horas de um docente supervisor e a falta de um espaço apropriado para o desenvolvimento da atividade. Segundo eles, a liga poderia exercer a prática profissional inclusive para outros cursos da Universidade, atendendo, por exemplo, os estudantes que participam de suas respectivas atléticas, Direito, FEA etc. “Na USP, a fisio acompanha os times de todos os cursos”.

A Atlética seria outra forma de divulgar o curso, segundo eles. “As pessoas falam: ‘como assim a PUC não tem uma atlética?’ Os outros alunos de outros lugares ficam pasmados. Como assim uma universidade tão grande não tem uma atlética? Não temos um time para jogar”. Conforme informaram, muitas foram as iniciativas para organizar uma atlética, mas sempre encontraram barreiras “burocráticas”. “Quando chega na parte burocrática fica barrado. Tudo envolve dinheiro e somos um curso pequeno”.

Para eles, seria importante que houvesse um apoio maior da coordenação do curso para encaminhar propostas como essas. “Recentemente, fizemos outra proposta de liga também, mas ficamos barrados porque a devolutiva foi ‘se têm um problema, resolvam’. Sentimos que os professores jogam para nós. ‘Vocês têm que ir atrás, essa responsabilidade é de vocês, quando tiver pronto, vocês avisam’. Não tem uma conversa, uma ajuda”.

### Disciplinas

Os estudantes demandaram uma melhor distribuição do conteúdo entre as disciplinas de saúde coletiva. Segundo eles, essas disciplinas são extremamente importantes, sobretudo para quem pretende prestar concurso público futuramente. No entanto, sentem que há falta de coordenação entre elas, de maneira a evitar a repetição de conteúdo. Informaram que as disciplinas de saúde coletiva são Saúde coletiva I e II, Estudos Interdisciplinares: Atenção Básica, Estudos Interdisciplinares: Atenção Especializada, Estudos Interdisciplinares: Atenção Hospitalar e Estudos Interdisciplinares: Casos Neurológicos.

O maior problema, ainda segundo eles, acontece entre Saúde Coletiva I e II. “Você passa um ano em Saúde Coletiva I falando de algo que será repetido exatamente da mesma forma em Saúde Coletiva II”. “São disciplinas de 3 créditos que poderiam ser aproveitados de outra maneira, caso não fosse possível adequar o conteúdo. Por exemplo, Recursos Terapêuticos Manuais II só tem dois créditos e é uma aula superimportante, enquanto saúde coletiva tem três créditos para falar a mesma coisa de sempre”.

Salientaram que o mesmo problema acontece com as disciplinas de Estudos Interdisciplinares. Pela proposta, segundo eles, deveria haver maior aprofundamento em atenção básica e especializada, mas não é isso que acontece. “Parece que a gente está tendo a mesma coisa. Estamos tendo pela terceira vez a mesma coisa. Só que com nome diferente e professor diferente”.

Admitiram que o problema pode ser do professor responsável ou mesmo da estruturação do plano de ensino, o que, no entanto, não deixa de demandar maior coordenação entre essas disciplinas. “Não achamos que são desnecessárias. Achamos que são importantes, embora repetitivas. Tem que ser mais bem estruturado. Além disso, as aulas poderiam focar nas coisas mais importantes, porque demoram muito tempo contando coisas que estão muito lá atrás e só depois chega na prática atual”. “Tinha que melhorar a didática. Porque contam as coisas do passado e queríamos saber dos assuntos mais focados”. “Esperamos que as disciplinas tenham uma abordagem prática. Ficamos muito tempo discutindo. Demoramos nisso”. “Tinha que ver o que está sendo repetido e cortar. Poderia usar para dar outras coisas. Poderia ter algo mais focado na fisioterapia. Se olhasse o conteúdo, daria para fazer uma limpeza”.

### *Corpo Docente*

#### Atribuição de aula

Os estudantes disseram que algumas disciplinas não são ministradas por docentes especializados na área: “por exemplo, a disciplina de Controle Motor não é a especialidade daquele professor. Quando a gente fala PUC, a gente imagina que todos os professores atuam em sua área de formação. Aqui é uma universidade e não uma faculdade”.

Segundo eles, isso acontece porque há um número reduzido de docentes no curso. “O número de professores interfere muito. Um professor especialista em uma coisa, vem falar

de outra”. “O curso tem poucos professores, não temos poder de escolha, porque são poucos. Não tem o professor da área”.

Ainda segundo eles, essa ausência de professores impacta tanto na didática das aulas, como no processo de orientação, seja de Iniciação Científica, seja no Trabalho de Conclusão de Curso. “Se houvesse uma variedade maior de professores, poderíamos ter acesso à diferentes abordagens. Como não temos isso, há uma repetição nas formas de abordagem”. “Essa falta de professor interfere na nossa produção de IC. Temos poucos professores que rodam o curso todo. E aí eles não têm disponibilidade para atender todo mundo que quer fazer IC. Por exemplo, na área de esporte, tem muita gente interessada, mas o professor não pode pegar todo mundo”. “Por isso, poucas pessoas fizeram IC e uma galera ficou de fora”. Lamentaram que um professor recém-contratado não tenha podido orientar Iniciação Científica por ter menos de um ano de casa, conforme foram informados. “Ele é novo na PUC, só tem um ano de casa e não pode orientar IC. Daí muito alunos ficaram de fora. Não tinha a quem recorrer. A própria PUC não permite que professor que tem um ano de casa oriente IC”.

A solução, segundo eles, é buscar orientação com professores que não são especializados na área, frustrando as expectativas. “Tem muita gente interessada na área de esporte. E só tem um professor. Só duas pessoas conseguem fazer na área. Por outro lado, temos muitos professores formados em Fonoaudiologia”.

Também demandaram que houvesse uma destinação maior de aulas para Biomecânica. Segundo os estudantes, o conteúdo dessa disciplina é “muito importante”, mas não há tempo suficiente para apreendê-lo. “Fica tudo muito corrido e não conseguimos apreender toda a matéria”. Sugeriram que a disciplina fosse também ministrada no terceiro ano.

### Avaliação

Os estudantes demandaram formas mais diversificadas de avaliação. Segundo eles, “tem professor que tem um apego à prova, não dá para entender. Poderia ter outros métodos de avaliação”.

No entanto, esse posicionamento não foi consensual. Estudantes do segundo ano disseram ter sido submetidos a vários tipos de avaliação, para além da prova, como, por exemplo, seminários. Demandaram, no entanto, que houvesse um equilíbrio maior na distribuição das notas. “Não é justo fazer a prova valer 8 e só 2 o seminário”.

### Intervalo

Segundo os estudantes, deveria haver um tempo maior de intervalo entre uma aula e outra, sobretudo quando são obrigados a percorrer longas distâncias. “Às vezes temos aula no subsolo e depois temos que subir até o 5º andar. Não conseguimos fazer intervalo porque chegamos atrasados”. “Tem professor que nos cobra a pontualidade [no retorno do intervalo], mas ele não vê que saímos para comer, para ir ao banheiro e temos que descer até lá embaixo e não dá tempo de voltar correndo. Temos só 10 minutos”.

Para eles, em parte o intervalo fica prejudicado pela falta de pontualidade de alguns docentes.

### Pontualidade

Os estudantes informaram que há docentes que chegam atrasados rotineiramente. “Muitos cobram nossa pontualidade e eles mesmos não cumprem. Por exemplo, temos aula 7h30 e o professor chega 8h ou 8h10, depois dá aula correndo e interfere no intervalo”. O

atraso, segundo eles, é comum nas disciplinas de Neuroanatomia e Estudos interdisciplinares: caso neurológico.

Nas disciplinas de Bioquímica e Biofísica, ainda segundo eles, “a professora só faltava, nós não tivemos praticamente nada. Sempre tinha uma desculpa. Só tivemos seis aulas e, mesmo nessas, chegava super atrasada. Não sabemos nada. Quando chegamos em Biomecânica, que precisa do conhecimento da Bioquímica e Biofísica, não sabíamos nada. Ela veio em seis (6) aulas, mas na prática tivemos quatro (4) aulas porque sempre tinha problemas com projetor etc.”. Disseram que informaram a coordenação, “mas ela não fez nada. Falaram para gente usar a avaliação que é feita no final do ano”. “Às vezes ela dava somente 30 minutos de aula. É um desrespeito com os alunos”.

### *Considerações finais*

Os estudantes de graduação em Fisioterapia chamaram atenção para aspectos do curso que podem ser resolvidos no âmbito do Núcleo Docente Estruturante e de seu colegiado. Entretanto, a CPA pôde notar que algumas dessas colocações já haviam sido feitas pelos estudantes reunidos no grupo operativo realizado em 2019. Por isso, gostaríamos de destacá-las, bem como aquelas para as quais sugerimos atenção prioritária:

a. Garantir que os docentes atribuídos às disciplinas tenham competência adequada para ministrá-las. Essa é uma questão que tem sido recorrente em vários cursos da PUC-SP devida, em parte, às dificuldades de contratação. No entanto, apesar dessa limitação institucional, e por ser exigência estatutária, cumpre à coordenação de curso e seu colegiado garantir a maior adequação possível entre a especialidade docente e a disciplina ministrada durante o processo de atribuição de aulas. Acompanhar os planos de ensino e observar sua adequação às ementas previstas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é outra forma de evitar desencontros entre formação docente e conteúdo disciplinar.

b. Em relação às disciplinas de Saúde Coletiva, a CPA sugere que haja um acompanhamento periódico dos planos de ensino de maneira a evitar repetição de conteúdo. Conforme os estudantes, as disciplinas são importantes, mas podiam estar mais bem entrosadas. Reuniões periódicas entre os docentes responsáveis pelas disciplinas de Saúde Coletiva e acompanhamento periódico dos planos de ensino poderiam resolver esse problema. No entanto, a repetição de conteúdo entre as disciplinas de Saúde Coletiva já foi tema do grupo operativo de 2019, o que sugere que o curso tem encontrado dificuldades para superá-lo.

c. Pontualidade é uma exigência contratual da docência. Os estudantes indicaram que esse não é problema generalizado, mas, até por isso, merece atenção mais detida e direcionada aos que assim procedem, evitando a naturalização desse comportamento.

Por fim, a CPA valoriza o desejo de os estudantes vivenciarem de forma mais intensa a vida acadêmica, seja por meio das Ligas Acadêmicas, da Atlética ou do Centro Acadêmico que, segundo eles, exigem maior apoio do corpo diretivo do curso para que possam ser levados adiante. Essas são reivindicações que já estavam presentes em 2019 e que parecem ainda sem solução. Criar meios facilitadores para que essas práticas sejam desenvolvidas pode contribuir, como eles mesmos sugerem, para ampliar o conhecimento extramuros do curso de Fisioterapia da PUC-SP.

A CPA agradece o interesse do corpo diretivo do curso de Fisioterapia em aprimorar suas práticas por meio das ferramentas de avaliação e de escuta discente, permanecendo à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários, atenciosamente,

## Anexo II

### QUESTIONÁRIOS DA NOVA AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA 2024- 2025 PROJETO PILOTO

#### Questionário– 1º semestre de 2024

#### Dimensão: Processos de Ensino e Aprendizagem

Assinale abaixo qual a modalidade de ensino você vai avaliar?

Graduação	( )
Mestrado	( )
Doutorado	( )

Você vai avaliar seu professor relação ao PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo totalmente
1. Desenvolve os conteúdos de forma compreensiva.	( )	( )	( )	( )
2. Incentiva a participação dos estudantes durante as aulas.	( )	( )	( )	( )
3. Proporciona espaço para esclarecimento de dúvidas dos estudantes.	( )	( )	( )	( )
4. Valoriza as experiências e os conteúdos trazidos pelos estudantes.	( )	( )	( )	( )
5. As metodologias utilizadas pelo professor favorecem a sua aprendizagem.	( )	( )	( )	( )
6. As avaliações da aprendizagem são compatíveis com os conteúdos desenvolvidos nas aulas.	( )	( )	( )	( )
6. Devolve e comenta as avaliações realizadas.	( )	( )	( )	( )

## Questionário- 2º semestre de 2024

### Dimensão: Planejamento

Assinale abaixo qual a modalidade de ensino você vai avaliar?

Graduação	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutorado	<input type="checkbox"/>

Você vai avaliar seu professor relação ao PLANEJAMENTO das aulas.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo totalmente
1. A proposta da disciplina foi apresentada de forma compreensível.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os procedimentos e critérios de avaliação foram apresentados no início da disciplina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O planejamento da disciplina está sendo desenvolvido conforme acordado com os estudantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os horários de início e término das aulas estão sendo cumpridos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Questionário- 1º semestre de 2025

### Dimensão: Relação Interpessoal

Assinale abaixo qual a modalidade de ensino você vai avaliar?

Graduação	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutorado	<input type="checkbox"/>

Você vai avaliar seu professor relação ao Relação Interpessoal das aulas.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo totalmente
1. O professor mantém relação interpessoal ética e respeitosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O professor está atento e respeita a pauta da diversidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O professor atende e responde aos diferentes questionamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Questionário - 2º semestre de 2025

### Dimensão: Orientação

Assinale abaixo qual a modalidade de ensino você vai avaliar?

Graduação	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutorado	<input type="checkbox"/>

Você vai avaliar seu professor relação à ORIENTAÇÃO das aulas.

	Muito frequentemente	Frequentemente	Eventualmente	Raramente
1. Os encontros de orientação ocorrem:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As etapas do processo de desenvolvimento da pesquisa são acompanhadas:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sua produção científica é comentada e devolvida:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os procedimentos acadêmico-institucionais necessários à conclusão da pesquisa são informados:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>